



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado**

GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA

**O FAZER PEDAGÓGICO REFLEXIVO COM O USO DO *WHATSAPP* NO
ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA**

CAMPO GRANDE – MS

2025

GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA

**O FAZER PEDAGÓGICO REFLEXIVO COM O USO DO *WHATSAPP* NO
ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA**

A presente tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutorado em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria Cristina Lima Paniago

CAMPO GRANDE – MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S288f Scavassa, Giovana Barreto Nogueira

O fazer pedagógico reflexivo com o uso do whatsapp no ensino fundamental durante a pandemia/ Giovana Barreto Nogueira Scavassa sob orientação da Profa.

Dra. Maria Cristina Lima Paniago.-- Campo Grande, MS : 2025.

187 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2025

Bibliografia: p. 157-168

1. WhatsApp. 2. Aulas remotas. 3. Professor reflexivo. 4. Fazer pedagógico I.Paniago, Maria Cristina Lima.

II. Título.

CDD: 372



**"O FAZER PEDAGÓGICO REFLEXIVO COM O USO DO WHATSAPP NO ENSINO
FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA"**

GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca Maria Cristina L. Paniago

Profa. Dra. Kátia Alexandra de Godoi e Silva (UNIDERP e UNOPAR) Examinadora Externa Katia A. de Godoi e Silva

Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares (UFTM – Triângulo Mineiro), Examinadora Externa Martha Maria Prata Linhares

Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Flavinês Rebolo

Profa. Dra. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Nádia Bigarella

Campo Grande, 29 de agosto de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho ao meu marido, Júlio César, companheiro de todas as horas, que contribuiu decisivamente para que esta tese pudesse ser concluída. Sem você ao meu lado eu não teria conseguido. Obrigada pelo apoio de sempre e por acreditar que seria possível.

Dedico-o, também, à minha filha Júlia, que deu um sentido especial à minha existência e me tem proporcionado grandes momentos de alegria. Criança tão especial, tão amorosa, compreensiva e estudiosa. Suas frases me acompanharão sempre: "Mamãe, pode ir fazer suas coisas, eu vou ficar aqui, pertinho, bem quietinha, tá!? Eu prometo!" (Enquanto eu estudava, ela dormia embaixo da minha mesa de estudos).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois Ele é minha força e sustentação.

Ao meu esposo, Júlio César, pela compreensão e apoio desde o primeiro momento em que decidi realizar o doutorado. Mesmo com nossa filha ainda pequena, não mediu esforços para me ajudar e compreender. E a ela, tão doce, inteligente e meiga, Júlia, com todo o meu amor e admiração por tão cedo compreender a importância de “ajudar” a mamãe e ser “boazinha”, além de companheira e cobradora dos meus deveres, dando até broncas para eu “ir fazer minhas coisas” e se mudando para o meu escritório na hora de dormir.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Marta, meus maiores incentivadores e grandes exemplos de vida. A vocês, que sempre acreditaram em mim e me mostraram o valor dos estudos e a importância da busca pelo conhecimento. Que mesmo diante do cansaço, sempre estiveram preocupados e foram parceiros dispostos, avós presentes nos finais de semana com a netinha Júlia. Vocês são a parte principal da minha construção como ser humano. Obrigada por tudo. Que dádiva os ter como meu pais!

Aos meus irmãos, Cristiane, Heloisa e Marcelo, pelo amor, amizade, parceria e incentivo de sempre. Só gratidão por serem tão generosos, amorosos e cuidadosos, preocupados e presentes. Vocês são um elo para toda eternidade.

À minha sogra, Ivanilde, que sempre vibrou por mim e se mostrou orgulhosa pelas minhas conquistas. Que mesmo não estando tão presente fisicamente e agora mais distante pelo Alzheimer, tenho certeza que vibraria por mim e teria orgulho.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Lima Paniago, por sua forma cuidadosa, carinhosa, tranquila e firme de me orientar. Sempre cautelosa, ponderada, me fez enxergar algumas dificuldades com muita positividade e me fez perceber que é possível conciliar tantos afazeres com as tarefas do doutorado. E que não descreditou de mim. Todo meu respeito e admiração. Sem a sua leveza eu não teria conseguido! Serei sempre grata pela parceria.

Meus agradecimentos à querida dona Enir, que cuidou de mim, da minha casa, da minha filha, da nossa família, da nossa comidinha e das minhas preciosidades Hannah e Nina (minhas companheiras pets). Que fez tantos cafezinhos, arrumou meu espaço de descanso e estudo e nunca me deixou sem água ou qualquer outro agradinho. A senhora sempre foi muito importante e mesmo nas suas ausências nos cuidados com “nosso João, seu marido, foi positiva, disse que voltava e voltou na hora certa, nas minhas últimas semanas para a defesa, com o apoio do “nosso João”.

Ao Mestre, querido professor Heitor Romero Marques, inesquecível professor da graduação, sempre gentil e dono de uma simpatia ímpar, sempre com seu bom dia elegante e o abraço cortês daquele que nunca negou um conselho ou um gesto de incentivo e amizade. Que em um dia de orientação, ao me ver com um calhamaço de papéis, logo disse: “já!” e eu respondi que estava apenas começando (risos). O senhor será sempre lembrado! Minha admiração e carinho! À minha eterna companheirinha, Winda, minha poodlezinha, que me acompanhou durante todo o mestrado e boa parte do doutorado, sempre comigo, até o último instante em que precisou partir. Minha anjinha que será sempre lembrada pelo “apoio” verdadeiro, genuíno e despretensioso – você foi uma das minhas melhores parcerias durante todo esse tempo de solidão acadêmica. À Nina e Hannah, (minha Golden e minha Labradora) que ainda permanecem comigo, obrigada por me fazerem companhia e darem atenção à Júlia. Vocês foram e são minha sustentação nos momentos de cansaço, me proporcionam alegria e tranquilidade e durante tantas madrugadas de estudos não me deixaram sentir sozinha. Vocês renovaram, em vários momentos, minhas energias, barraram o desânimo trazendo vida e fôlego. Ao queridíssimo amigo, parceiro, conselheiro e grande incentivador, Doutor Marco Aurélio Almeida, pessoa simples e de um coração enorme. Você me encorajou e eu acreditei. Valeu! Sem você eu não teria vindo parar aqui. Meu amigo, você tem minha admiração e carinho e mora no meu coração!

À minha querida amiga e grande inspiração como profissional, professora Vera Lúcia Wolghemuth Lôbo, Diretora Pedagógica da Escola Interamérica de Goiânia, onde iniciei minha jornada na pós-graduação e tomei gosto pelo aprofundamento nos meus estudos – além de inspiradora você é exemplo.

À professora Doutora e Mestre, Salete Flores Castanheira, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e UNB, pelo tempo que me proporcionou tanto aprendizado e se tornou referência para minha vida acadêmica em Goiânia e à sua irmã Cecília, duas pessoas queridas e parceiras no meu tempo em Goiânia.

Ao Colégio Master de Campo Grande, em nome de sua Mantenedora, Professora Adelina Spengler, sua coordenadora Claudia Pedrazza, professora Érika, Professora Carla e Professora Andreia, que foram minhas parceiras nos cuidados pedagógicos e até emocionais com a Júlia durante meu período de estudos. Vocês merecem meu respeito e admiração.

À WIZARD idiomas, em nome da Sra Maria de Moura Santos, pelo acolhimento com minha filha e apoio nos meus momentos de ausência, nas reposições quando eu não pude levá-la, pelas

idas e vindas da Poliana ao busca-la e levá-la de volta à escola, e pelo espaço de estudos que usei algumas vezes aguardando a saída da Júlia.

À Acqua Fitnes Stúdio Academia de natação e seus profissionais que tanto me auxiliaram no trabalho desenvolvido e me ajudaram a cuidar da saúde da minha filha Júlia, mesmo sem o meu acompanhamento diário. Vocês foram muito importantes em um momento em que eu não conseguia estar tão presente.

À parceria da Nay's factory, Nayara, pelo capricho com que realizou meus pedidos ao montar as caixas-convite e lembranças da minha defesa. Você é um artista!

À minha amiga e terapeuta, Maní Atticiati, pelas conversas e mentoria emocional durante a finalização da minha tese. E ao meu médico, Dr. Eduardo Araújo. Vocês foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

Às professoras, membros da minha banca, Professora Doutora Flavinês Rebolo, Doutora Nádia Bigarela, Doutora Martha Prata Linhares e Doutora Kátia Alessandra de Godoi e Silva pela disponibilidade e contribuições para que eu pudesse realizar melhorias no meu trabalho, meu respeito e admiração. E aos demais professores do programa pelo enriquecimento nas aulas.

Aos professores da Escola Municipal em que desenvolvi a pesquisa, que se dispuseram a contribuir com seus valiosos depoimentos e narrativas durante as entrevistas, minha admiração e total respeito pelo trabalho que desenvolvem na escola.

À turma do PPGE/Mestrado e Doutorado 2021, pelo tempo em que estivemos juntos e construímos laços de respeito e amizade. Nossos encontros farão falta.

À Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, pelo apoio e aprovação no programa.

À Secretaria Municipal da Educação do município de Campo Grande - SEMED, por ter concedido a autorização para a realização da minha pesquisa na escola.

Aos amigos e familiares de quem estive tão distante nos últimos anos: vocês sabem a importância desse momento em minha vida, por isso sempre respeitaram minhas ausências e me confortaram com palavras de força e incentivo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias Digitais - GETED, pela forma carinhosa e atenciosa com que me receberam, me ouviram e compartilharam suas experiências e saberes.

E à minha amiga Márcia Pires, por tantos momentos juntas. Pelos estudos, pelas conversas, pelas risadas e brincadeiras na hora da descontração. Por tudo o que vivemos até aqui, nossa amizade já tem história e nossas famílias já se uniram. Você é muito especial!

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com a realização deste trabalho.

*A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (John
Dewey, 1859)*

SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira. **O fazer pedagógico reflexivo com o uso do WhatsApp no Ensino Fundamental durante a pandemia.** 2025. Tese (Doutorado) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa *Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Teve como objetivo geral compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo do professor nas aulas remotas com o aplicativo *WhatsApp* em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS. Os objetivos específicos foram: (1) entender e descrever o processo de escolha do *WhatsApp* como ferramenta de comunicação e ensino; (2) identificar as concepções dos professores sobre seu fazer pedagógico no contexto remoto com o uso do *WhatsApp*; e (3) compreender os processos formativos vivenciados em serviço, que contribuíram para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas. De abordagem qualitativa, a pesquisa contou com sete professores participantes, sendo um de cada área do conhecimento. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas e analisados à luz de autores como Dewey, Schön, Tardif, Alarcão, Clandinin e Connelly, com ênfase na experiência docente como fonte de formação. Os resultados apontam que o ensino remoto mediado pelo *WhatsApp* exigiu dos professores a reinvenção de suas práticas, revelando um movimento de aprendizagem mútua com alunos, famílias e colegas. Apesar da limitação da ferramenta, o aplicativo tornou-se espaço de vínculo, acolhimento e experimentação pedagógica. Muitos professores desenvolveram maior autonomia, criatividade e abertura à escuta, o que possibilitou a construção de um fazer pedagógico mais sensível e conectado à realidade dos estudantes. Entretanto, os relatos também evidenciam desafios significativos: o cansaço emocional, o sentimento de solidão docente, as dificuldades de acesso dos alunos, a ausência de formação continuada específica e a sobreposição de tarefas marcaram intensamente o período. Muitos professores expressaram sentimento de impotência diante da baixa participação dos alunos e da dificuldade de mensurar a aprendizagem. Esses aspectos revelam que, embora o período tenha gerado aprendizados importantes, também impôs limites que fragilizaram a prática docente, exigindo constante reorganização e equilíbrio emocional. Conclui-se que a pandemia tensionou o fazer pedagógico, mas também o ampliou, tornando visível a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação reflexiva, o suporte emocional aos professores e a integração crítica das tecnologias no cotidiano escolar.

Palavras-chave: *WhatsApp*; aulas remotas; professor reflexivo; fazer pedagógico.

SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira. **Reflective pedagogical practice using WhatsApp in elementary education during the pandemic.** 2025. Thesis (Doctorate) — Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, 2025.

ABSTRACT

This doctoral research is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program in Education at Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), and to the Study and Research Group on Educational Technology and Distance Education (GETED). Its general objective was to understand the processes of construction of the teacher's reflective pedagogical practice in remote classes with the *WhatsApp* application during the pandemic in the final grades of Elementary School at a school in the city of Campo Grande, MS. The specific objectives were: (1) understand and describe the process of choosing WhatsApp as a communication and teaching tool; (2) identify teachers' conceptions about their pedagogical practice in the remote context with the use of WhatsApp; and (3) understand the formative processes experienced in service, which contributed to the construction of more reflective pedagogical practices. Using a qualitative approach, the research had seven participating teachers, one from each area of knowledge. The data were produced through narrative interviews and analyzed in light of authors such as Dewey, Schön, Tardif, Alarcão, Clandinin and Connelly, with an emphasis on teaching experience as a source of training. The results indicate that remote teaching mediated by *WhatsApp* required teachers to reinvent their practices, revealing a movement of mutual learning with students, families and colleagues. Despite the limitations of the tool, the application became a space for bonding, acceptance and pedagogical experimentation. Many teachers developed greater autonomy, creativity and openness to listening, which enabled the construction of a pedagogical practice that was more sensitive and connected to the reality of the students. However, the reports also highlight significant challenges: emotional fatigue, the feeling of teacher loneliness, difficulties in accessing students, the lack of specific continuing education and the overlapping of tasks intensely marked the period. Many teachers expressed a feeling of helplessness in the face of low student participation and the difficulty in measuring learning. These aspects reveal that, although the period generated important learning, it also imposed limits that weakened teaching practice, requiring constant reorganization and emotional balance. It is concluded that the pandemic put pressure on pedagogical work, but also expanded it, making visible the need for public policies that value reflective training, emotional support for teachers and the critical integration of technologies in the school routine.

Keywords: *WhatsApp*; remote classes; reflective teacher; pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mensagem que antecedeu o convite (enviado pelo *WhatsApp*) para a participação na pesquisa.

Figura 2 – 1ª Mensagem da caixa convite.

Figura 3 – Carta com os passos a serem seguidos no convite.

Figura 4 – Caixa convite (surpresa) – com seus elementos.

Figura 5 – Representação do vídeo 1 – Guardiões da chama.

Figura 6 – Vídeo: Os guardiões da chama – Versão Brasileira da Obra “Keepers of the Flame”.

Figura 7 - Vídeo “Era uma vez – essa mensagem também é para você!”.

Figura 8 – Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa.

Figura 9 - O desenvolvimento de "metacompetências" como saber-analisar, refletir na ação, justificar através da razão pedagógica e tomar consciência do próprio *habitus*.

Figura 10 - Vantagens e desafios do uso do *WhatsApp* na educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento do Levantamento do Estado do Conhecimento

Quadro 2 – Principais fases da entrevista narrativa – (tanto as questões da entrevista, como o Termo de Consentimento, estarão no apêndice da tese)

Quadro 3 – Legislações, decretos e resoluções, usadas na pesquisa documental. Dados da pesquisa (2024)

Quadro 4- Pseudônimos utilizados para nomear os professores.

Quadro 5 - Objetivos, categorias relacionadas, subtítulos das análises e descrição.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBS - Copenhagen Business School

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDAE – Centro Especializado no Desenvolvimento e Acompanhamento Escolar

CEINF – Centro de educação Infantil

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

DF - Distrito Federal

EAD - Ensino à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GETED – Grupo de Pesquisa e Estudo em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância

GO - Gestão Organizacional

Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Ensino à Distância (GETED/EAD)

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFG – Instituto Federal de Goiás,

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFTO – Instituto Federal do Tocantins

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IP - Santarém - Instituto Politécnico de Santarém

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura
NUGEPE – Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola
OMS - Organização Mundial da Saúde
PCN – Plano Curricular Nacional
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
RCC - Referencial Curricular Circunstancial
REME - Rede Municipal de Ensino
RIUFS - Institucional da Universidade Federal de Sergipe
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
TCC - Teoria dos Campos Conceituais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC's - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
TICE - Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFAL –Universidade Federal de Alagoas
UFAM –Universidade Federal do Amazonas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNINOVE - Universidade Nove de Julho
UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
2 CAMINHOS DA PESQUISA: A REVISÃO DA LITERATURA, O TRILHAR METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA PESQUISA	30
2.1 REVISÃO DE LITERATURA (ESTADO DO CONHECIMENTO)	30
2.2. TRILHAR METODOLÓGICO (PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS)	52
2.3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	55
2.4. OBJETIVOS	59
2.5. CAMINHOS PERCORRIDOS	59
3 O FAZER PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: VISÕES TEÓRICAS ...	70
3.1 DEWEY, SHÖN E ALARCÃO: O FAZER PEDAGÓGICO COMO UM PROCESSO REFLEXIVO – (REFLEXÃO-NA-AÇÃO” & “REFLEXÃO-SOBRE-A-AÇÃO”)	72
3.2 TARDIF E NÓVOA: SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO – (EXPERIÊNCIA PRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR)	78
3.3. LÉVY, KENSKI E MORAN: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO FAZER PEDAGÓGICO, ESPECIALMENTE DURANTE A PANDEMIA – (A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES AO ENSINO REMOTO).....	88
4 O ENSINO REMOTO MEDIADO PELO USO DO APLICATIVO WHATSAPP COMO “ESPAÇO” DE SALA DE AULA	94
5 DA ESCOLHA DO WHATSAPP ÀS CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES - OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO REFLEXIVA DURANTE A PANDEMIA - (Análises das Entrevistas Narrativas - o Fazer Pedagógico Reflexivo).....	105
5.1 O <i>WHATSAPP</i> COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ENTRE O IMPROVISO E A RESISTÊNCIA.....	106
5.2 FAZER PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE INCERTEZA: SENTIDOS E SENTIMENTOS DO ENSINAR NA PANDEMIA.....	120
5.3 A CONSTRUÇÃO DE UM FAZER PEDAGÓGICO REFLEXIVO: ENTRE O ACOLHER E O APRENDER COM O OUTRO.....	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS.....	163
APÊNDICES.....	170

INTRODUÇÃO

A presente tese é fruto de uma jornada acadêmica e profissional que se iniciou na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), instituição que me acompanha desde a graduação em Pedagogia, com habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional. Minha formação continuou com a pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e Gestão Escolar & Sociolinguística e Letramento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, culminando no retorno à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) para a realização do mestrado e, agora, do doutorado em Educação.

Os caminhos que pavimentaram esta pesquisa foram repletos de aprendizados, desafios e conquistas, impulsionando a busca por compreender os impactos da pandemia no contexto educacional, tanto no que concerne ao ensino quanto à aprendizagem. Antes de aprofundarmos nessa temática central, torna-se relevante apresentar a trajetória pessoal que motivou esta investigação.

Minha relação com a educação remonta à infância, nutrida por um ambiente familiar onde livros e histórias eram presenças constantes, graças ao hábito de leitura dos meus pais. Cresci em um lar com duas irmãs, sendo, nós três, as únicas netas paternas, o que proporcionou momentos especiais, como as narrativas do meu avô paterno. A influência do meu avô materno, um autodidata com uma biblioteca pessoal fascinante, também despertou minha curiosidade e apreço pelo conhecimento.

A convivência com meus avós paternos durante as noites, enquanto meus pais estudavam, foi marcante. As histórias contadas e encenadas por eles alimentavam nossa imaginação e culminavam em apresentações teatrais semanais, realizadas em um improvisado palco, num poço, no meio da cozinha, para nossos pais dedicados aos estudos.

Com o ingresso na escola, o gosto pela leitura floresceu naturalmente, amparado por um lar repleto de estímulos, incluindo uma escrivaninha que se transformava em palco de nossas brincadeiras de escolinha e escritório. A ausência da pré-escola, inacessível à época, era compensada pelo incentivo dos meus pais, que nos envolviam em atividades de "estudo"

paralelas aos seus próprios aprendizados noturnos. Essa imersão precoce no universo da leitura e da escrita, mesmo que de forma lúdica, moldou minha trajetória.

Após a alfabetização, a paixão por aprender e ensinar se manifestou no brincar de escolinha no galpão de casa, onde minha mãe costurava. A figura da minha madrinha, professora, com seus livros didáticos respondidos e a cobiçada tesoura de picotar, também alimentava meu desejo de seguir a carreira docente. Aos treze anos, um quadro negro se tornou um símbolo desse crescente anseio.

Aos dezesseis anos, a proximidade da Escola Raio de Luz, uma clínica-escola para crianças especiais, despertou meu interesse pela educação inclusiva. Inicialmente como voluntária e, posteriormente, como professora, tive meu primeiro contato formal com a sala de aula.

Minha jornada profissional prosseguiu com a contratação no Centro Especializado no Desenvolvimento e Acompanhamento Escolar (CEDAE) em 1991, onde conciliei o trabalho com a graduação e o curso de magistério. A formação superior em 1994 abriu novas portas, e em 1998 fui aprovada no concurso para Orientadora Educacional, assumindo meu lugar na Escola Municipal Professora Oliva Enciso, seguindo para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), onde atuei em diversos programas e serviços até 2001, período em que obtive novas habilitações e pós-graduações.

Em 2004, uma nova fase se iniciou com a mudança para Goiânia, acompanhando meu esposo. Lá, trabalhei na coordenação de cursos de Ensino à Distância (EAD) da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e na coordenação pedagógica de escolas como o Colégio Santo Agostinho e a Escola Grandaso. A experiência na Escola Interamérica de Goiânia, a partir de 2008, foi particularmente enriquecedora, proporcionando contato com práticas pedagógicas inovadoras e formação continuada através da Escola da Vila de São Paulo.

O retorno a Campo Grande em 2012, motivado por questões de saúde, me reconectou com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), atuando no Núcleo de Gestão e Planejamento Escolar (NUGEPE). Em 2013, assumi a direção de um Centro de Educação Infantil (CEINF), o que reacendeu meu interesse pela pesquisa, inicialmente na área do currículo da Educação Infantil e, conseqüentemente, me motivou a ingressar no mestrado em 2020 na UCDB, dessa vez voltando meu olhar para o ensino de jovens e adultos, modalidade

que passei a acompanhar em 2018, justamente para poder cursar o mestrado que tinha aulas durante o dia.

A pesquisa desenvolvida no mestrado, intitulada “Planejamento colaborativo na EJA – Uma experiência baseada no diálogo entre coordenação, professores e tecnologias”, proporcionou valiosas aprendizagens sobre o fazer e a prática pedagógica, bem como a pesquisa em um contexto desafiador. Essa experiência, focada no uso de tecnologias para o trabalho colaborativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelou-se um preparo fundamental para enfrentar as demandas do ensino remoto impostas pela pandemia de COVID-19, tema central desta tese. As reflexões e propostas do mestrado ofereceram ferramentas e perspectivas para a atuação na formação de professores durante esse período atípico.

Nesse cenário pandêmico, um novo desafio tomou conta do mundo. Para as escolas e professores, era necessário continuar, aprender, construir e então desenvolver diferentes conceitos e conhecimentos rapidamente. O trabalho passaria a acontecer de forma distanciada e dependeria, quase que totalmente, dos profissionais da escola para que tivesse êxito. Não tínhamos tempo hábil para recuar ou deixar de fazer. Era preciso “colocar a mão na massa” e fazer as coisas seguirem e acontecerem. A escola não podia parar. Diante da situação emergencial, como coordenadora de equipe, juntamente com outras duas colegas, começamos a traçar algumas ações para começarmos as formações antes de iniciarmos as aulas.

Nesse contexto e com a experiência de já ter vivenciado, como mestranda, a pesquisa em colaboração com a construção do trabalho pedagógico de coordenadora, iniciamos um processo de reflexão, com colegas de função e com os professores, para juntos pensarmos a organização do trabalho didático no contexto virtual do aplicativo do *WhatsApp*. Para as formações sugeri que utilizássemos outros recursos e ferramentas como *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*, as quais pudessem nos proporcionar momentos colaborativos de construção e de planejamento e pudessem agregar novos conhecimentos e possibilidades. Então, algumas ideias passaram a compor nosso percurso formativo e de planejamento com a participação de todos, de forma colaborativa.

Em 2021, fui aprovada na prova do doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), onde retomei meus

estudos sobre formação de professores, tecnologias na educação, professor reflexivo, planejamento colaborativo e ensino remoto.

Ter participado do início do trabalho remoto na escola, me possibilitou perceber a utilidade do aplicativo do *WhatsApp* em conectar as pessoas que estavam isoladas fisicamente. O isolamento social foi realizado como uma medida para diminuir a transmissão do Corona vírus.

Então, foi publicado pelo Governo Federal o Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020, que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de Importância Internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e em seu artigo 3º suspendia o funcionamento das escolas da Rede Municipal de Ensino, por um prazo inicial de 20 dias corridos, a prefeitura nos concedeu tempo e orientou procedimentos para traçarmos metas para a retomada, que inicialmente parecia tranquila de acontecer, no período delimitado nesse primeiro decreto. Porém um segundo Decreto n.14.445/MS, de 3 de setembro de 2020, nos surpreende com o fechamento, por tempo indeterminado, das escolas, e com isso a necessidade de definirmos como seria o processo de ensino e aprendizagem repensando nosso fazer pedagógico.

Com a definição da suspensão das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) concedeu às escolas da rede, o direito e a possibilidade de realizar escolhas, a partir da verificação da realidade, contexto e situação da comunidade, entre outros, sobre quais ferramentas se utilizariam para que as aulas acontecessem sem tantos prejuízos para os alunos.

Após diversas conversas com professores e debates com a comunidade escolar, o *WhatsApp* foi definido como espaço de sala de aula para todas as turmas da escola. Então, organizamos o planejamento e a busca de metodologias que pudessem atingir a maioria desses estudantes, mesmo que de forma assíncrona. Nesse momento, enquanto coordenadora, passei a olhar para o aplicativo escolhido como o nosso espaço de sala de aula e a pensar nas possíveis práticas pedagógicas das quais poderíamos dispor e escolhia o campo empírico mais apropriado para compreendermos como se daria o processo do fazer pedagógico durante o período pandêmico.

A partir disso, percebi a necessidade de investigarmos os processos de construção do fazer pedagógico dos professores nas aulas remotas pelo aplicativo *WhatsApp* em tempos de

pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS.

A escolha do período de pandemia é justificada pela necessidade de entender como os professores lidaram com o processo de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas durante as aulas remotas via *WhatsApp* nas séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande¹.

A escolha do município de Campo Grande/MS justifica-se pela minha residência e atuação na rede municipal de ensino local. A minha atuação como coordenadora pedagógica na escola pesquisada é pertinente para o estudo, porque participei da definição dos meios e dos instrumentos de trabalho estabelecidos para as aulas, assim como o desenvolvimento do fazer pedagógico dos professores em tempos de distanciamento social e trabalho remoto.

O objeto de estudo nessa pesquisa é o uso do aplicativo na realização de aulas remotas em tempos de pandemia, nas séries finais de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, a partir da situação emergencial de pandemia da COVID-19.

Num primeiro momento, a motivação para esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal em compreender o fazer pedagógico dos professores durante o período pandêmico e suas colaborações. Além disso, minha experiência como coordenadora pedagógica e a pesquisa sobre planejamento colaborativo realizada no mestrado contribuíram para este interesse.

Além de se constituir em uma temática relevante e contemporânea para o meio acadêmico e científico, importa ressaltar que esse estudo pode ser fundamental para se pensar e/ou repensar a inserção das tecnologias como meios e ferramentas de trabalho na educação, não somente em tempos de pandemia, mas como uma porta de entrada para novas pesquisas que reflitam a importância das tecnologias como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, de formação de professores e que ofereçam novas perspectivas e propostas que enriqueçam o fazer pedagógico como um todo.

¹ Capital do Estado de Mato Grosso do Sul

Nosso objetivo geral foi “Compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo do professor nas aulas remotas com o aplicativo *WhatsApp* em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS”.

Para alcançar o objetivo geral estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Entender e descrever o processo de escolha do aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação e ferramenta para o desenvolvimento das aulas remotas;
2. Identificar as concepções dos professores sobre o seu fazer pedagógico no ensino remoto com o uso do aplicativo *WhatsApp*;
3. Compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo dos professores a partir dos processos formativos em serviço, utilizando o aplicativo *WhatsApp*.

Diante dos objetivos elencados, defendemos a seguinte tese: “Diante do contexto emergencial da pandemia, o fazer pedagógico dos professores foi ressignificado como uma prática reflexiva, ética e relacional, construída no cotidiano, atravessada pelas incertezas e mediada pelas tecnologias, especialmente pelo *WhatsApp*”.

Durante o levantamento do estado do conhecimento realizado nesta pesquisa, foi possível identificar questões relevantes sobre o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, que merecem destaque especial. Estudos recentes evidenciam que, no contexto do ensino remoto emergencial, o aplicativo se consolidou como uma alternativa acessível para a manutenção do vínculo pedagógico entre professores e estudantes, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade tecnológica. Negrão e Neuenfeldt (2022), por exemplo, destacam que o *WhatsApp* possibilitou o compartilhamento de conteúdo, o envio de áudios e vídeos, e a interação direta com os alunos e suas famílias, promovendo, mesmo em meio às adversidades, a continuidade do processo educativo. Nesse sentido, Santos e Santos (2021) apontam que o aplicativo tornou viável a comunicação imediata e constante entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de uma pedagogia mediada por tecnologias simples, porém potentes. E ainda nessa mesma linha de raciocínio, Calderon et al. (2023), em uma abrangência nacional, revelaram que os professores perceberam o *WhatsApp* como uma ferramenta que, embora tenha ampliado as possibilidades de comunicação e flexibilizado os modos de ensinar, trouxe desafios como a sobrecarga e a diluição dos espaços entre o tempo pessoal e o profissional. Mesmo diante dessas questões levantadas e trazidas

nessas pesquisas, podemos considerar que o aplicativo foi reconhecido como um recurso significativo para o desenvolvimento de práticas docentes adaptadas ao contexto pandêmico, fortalecendo a necessidade de uma abordagem pedagógica reflexiva para o período.

Essas discussões fundamentam teoricamente a escolha pelo foco no *WhatsApp* nesta pesquisa e reforçam sua relevância não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um ambiente pedagógico vivo, no qual se constroem vínculos, sentidos e aprendizagens. O uso do *WhatsApp* nesse contexto exigiu dos professores mais do que habilidades técnicas, ele demandou reflexão constante sobre a prática, adaptação de estratégias e ressignificação dos modos de ensinar e aprender em um espaço digital acessível e relacional.

É importante destacar, no entanto, que essa adaptação ocorreu em condições marcadas pelo imprevisto e pela urgência. O *WhatsApp*, originalmente concebido para a comunicação pessoal e informal, não foi idealizado para finalidades pedagógicas, o que impôs limitações significativas ao seu uso como espaço de ensino. A ausência de funcionalidades educacionais específicas, a sobrecarga de mensagens, a dificuldade de organização do conteúdo e o uso intensivo do próprio número de celular pessoal colocaram os professores em uma posição de permanente reinvenção. Além disso, muitos docentes enfrentaram barreiras como a falta de formação adequada para esse tipo de mediação e a carência de apoio institucional. Ainda assim, diante dessas adversidades, conseguiram ressignificar o aplicativo como espaço educativo, exercendo sua criatividade, sensibilidade e compromisso ético com os estudantes.

Para a defesa da tese, aprofundamos as buscas para além do campo empírico, no sentido de compreender as práticas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, bem como cuidar da escolha dos instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente e ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Ensino à Distância (GETED/EAD), os quais fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

A tese está organizada em cinco capítulos, sendo que no Capítulo 1, introduzo a pesquisa partindo da minha trajetória pessoal, profissional e formativa, trazendo meu envolvimento com a educação e com os processos de formação continuada, especialmente no contexto da rede municipal de ensino da minha cidade. Faço referências às inquietações surgidas a partir das

experiências em sala de aula, das dificuldades e das facilidades no uso das tecnologias educacionais, em especial no contexto do ensino remoto durante a pandemia, o que motivou a formulação desta busca.

No Segundo, trago a fundamentação teórica, que discute o fazer pedagógico em tempos de pandemia a partir das contribuições de John Dewey (1916; 1938), Donald Schön (1983; 2000) e Isabel Alarcão (2001; 2002), os quais fundamentam a perspectiva do professor como sujeito reflexivo. Também trago os estudos de Tardif (2002; 2014), que tratam dos saberes docentes como construções sociais e contextuais, e de António Nóvoa (1992; 2002), que destaca a prática docente como resultado de práticas reflexivas coletivas e singulares. E para tratar dos impactos das tecnologias no fazer pedagógico do professor, enfoco as contribuições de Pierre Lévy, Vani Kenski (2003) e José Manuel Moran (1994; 2001), que buscam compreender esses impactos no cotidiano escolar, especialmente diante das exigências do ensino remoto.

A pesquisa vai apresentar a necessidade de ressignificação do fazer pedagógico dos professores, levando em consideração os pensamentos dos autores da base teórica, iniciando pelo pensamento de John Dewey (1938), que pensava a educação como processo contínuo e de reconstrução da experiência. O autor entendia a educação não somente como uma etapa isolada, ou de qualquer acúmulo de informações, mas como um espaço de vivências que dão sentido à prática. Com esse entendimento podemos dizer que a pandemia foi uma oportunidade de reelaboração da prática a partir de uma vivência, pois conforme Dewey (1916) afirma,

A educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida. [...] O desenvolvimento acontece continuamente a partir da experiência; não é como se houvesse uma experiência e depois um crescimento. O crescimento é a própria experiência reconstruída.”
(Dewey, 1916, p. 51–52)

As ideias de Dewey, emergem permeadas pelas proposições de Donald Schön (1983) com o conceito de profissional reflexivo, o qual reflete sua ação tanto durante como após essa ação, dando relevância às suas complexidades e imprevisibilidades, como foi o caso do ensino emergencial que, no caso dessa pesquisa, adotou o *WhatsApp* como recurso pedagógico. Essa ação só reforçou a importância de compreender os desafios vividos no contexto pandêmico não como rupturas, mas como oportunidades formativas, que demandaram dos professores a capacidade de adaptação, reinvenção e, sobretudo, de reflexão crítica sobre seus próprios

fazeres pedagógicos. A pandemia, portanto, trouxe um contexto propício para o exercício da prática reflexiva, pois exigiu o enfrentamento de situações inéditas, a construção de soluções criativas e a ressignificação dos modos de ensinar e aprender.

É nesse sentido que Donald Schön (1983) propõe a noção de profissional reflexivo, destacando que os professores aprendem não apenas por meio da teoria, mas ao refletirem *na* e *sobre* a ação. Para ele, “os profissionais pensam sobre o que fazem enquanto fazem, e muitas vezes refletem sobre essa ação depois de realizada, a fim de melhorar seu desempenho futuro” (SCHÖN, 1983, p. 68). Portanto, as situações de incerteza e complexidade podem oferecer sustentação para afirmarmos que apenas a aplicação de técnicas não pode ser considerada suficiente para lidar com desafios e emergências.

Sobre o posicionamento de Isabel Alarcão (2001, p. 17), a prática docente não pode ser dissociada da reflexão, para ela o professor reflexivo como aquele que interpreta criticamente sua ação, dialoga com teorias e saberes diversos, e se posiciona frente às singularidades do seu contexto. Portanto, no uso do *WhatsApp* como ferramenta educativa, a ação docente foi, muitas vezes, solitária, imediata e improvisada, mas também foi um espaço fértil para construção de sentidos e reinvenção do fazer pedagógico desse professor.

Com relação aos saberes historicamente constituídos, trazidos por Tardif (2002), podemos compreender esses saberes docentes como construções sociais e plurais, que se ligam nas relações concretas do trabalho educativo. Para ele

Os saberes docentes não são nem únicos nem universais, nem eternos, nem sagrados. São saberes historicamente construídos, socialmente situados e culturalmente determinados, que dependem do contexto no qual os professores vivem e trabalham. (Tardif, 2002, p. 36)

Levando em consideração que os saberes estão permeados pelos saberes da experiência, da prática e da formação, que são mobilizados e reinterpretados conforme as exigências de cada momento vivido, a escolha e o uso de um recurso como o *WhatsApp*, só vem reforçar que o conhecimento profissional do professor é inseparável do contexto em que ele atua, e, na pandemia, esse contexto foi radicalmente transformado. Sendo assim, os saberes que compõem o fazer pedagógico são múltiplos, plurais e atravessados por contextos históricos e sociais específicos. No caso desta pesquisa, é fundamental reconhecer que esses saberes foram

(re)construídos a partir das experiências concretas, dos desafios impostos e das soluções encontradas pelos professores. Assim, o ensino remoto, embora emergencial, configurou-se também como espaço de produção de saberes profissionais, revelando a flexibilidade, a criatividade e a capacidade reflexiva dos docentes diante de um cenário inédito.

Ao afirmar que os professores aprendem a partir da prática e que a formação profissional se constrói no interior dos espaços escolares, na convivência e na reflexão sobre o cotidiano, o pensamento de Nóvoa (1992) mostra que, pelas experiências narradas pelos professores, houve aprendizado no enfrentamento coletivo dos desafios e nas trocas mediadas por tecnologias simples, como o *WhatsApp*, pois para Nóvoa (1992),

Não se nasce professor, torna-se professor. A profissionalidade docente constrói-se num trabalho permanente de formação, num movimento constante de vaivém entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação. (Nóvoa, 1992, p. 25)

Portanto, a prática nesse período tornou-se um lugar de pesquisa, de reinvenção e de produção de saberes, dentro da qual a compreensão do fazer pedagógico deve ser vista como uma prática em constante construção, alimentada pela experiência e pela reflexão, o que reforça o caráter formativo e transformador da docência.

Para fechar esse capítulo, destaco que as tecnologias digitais não só medeiam a comunicação, mas reconfiguram os modos de ensinar e aprender. Elas oferecem novas linguagens e formas de interação, fazendo com que o professor busque ser mais flexível e autônomo em seu fazer pedagógico. Conforme aponta Moran, essas mesmas tecnologias oferecem uma relação consciente e uma postura mais ativa e investigativa do educador, uma postura que pode transformar limites em possibilidades. E isso nos ajuda a justificar e entender que o *WhatsApp*, embora inicialmente tenha sido um aplicativo criado para troca de mensagens pessoais, foi ressignificado como espaço educativo, de trocas, de registros e de construção de vínculos e reinvenção da presença pedagógica.

As fundamentações teóricas, referenciadas pelos autores nos quais temos fundamentado nossa pesquisa, ajudam a sustentar a tese de que o fazer pedagógico desenvolvido em tempos de pandemia, especialmente com o uso do *WhatsApp*, não pode ser compreendido apenas como uma adaptação emergencial, mas como uma prática reflexiva, situada e carregada de

intencionalidade, que evidencia o potencial transformador do trabalho docente mesmo em contextos adversos.

E dando continuidade à apresentação dos capítulos da tese, ao discutir sobre o ensino remoto e as mediações tecnológicas, com ênfase no uso do *WhatsApp* como espaço pedagógico, destaco, no Capítulo 3, as funcionalidades, potencialidades e limitações do aplicativo enquanto ferramenta utilizada como pedagógica durante o período da pandemia, sempre considerando os registros, as interações e os sentidos atribuídos pelos professores e alunos a essa experiência.

No Capítulo 4, descrevo o caminho metodológico da pesquisa, relatando as escolhas e ideias que motivaram esse caminho, desde a construção do estado do conhecimento, bem como dos procedimentos de coleta de dados e análises pelas categorias escolhidas e entrevistas realizadas com os professores do ensino fundamental.

E por fim, no último capítulo, no Capítulo 5, apresento as análises das entrevistas de forma articulada entre as falas dos professores e os referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho, com foco nas reflexões docentes sobre o fazer pedagógico mediado pelo *WhatsApp* durante o ensino remoto. Discuto as concepções dos professores sobre a formação reflexiva e os saberes docentes os quais foram emergentes nesse período atípico e finalizo articulando as concepções de formação reflexiva e os saberes docentes emergentes da prática vivida nesse contexto tão diferenciado de pandemia e distanciamento social.

Diante da excepcionalidade do contexto pandêmico, ao longo dessa tese, procurei dar voz à minha trajetória como educadora e às experiências dos professores que, assim como eu, enfrentaram o desafio de ensinar em tempos de incerteza. A partir da escuta das narrativas desses professores e da análise sobre o fazer pedagógico mediado pelo *WhatsApp*, minha intenção foi de mostrar que, mesmo diante de tantos desafios e de uma situação de medo, insegurança e ansiedade sobre o futuro, houve aprendizado, houve ensino. Houve momentos de dúvidas e a reinvenção foi aliada à nossa prática, o que fortaleceu nossas reflexões e discussões sobre o fazer pedagógico e o uso das tecnologias digitais na educação, tudo isso atrelado à importância da reflexão sobre fazer pedagógico em quaisquer tempos.

E nas considerações finais retomo as questões centrais da pesquisa, evidenciando as contribuições, limites e possibilidades de continuidade para futuros estudos, onde essa perspectiva de educação como reconstrução contínua da experiência reforça a importância de

compreender os desafios vividos no contexto pandêmico não como rupturas, mas como oportunidades formativas, que demandaram dos professores a capacidade de adaptação, reinvenção e, sobretudo, de reflexão crítica sobre seus próprios fazeres pedagógicos. A pandemia revelou um contexto propício para o exercício da prática reflexiva, pois exigiu o enfrentamento de situações inéditas, a construção de soluções criativas e a ressignificação dos modos de ensinar e aprender.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: A REVISÃO DA LITERATURA, O TRILHAR METODOLÓGICO E O CONTEXTO DA PESQUISA

Antes de detalhar os passos metodológicos da pesquisa optamos por discorrer sobre o levantamento das leituras realizadas que, de alguma forma, nos subsidiaram em relação às investigações em consonância com a temática escolhida.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA (ESTADO DO CONHECIMENTO)

O levantamento de leituras realizadas, isso é o que a academia chama de estado do conhecimento, tem como objetivo revisar a literatura sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto, com foco particular no uso do aplicativo *WhatsApp*. Pretende-se explorar como o fazer pedagógico dos professores tem sido pensado e construído com o apoio dessas tecnologias, identificar as concepções de professores sobre seu uso, e compreender as dinâmicas de formação docente em contextos digitais. Esta revisão busca mapear o estado atual do conhecimento sobre o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, explorando como a literatura existente aborda suas aplicações, limitações e impactos no fazer pedagógico dos professores. Com base nessa análise, será possível identificar lacunas significativas e apontar para as contribuições que este estudo trará para nossa pesquisa, focando na reflexão pedagógica e na formação docente no contexto do ensino remoto.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014):

O estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo. (Morosini e Fernandes, 2014, p. 155).

Tomando por referência alguns apontamentos de Morosini e Fernandes (2014), o desenvolvimento do estado do conhecimento favorece a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica e auxilia quanto a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo. Iniciamos, então, a busca em repositórios institucionais como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), principais fontes de dissertações e teses do país. Contudo, diante da escassez de trabalhos que tratassem diretamente do nosso objeto de estudo — o fazer pedagógico no ensino remoto pelo *WhatsApp* durante a pandemia — ampliamos o percurso investigativo para outros repositórios e bases científicas. Essa constatação evidencia uma primeira lacuna, pois embora existam pesquisas sobre o uso do *WhatsApp* na educação, poucas se aprofundam sobre a relação entre o aplicativo e a construção do fazer pedagógico reflexivo dos professores. Minha investigação, portanto, diferencia-se por desarticular o foco do uso técnico da ferramenta para a análise das práticas docentes e dos processos reflexivos que emergem desse contexto.

Considerando o contexto e a temática da pesquisa, alguns eixos foram considerados para que houvesse consonância entre os descritores, e as buscas fossem realizadas de maneira mais direcionada e eficaz. Os descritores foram organizados em torno de quatro eixos principais: ensino remoto e pandemia; tecnologias digitais e mediação pedagógica; fazer pedagógico e prática docente; e formação e reflexão profissional. O foco nessa organização foi favorecer o alinhamento entre o objeto de estudo e as produções acadêmicas selecionadas, para que essas pudessem assegurar a representatividade dos materiais coletados, além de considerar a atualidade do tema de maneira específica. A combinação desses descritores permitiu localizar trabalhos que discutem práticas docentes em contextos emergenciais, contribuindo para a compreensão do fenômeno investigado e a construção de uma base sólida de referências. O levantamento foi organizado nas bases de dados compreendendo os anos de 2016; 2017; 2019 a 2022, conforme organização do Quadro 1.

Quadro 1: Mapeamento do Levantamento do Estado do Conhecimento (2015 a 2021)

Autor/ Ano	Título da Obra
1. Ágata Nelza de Souza (2020).	<u>Artigo</u> - A utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> como recurso promotor de acolhimento e de incentivo à leitura em tempos de pandemia.
2. Geruza Cabral Guerra; Josimar Alves Alves; Roberta Barros de Oliveira Nascimento; Rosangela Renovato Renovato; Sebastiao da Silva Vieira (2021)	<u>Artigo</u> - Educação em Tempos Pandêmicos: Desafios e Possibilidades através do <i>WhatsApp</i> no Ensino Remoto.
3. Ivonaldo Pereira De Lima, Anne Alilma Silva Souza Ferrete (2020)	<u>Artigo</u> - <i>WhatsApp</i> em Práticas de Ensino e Aprendizagem em tempo de Pandemia.
4. Manoel Maria Silva Negrão, Derli Juliano Neuenfeldt (2022)	<u>Artigo</u> - O Ensino Mediado pelo <i>WhatsApp</i> : Reflexões Sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental.

5. Nahara Morais Leite, Elidiane Gomes Oliveira de Lima, Ana Beatriz Gomes Carvalho (2020)	<u>Artigo</u> - Os Professores e o uso de Tecnologias Digitais nas Aulas Remotas Emergenciais, no contexto da Pandemia da Covid-19 em Pernambuco.
6. Antonio Edson Alves da Silva, Lucas de Sousa Moura (2022)	<u>Artigo</u> - O Uso Do <i>WhatsApp</i> como Recurso Didático-Pedagógico no contexto da Pandemia de Covid-19: Uma análise sob a perspectiva dos professores
7. Pedro Henrique Silvestre Nogueira, Raphaell Moreira Martins, Cecília Rosa Lacerda, Leandro Nascimento Borges, Symon Tiago Brandão de Souza, Daniel Valério Martins (2021)	<u>Artigo</u> - Tecnologia Móvel e Educação: A utilização do <i>WhatsApp</i> como Dispositivo Pedagógico no Ensino Remoto de Eusébio-CE
8. Dennys Leite Maia (2016)	<u>Tese</u> - Aprendizagem docente sobre estruturas multiplicativas a partir de uma formação colaborativa apoiada em tecnologias digitais.
9. Eric Alberto Lima de Oliveira (2017)	<u>Tese</u> - As Imagens Técnicas e suas Câmaras de Eco: Por onde a Educação Ressoa?
10. Willian Veron Garcia (2019)	Dissertação - As implicações possíveis do uso do <i>whatsApp</i> às Práticas educativas de filosofia.

Fonte: elaboração própria (2025).

A partir dos dez trabalhos organizados no Quadro 1, incluindo sete artigos e três teses, propomos uma análise dos documentos selecionados para compor o estado do conhecimento que ajudou a fundamentar teoricamente esta pesquisa. Cada obra e autor escolhido oferece contribuições relevantes para a compreensão do fazer pedagógico e dos processos reflexivos vivenciados pelos professores no contexto do ensino remoto, com especial atenção à mediação realizada por meio do aplicativo *WhatsApp* durante a pandemia ou em contextos de ensino remoto. Ao explorar as ideias principais dos trabalhos, focamos em evidenciar não apenas os aportes teóricos e metodológicos que sustentam a nossa investigação, bem como a pertinência e a atualidade dos conceitos trazidos por elas, que se mostram essenciais para a análise dos dados empíricos coletados.

O **primeiro documento**, o artigo de Souza (2020), intitulado *A utilização do aplicativo de mensagens WhatsApp como recurso promotor de acolhimento² e de incentivo à leitura em tempos de pandemia*, apresenta um recorte significativo de uma experiência desenvolvida pela biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus de Jacareí. A proposta relatada no artigo enfoca o uso do *WhatsApp* como ferramenta

² Acolhimento – termo utilizado pela autora ao se referir ao projeto “Abraço Literário”, o qual acontece num ambiente não formal de ensino e tem o objetivo de promover o direito à vida e de acesso à literatura em tempos pandêmicos. Em outras palavras: Acolher + Conhecimento = Acolhimento.

fundamental para viabilizar ações educativas durante o período de isolamento social de pandemia de COVID-19.

A escolha pelo *WhatsApp* não se deu de forma aleatória, mas foi motivada pelo fato de o aplicativo já estar presente no cotidiano escolar, sendo amplamente utilizado por professores e alunos antes mesmo da pandemia. Amparada em Bouhnik e Deshen (2014), esta pesquisa considera que a popularidade e a acessibilidade do *WhatsApp* o tornaram um recurso viável para a continuidade das práticas pedagógicas em um momento emergencial. Esses autores destacam que a familiaridade dos usuários com o aplicativo dispensava formações específicas para seu uso, o que facilitou sua adoção no ensino remoto, especialmente em contextos marcados por limitações técnicas e estruturais. Além disso, o *WhatsApp* está presente em diversos modelos de smartphones, inclusive os mais simples, o que ampliou o acesso e o alcance das ações educativas. Souza (2020, p. 3) reforça essa ideia ao afirmar:

[...] o potencial de usabilidade em diversos modelos de smartphones – mesmo aqueles de tecnologia mais simples; sua elevada popularidade – sobretudo, entre os adolescentes; disponibilização de download gratuito; uso gratuito ofertado por diversas operadoras de celular; uso intuitivo e de fácil compreensão; possibilidade não limitada de troca de mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios, instantaneamente etc. (Souza, 2020, p. 3).

Essa perspectiva dialoga diretamente com o foco da presente pesquisa, ao considerar o *WhatsApp* como um meio possível e próximo da realidade dos sujeitos escolares para a mediação pedagógica. Assim como em nossa investigação, Souza reconhece o aplicativo como um espaço que favorece o diálogo, a escuta e a manutenção dos vínculos entre professores e estudantes, resignificando os processos de ensino e aprendizagem em tempos de crise. Ela também reforça a ideia de que o uso das tecnologias, quando pensado de forma crítica, dialógica e colaborativa, pode se integrar de maneira orgânica às práticas educativas, especialmente quando sustentado por intencionalidade pedagógica e sensibilidade às necessidades dos alunos. Essa concepção está em consonância com as reflexões da nossa pesquisa, que defende um fazer pedagógico reflexivo, flexível e comprometido com as transformações que emergem das experiências vividas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No desenvolvimento do projeto, Souza descreve como a bibliotecária da escola promoveu o acolhimento inicial por meio de um vídeo, convocando alunos e professores a participarem de uma rede de trocas literárias e afetivas. Foram compartilhados vídeos,

mensagens, experiências e conteúdos em múltiplas linguagens, inclusive com acessibilidade em Libras, fortalecendo o papel da literatura como suporte emocional e social durante o isolamento.

As ações narradas no artigo demonstram que, mesmo em espaços tradicionalmente considerados não formais, como a biblioteca, é possível promover aprendizagens significativas. Essa perspectiva amplia o campo de possibilidades de uso do *WhatsApp* na educação e reafirma o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como meios que favorecem o acesso ao conhecimento, estimulam a participação ativa dos sujeitos e contribuem para processos mais democráticos de ensinar e aprender.

A análise desse artigo nos permitiu compreender o quanto ele contribui significativamente para a nossa pesquisa, pois oferece uma experiência que reforça a potencialidade do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica em contextos diversos e adversos. Ela também suscita refletir sobre a importância de políticas públicas voltadas à regulamentação e ao fortalecimento das práticas educativas mediadas por tecnologias, tanto em espaços formais quanto não formais de aprendizagem. O estudo também ampliou o repertório teórico desta tese, ao apresentar novos autores e experiências que reconhecem o aplicativo como elemento central no cenário educacional contemporâneo.

O **segundo documento** analisado é o artigo de Guerra et al. (2021), intitulado *Educação em Tempos Pandêmicos: Desafios e Possibilidades através do WhatsApp no Ensino Remoto*. O estudo apresenta estratégias pedagógicas desenvolvidas durante o período da pandemia da COVID-19, tendo como foco o uso do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta principal de ensino remoto junto a alunos do Ensino Fundamental, especialmente em uma escola da zona rural de Olinda, Pernambuco.

A escolha do *WhatsApp* como recurso central de mediação pedagógica teve como objetivo principal diminuir os efeitos do distanciamento social imposto pela pandemia. O aplicativo foi pensado como uma ferramenta acessível, capaz de romper as barreiras de tempo e espaço, viabilizando trocas entre professores e alunos, compartilhamento de conteúdos, devolutivas e acompanhamento das atividades escolares, mesmo em um contexto de fortes limitações tecnológicas e estruturais.

A experiência relatada no artigo concentrou-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo ações interdisciplinares que buscavam garantir a comunicação e participação efetiva dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Os professores organizaram avaliações semanais e forneceram feedback contínuo, realizando correções e registros sistemáticos da frequência e da participação dos alunos. Para isso, utilizavam diversos recursos como fotos, vídeos, planilhas, relatos e um diário de bordo coletivo. Além do *WhatsApp*, foram empregados aplicativos interativos como *Mentimeter* e *Loom*, evidenciando uma tentativa de diversificar as estratégias e tornar o processo mais dinâmico.

Um dos elementos que chama atenção no artigo é a descrição minuciosa da forma de acompanhamento das atividades, em especial, o uso de registros quantitativos, que dão a impressão de um trabalho monitorado e controlado. Há também menções ao uso de metodologias ativas, combinando elementos do ensino híbrido com recursos impressos, áudios, vídeos, *emojis*, redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*, e plataformas de videoconferência como *Zoom* e *Google Meet*.

Apesar do esforço dos professores em garantir a continuidade do processo educativo, um aspecto crítico observado no artigo é a baixa valorização das dimensões formativas e colaborativas entre os docentes. As reuniões pedagógicas realizadas por meio de Zoom e Meet, segundo os autores, tinham como finalidade principal repassar informações, planejar ações e apresentar métodos de trabalho. Contudo, o texto não explicita se esses encontros possibilitaram espaços reais de escuta, construção conjunta ou partilha de experiências, o que nos leva a questionar se, de fato, houve um processo de formação colaborativa ou se esses momentos se restringiram a comunicações unilaterais e repasse de orientações. Essa percepção nos remete à importância de compreender o papel dos espaços coletivos na formação docente, tema central da presente pesquisa.

Embora o artigo declare, em suas considerações finais, a intenção de promover uma discussão sobre a educação presencial e remota, tal debate não é desenvolvido com profundidade ao longo do texto. Em vez disso, se limita à apresentação das práticas adotadas por cada professor de forma individual, sem explicitar se houve momentos de análise conjunta das experiências, nem evidenciar como (ou se) essas práticas foram ressignificadas ao longo do tempo. A ausência de elementos que apontem para um acompanhamento formativo mais

estruturado levanta dúvidas sobre a intencionalidade pedagógica da formação, bem como sobre os impactos reais dessas práticas no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

A nossa pesquisa tem como foco compreender os processos de reflexão dos professores e a construção do fazer pedagógico em tempos de ensino remoto via *WhatsApp*, o artigo de Guerra et al. (2021) contribui por evidenciar as múltiplas formas de apropriação das tecnologias em contextos emergenciais. Ela ainda aponta para os limites de ações pedagógicas fragmentadas e pouco colaborativas; a falta de espaços efetivos de escuta, troca e reflexão coletiva reforça a importância de se repensar as propostas de formação continuada, especialmente em contextos de crise, onde o isolamento e a sobrecarga podem fragilizar ainda mais o trabalho docente.

A leitura crítica amplia a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto e evidencia que o uso de ferramentas digitais, como o *WhatsApp*, esteve associado a diferentes formas de mediação pedagógica. Nos estudos analisados, observa-se que a presença dessas tecnologias não está, necessariamente, vinculada a processos formativos contínuos ou a práticas colaborativas de planejamento e reflexão. Tais aspectos, no entanto, são considerados nesta tese como elementos importantes na análise do fazer pedagógico e da formação docente em contextos mediados por tecnologias.

O **terceiro documento**, o artigo de Lima e Ferrete (2020), intitulado *Whatsapp em Práticas de Ensino e Aprendizagem em tempos de Pandemia*, traz uma contribuição pertinentes sobre a compreensão do uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica. Apresenta uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, os autores investigam a experiência de um professor do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal do interior de Alagoas, focalizando o uso do aplicativo na manutenção das práticas de ensino e aprendizagem durante o isolamento social. A escolha metodológica pela entrevista narrativa aproxima-se de aspectos presentes também na minha investigação, que se vale de entrevistas narrativas com professores dos anos finais, buscando compreender seus processos reflexivos sobre o fazer pedagógico durante as aulas remotas via *WhatsApp*.

O artigo evidencia que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, o *WhatsApp* se apresentou como uma ferramenta viável para a continuidade das atividades escolares. Em consonância com essa percepção, minha pesquisa aponta que o aplicativo se tornou um espaço

docente alternativo, o que impôs reorganização metodológica, adaptação de rotinas e expansão das interações com os estudantes.

Na introdução, os autores contextualizam o impacto global da pandemia nas instituições de ensino, destacando o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo as tecnologias móveis, no enfrentamento dos desafios educacionais. Essa ênfase reforça o argumento, presente na minha investigação, de que o *WhatsApp*, enquanto tecnologia já incorporada ao cotidiano dos estudantes e professores, favoreceu uma transição mais possível, ainda que emergencial, para o modelo remoto, especialmente nas redes públicas com restrições de infraestrutura. Assim como Lima e Ferrete (2020), compreendo que a escola precisou criar condições para o uso dessa tecnologia a partir de suas próprias limitações e potenciais, convocando toda a comunidade escolar a ressignificar seu papel dentro do processo educativo.

Em convergência com a minha pesquisa, a valorização da experiência docente como fonte de análise e transformação é um ponto a ser pensado. Enquanto o artigo analisa a prática de um único professor para assimilar os usos do *WhatsApp*, o meu estudo amplia esse olhar ao considerar múltiplas narrativas de professores, no sentido de compreender as singularidades e os atravessamentos coletivos que surgiram na prática pedagógica mediada pelo aplicativo. Nos dois trabalhos o foco está no fazer do professor e na sua capacidade de adaptação e criatividade frente a um cenário de distanciamento social, e isso nos remete fortemente às contribuições teóricas de Donald Schön e John Dewey sobre a reflexão na e sobre a ação.

Nas considerações finais, os autores ressaltam que o *WhatsApp*, mesmo não sendo originalmente uma ferramenta educacional, mostrou-se eficaz em aspectos como instantaneidade, acessibilidade, interatividade e aprendizagem colaborativa. Essa constatação reforça o que venho observando em minha investigação - que o aplicativo foi ressignificado pelos professores como um espaço possível de interação pedagógica, comunicação afetiva e construção de sentidos. Porém, os limites também são apontados, tais como, a desigualdade de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos e a ausência de políticas públicas de formação e infraestrutura para os professores, bem como a necessidade urgente de apropriação crítica das tecnologias digitais por esses professores – elementos que também emergiram com força nos depoimentos analisados na minha pesquisa.

A partir do momento do reconhecimento do *WhatsApp* como ferramenta de apoio pedagógico em contextos de vulnerabilidade. Lima e Ferrete (2020) fortalecem a compreensão de que as práticas docentes não se reduzem à aplicação de métodos, mas também envolvem escolhas éticas, políticas e criativas que respondem às realidades concretas de ensino-aprendizagem. Então, observamos que tanto minha pesquisa quanto o estudo analisado revelam o potencial formativo do contexto pandêmico, pois traz um tensionamento sobre o fazer pedagógico tradicional e convoca os professores à reflexão, reinvenção e ressignificação de suas práticas.

A análise de Lima e Ferrete (2020) contribui para ampliar o repertório teórico e empírico da minha investigação, ao confirmar que o uso do *WhatsApp* não se resume a uma solução tecnológica emergencial, mas sim, num espaço de construção do fazer pedagógico em situações diferenciadas como foi a pandemia. É nesse território de desafios e possibilidades que os processos de reflexão docente passam a ser essenciais para compreender as transformações no campo da educação.

O **quarto documento**, O artigo de Negrão e Neuenfedt (2022), *O Ensino Mediado pelo WhatsApp: Reflexões Sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental*, discute as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia de COVID-19 em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, enfatizando o uso do aplicativo *WhatsApp* como espaço de mediação do ensino. O estudo traz uma abordagem qualitativa, centrada na análise das práticas de uma professora, utilizando observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas como principais instrumentos de coleta de dados e seus resultados apontam para o potencial do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, ainda que permeado por limitações que necessitariam de um maior aprofundamento teórico e prático.

Este artigo fala diretamente com minha pesquisa, pois compartilha do interesse pelo *WhatsApp* como espaço de ensino, sobretudo durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o período pandêmico. Apesar de ser voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, e a minha investigação estar ligada aos anos finais, existem questões comuns que trazem um fortalecimento e ampliação da compreensão dos desafios e possibilidades vividos pelos docentes nesse contexto educacional de pandemia.

Assim como os professores examinados na minha pesquisa, a docente pesquisada no artigo enfrentou a necessidade de ressignificar seu fazer pedagógico, utilizando estratégias adaptadas ao ambiente digital, como envio de áudios, vídeos e textos multimodais. A ênfase na reconfiguração da sala de aula surge como um aspecto central nas duas pesquisas. Essa transição exigiu deles não apenas domínio instrumental das tecnologias, mas sobretudo processos de reflexão sobre suas práticas e o papel da mediação pedagógica num contexto de distanciamento físico.

O artigo também reforça a ideia de que o celular, anteriormente visto como vilão ou elemento de distração para os estudos, passou a ocupar um lugar de coadjuvante pedagógico, ou seja, um lugar de ferramenta essencial que deve ser incorporado ao ensino. Essa mudança de percepção, evidenciada nas narrativas dos professores da minha pesquisa, aponta para uma transformação cultural e simbólica do espaço escolar e do papel das tecnologias digitais na educação básica.

No que diz respeito aos processos reflexivos, embora o artigo não utilize explicitamente a terminologia de autores como Schön ou Dewey, é possível perceber uma postura investigativa por parte da professora, quando ela busca estratégias de ensino que se adequem à realidade do *WhatsApp* e de seus alunos. A análise textual discursiva adotada também demonstra uma preocupação com a construção de sentido a partir das práticas vividas, o que se aproxima da proposta de análise das experiências docentes que orienta minha investigação.

Outro ponto de convergência está na centralidade do professor no processo de ensino remoto. Apesar do protagonismo do celular como ferramenta mediadora, o artigo afirma que é o professor quem planeja, organiza, conduz e avalia as ações educativas. Essa perspectiva vai ao encontro do que os sujeitos da minha pesquisa afirmam ao refletirem sobre suas práticas durante a pandemia, que mesmo diante da mediação tecnológica, a intencionalidade pedagógica do professor permanece essencial para que haja aprendizagem.

No entanto, evidencia certa carência de formação desses professores, voltada ao uso das tecnologias móveis, questões que são apontadas nos discursos dos professores participantes da minha pesquisa, o que reforça a necessidade de políticas públicas e programas de formação continuada que contemplem não apenas a dimensão técnica, mas também a dimensão pedagógica e crítica da inserção das tecnologias no cotidiano escolar.

Por fim, a escolha metodológica do artigo — ao acompanhar, por uma semana, o grupo de *WhatsApp* da turma e realizar entrevista com a docente — apresenta uma estratégia interessante de aproximação da realidade investigada, similar ao que realizo em minha pesquisa por meio da análise das falas dos professores e de seus relatos sobre o uso pedagógico do *WhatsApp*. Ambos os trabalhos buscam compreender o ensino não apenas como transmissão de conteúdos, mas como construção e contextualização dos saberes e fazeres docentes.

O **quinto documento**, destaco o trabalho de Leite, Lima e Carvalho (2020), intitulado *Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco*. Ele trouxe uma análise da realidade de 254 professores da Educação Básica de diferentes redes e níveis de ensino, durante o segundo mês de isolamento social, com o objetivo de compreender os impactos da suspensão das aulas presenciais e o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.

O estudo evidenciou precariedade das condições de trabalho e a carência formativa dos docentes diante das exigências do ensino remoto emergencial. Aproximadamente 60% dos professores não haviam recebido nenhum tipo de formação orientada para atuação em atividades remotas, e 80% consideraram que as formações continuadas oferecidas não atendiam às demandas daquele momento. Essa constatação reforça o que Schön (1992) já alertava sobre a necessidade de preparar os profissionais para lidar com situações de incerteza, complexidade e singularidade, o que acabou sendo amplamente observado e radicalizado durante a pandemia. Muitos professores, na época, passaram a buscar suas próprias formações e capacitações com o intuito de melhorar sua atuação, tudo por iniciativa própria e capacitações externas e particulares. Isso tudo reflete que o professor não deixou de lado seu compromisso ético com a aprendizagem de seus alunos, mas uma mobilização na construção de um fazer pedagógico/dialógico, daí um enfoque ao pensamento de Alarcão (2001) a qual aponta que o professor reflexivo é aquele que, ao refletir sobre sua prática, recria caminhos e alternativas possíveis mesmo diante de adversidades.

Vale dizer que, o movimento de ressignificação do cotidiano escolar foi também identificado nas entrevistas da minha pesquisa, especialmente na adoção do aplicativo *WhatsApp* como espaço possível de mediação pedagógica. A experiência dos professores entrevistados demonstra que, mais do que a ausência ou presença de tecnologias, o que esteve

em jogo foi a necessidade de reorganizar sentidos do trabalho docente, por meio de processos reflexivos ancorados em suas experiências vividas, como defende Tardif (2014).

O artigo aponta para um elemento recorrente nas falas dos professores, que é o distanciamento entre as decisões dos gestores educacionais e a escuta dos sujeitos que estão no chão da escola. A adoção do ensino remoto, em muitos contextos, não foi fruto de um diálogo com a comunidade escolar, o que comprometeu a construção de estratégias mais coerentes com a realidade dos estudantes e dos próprios docentes. Nesse contexto, Kenski (2012) alerta para o risco de uma inserção tecnológica desvinculada de propósitos pedagógicos claros e de um processo formativo consistente, o que contribui para o agravamento das desigualdades educacionais em contextos como o da pandemia.

É possível perceber que a experiência de Pernambuco tem muitas coisas em comum com a nossa pesquisa, pois da mesma forma que os professores de lá relataram desafios relacionados à falta de estrutura, à sobrecarga de trabalho, à ausência de preparo institucional e à insegurança frente ao uso das tecnologias, os nossos professores também mostraram. E, por outro lado, tanto um grupo como o outro, demonstrou disposição para reinventar seus modos de ensinar, buscando alternativas viáveis a partir das condições disponíveis. Esse movimento, certamente apresenta um dos pensamentos de Dewey (1979) que interpreta a aprendizagem a partir da experiência e no enfrentamento da realidade concreta.

O artigo contribui para a ampliação do olhar sobre os desafios do fazer pedagógico em tempos de crise, ao mesmo tempo em que reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação docente contínua e contextualizada, bem como à garantia de infraestrutura mínima para o desenvolvimento de práticas educativas com uso significativo das tecnologias digitais. Ou seja, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de oferecer conexões com uma nova realidade, que atravessa a família, o trabalho e as relações humanas. E isso exige do professor um reposicionamento constante diante das transformações da vida cotidiana.

No **sexto documento**, o artigo dos autores Silva e Moura (2022) nomeado como *O Uso Do WhatsApp como Recurso Didático-Pedagógico no contexto da Pandemia de Covid-19: Uma análise sob a perspectiva dos professores*. Eles contextualizam o impacto da pandemia na reorganização do trabalho escolar, sobretudo diante do fechamento inesperado das escolas e da imposição do ensino remoto emergencial. A necessidade de continuidade das atividades

escolares levou os docentes a recorrerem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dentre as quais o *WhatsApp* se destacou como instrumento amplamente acessível e familiar à maioria dos professores e estudantes.

A pesquisa revelou que embora o *WhatsApp* não tenha sido criado para fins pedagógicos, foi ressignificado como espaço possível de mediação entre professores e alunos devido à sua facilidade de acesso para o momento da emergência, que trouxe uma realidade de improvisação na qual o fazer pedagógico precisou ser adaptado, criativo e, literalmente, reinventado. Toda essa ação realizada pelos professores durante esse período é chamada por Schön (1992) de "ação reflexiva em situação", quando o profissional age, mesmo diante de contextos desconhecidos, refletindo e ajustando sua prática e seus fazeres.

Outro ponto atrelado ao nosso estudo é que a escolha do aplicativo como ferramenta de ensino se deu, pela sua acessibilidade técnica e por já estar inserido no cotidiano e vivência da comunidade escolar. Por outro lado, a limitação técnica e pedagógica do aplicativo, trouxe uma certa instabilidade no processo, afinal não ele não foi criado para o trabalho educacional. Nesse sentido, os autores trazem uma preocupação com as políticas de formação que ofereçam processos contínuos de reflexão e reconstrução do fazer pedagógico. A pesquisa destaca que houve um grande esforço dos professores em não apenas manter as aulas, mas em buscar formas de torná-las significativas, ainda que limitadas. Eles incrementaram a prática do ensino remoto com o uso de vídeos, áudios, imagens e textos curtos, os quais foram estratégias muito utilizadas e, isso mostra uma movimentação na reinvenção do fazer pedagógico a partir do recurso que se tem, nesse caso, a partir do *WhatsApp*.

Mais uma contribuição relevante está na valorização da comunicação síncrona e assíncrona possível com o uso do *WhatsApp*. Essa comunicação permitiu, ainda que de forma limitada, a manutenção do vínculo afetivo e pedagógico entre professores e alunos, além da possibilidade de manutenção da mediação entre as aulas, disciplinas e conteúdos. A nossa pesquisa e o artigo analisado convergem ao destacar a necessidade dos professores compreenderem as potencialidades e limites do aplicativo como espaço pedagógico. Visto que o fazer docente na pandemia não foi apenas um trabalho emergencial, mas um processo de reinvenção da prática.

Os resultados apresentados por este artigo evidenciam a necessidade de compreender como os sujeitos, diante de suas condições e contextos, atuam e significam suas experiências. O estudo demonstra que, mesmo em tempos de crise, o compromisso com a educação não pode parar e é possível transformar a experiência que já se tem e compartilhar constantemente essa experiência na busca de refletir sobre a prática em quaisquer tempos.

O **sétimo documento**, intitulado *Tecnologia Móvel e Educação: a utilização do WhatsApp como dispositivo pedagógico no ensino remoto de Eusébio-CE*, dos autores Silvestre *et al.* (2021) trazem um estudo de caso de Eusébio-CE, que no primeiro ano da pandemia de COVID-19, adotou o *WhatsApp* como principal e, praticamente, único dispositivo pedagógico disponível. Com a intenção de investigar os seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem e identificar suas possibilidades e fragilidades, igualmente à nossa pesquisa, a partir da escuta dos professores foi possível identificar os efeitos positivos da adesão ao *WhatsApp*, tais como a popularidade e acessibilidade, a praticidade e a facilidade de manutenção de vínculos. E também foi possível identificar os limites impostos pela sobrecarga, dificuldades de avaliação, problemas de saúde e o uso intenso da ferramenta.

O estudo contribui de maneira significativa para nossa tese ao reforçar a centralidade do *WhatsApp* no contexto do ensino remoto emergencial, sobretudo em realidades escolares marcadas pela escassez de recursos tecnológicos e desigualdades de acesso. Assim como na nossa pesquisa, é possível observar a valorização da experiência vivida pelos professores como ponto de partida para refletir sobre o fazer pedagógico em tempos de crise. Vale ressaltar que, nos dois trabalhos, os docentes são os protagonistas de uma prática reinventada por uma imposição de uma situação tensa, cheia de improvisos e incertezas.

O que diferencia da nossa tese da presente pesquisa, é a busca por um aprofundamento mais crítico sobre o fazer pedagógico ancorado nas referências de Dewey (1959) e Schön (1992), além das contribuições de outros teóricos estudados. Portanto, o uso do *WhatsApp* não é visto apenas como uma estratégia técnica ou uma adaptação improvisada, mas, sim, como um espaço de produção de sentidos, nos quais os professores refletem, escolhem, testam e constroem novas e antigas maneiras de ensinar e de estar com seus alunos, mesmo em situações adversas.

Assim como na nossa pesquisa, observa-se que a escola de Eusébio, ao priorizar o *WhatsApp* como espaço principal de trabalho, revela uma grande preocupação e compromisso com a realidade de seus estudantes e de sua comunidade, evidenciando um olhar crítico sobre as desigualdades digitais presentes em nossa realidade. Além dessa preocupação, há uma preocupação evidente em relação à saúde mental dos professores, o que também aparece em nossa tese, pois o uso constante e contínuo do aplicativo no dia a dia, trazia implicações emocionais e físicas, impactando o trabalho docente num contexto de alta demanda e pouca estrutura.

A contribuição mais potente deste artigo, para a nossa pesquisa encontra-se na invenção de um *WhatsApp* pedagógico, da “pedagogia do WhatsApp”. Essa ideia, mesmo que soando em tom crítico e provocativo, nos permite ampliar o debate sobre as práticas pedagógicas que emergem em contextos adversos. Ela dialoga com a proposta da nossa pesquisa, que busca compreender como os professores constroem sentidos para sua prática em um cenário totalmente diferenciado e atípico. A ideia não está na experiência ser provisória ou deficitária, mas em reconhecer a complexidade da ação dos professores em sua dimensão ética, política, técnica e afetiva. Sendo assim, ele contribui para reforçar a importância de valorizar as experiências docentes não como soluções paliativas, mas como construções pedagógicas legítimas e significativas, que merecem ser compreendidas à luz da reflexão crítica e da escuta sensível.

O **oitavo documento**, analisado no estado do conhecimento é a tese de Maia (2016), intitulada *Aprendizagem docente sobre estruturas multiplicativas a partir de uma formação colaborativa apoiada em tecnologias digitais*. O autor investigou as contribuições de uma formação docente colaborativa, mediada por tecnologias digitais, para a construção de conhecimentos conceituais e pedagógicos relacionados ao campo das estruturas multiplicativas no ensino de Matemática.

A pesquisa foi orientada por três objetivos principais: 1) mapear os conhecimentos prévios das docentes sobre estruturas multiplicativas; 2) identificar as formas como elas interagiam e utilizavam as tecnologias digitais para discutir e refletir sobre o ensino da Matemática; e 3) caracterizar os processos de construção e reconstrução conceitual a partir das experiências vividas na formação colaborativa. O enfoque teórico da tese concentra-se na

aprendizagem colaborativa e no uso das tecnologias como potencializadoras da formação docente — temáticas que dialogam diretamente com os pilares da presente investigação, sobretudo no que se refere à formação em serviço, ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e ao papel da mediação tecnológica no fazer pedagógico.

Embora a tese de Maia (2016) tenha como foco central o ensino da Matemática, sua abordagem metodológica e os fundamentos da formação docente colaborativa contribuem para ampliar a compreensão sobre os processos formativos mediados pelas tecnologias — aspecto essencial também na pesquisa que ora desenvolvemos, especialmente no contexto do ensino remoto realizado por meio do *WhatsApp* durante a pandemia. Ainda que o *WhatsApp* seja o principal objeto de análise em nossa investigação. O estudo de Maia nos permite compreender que, no cotidiano dos professores, outras ferramentas digitais também foram mobilizadas, como o Google Meet e demais plataformas, compondo um ecossistema de trabalho pedagógico adaptado às condições emergenciais.

Ao longo do texto, o autor apresenta diferentes situações didáticas desenvolvidas pelas professoras participantes, evidenciando como seus conhecimentos foram (re)construídos por meio das interações digitais. Esses registros mostram que as ferramentas tecnológicas favoreceram a ampliação dos conceitos matemáticos e impactaram positivamente tanto o processo de ensino quanto a aprendizagem dos estudantes. Essa constatação reforça uma das premissas que sustentam nossa pesquisa: a de que a formação em serviço, quando vivenciada de forma reflexiva, colaborativa e apoiada pelas tecnologias, pode gerar transformações significativas nas práticas docentes. Portanto, a valorização da experiência do professor como ponto de partida para a reflexão e ressignificação da prática pedagógica, com apoio teórico consistente, como o aporte da Teoria dos Campos Conceituais (TCC) de Vergnaud é uma das contribuições mais relevantes da tese para a nossa pesquisa, pois mesmo apresentando um campo conceitual multiplicativo, ele também busca compreender os processos reflexivos de professoras diante dos desafios da mediação didática com tecnologias digitais, mesmo que em contextos e áreas diferentes.

Um dos aspectos relevantes abordados por Maia é a menção ao Programa Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)³, iniciativa que, apesar de enfrentar desafios como infraestrutura precária, currículo engessado e tempo insuficiente para formação, evidenciou o potencial das tecnologias móveis no processo educativo. Essa crítica, ancorada em Castro por Filho, Silva e Maia (2015), sinaliza para a importância de se pensar políticas públicas que promovam, de forma articulada, o acesso a tecnologias e a formação docente para seu uso pedagógico — uma perspectiva que também atravessa nosso estudo, sobretudo quando pensamos nas dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial.

Ao tratar da formação docente, Maia recorre a Fiorentini e Lorenzato (2006), que alertam para a urgência de políticas voltadas à inserção efetiva das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na escola, destacando que o simples acesso às ferramentas não garante a transformação da prática pedagógica. É necessário que os professores se sintam seguros e capacitados para utilizá-las criticamente. Nesse ponto, ele dialoga com Kenski (2003, p. 77), também base teórica de nossa pesquisa, que afirma:

[...] é necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar. (Kenski, 2003, p. 77)

Essa reflexão remete à compreensão de que o uso das tecnologias na educação exige mais do que domínio técnico — requer intencionalidade, criticidade e capacidade de mediação pedagógica. Em consonância com Dewey, outro autor fundamental nesta pesquisa, é preciso que o professor se aproprie das experiências vividas, reflita sobre elas e as transforme em saber pedagógico. Assim, o fazer docente mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como se deu via *WhatsApp* no contexto pandêmico, também demanda planejamento, criatividade, adaptação e reflexão contínua, reiterando a importância de se pensar propostas formativas que não apenas “ensinem a usar” tecnologias, mas que explorem sua

³ Programa um Computador Por Aluno – PROUCA: refere-se ao programa do governo brasileiro que visava promover a inclusão digital e a inovação pedagógica em escolas públicas brasileiras através da distribuição de computadores portáteis (laptops). O programa foi oficialmente instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, e é implementado em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal e previa formação de professores, bem como suporte técnico tanto aos professores como aos alunos.

inserção crítica, autoral e contextualizada no cotidiano escolar, proposta que se apresenta em nosso estudo ao investigar como os professores (re)construíram suas práticas em um cenário de excepcionalidade, com os recursos que tinham à disposição, como o *WhatsApp*. Sendo assim, a tese apresentada em nosso estado do conhecimento, oferece

Nas considerações finais da tese, destaca a importância da articulação entre universidade e escola na produção de saberes pedagógicos. Ao valorizar a formação colaborativa e o compartilhamento de experiências entre os pares, o autor reitera a potência da pesquisa como espaço de reflexão e (re)significação das práticas de ensino. Essa valorização do professor como sujeito ativo de sua formação e do conhecimento que emerge da prática dialoga fortemente com os objetivos desta tese, que busca compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao seu fazer pedagógico durante o ensino remoto via *WhatsApp*.

Em síntese, a tese de Maia (2016) contribui de forma significativa para ampliar nosso entendimento sobre a formação docente em contextos mediados por tecnologias. Seus apontamentos reforçam a importância do planejamento colaborativo, da reflexão entre pares e da construção coletiva de saberes. E oferece elementos valiosos tanto no plano teórico quanto metodológico, fortalecendo nossos pilares ao validar o uso de tecnologias digitais na formação e no cotidiano docente, e ao reforçar a centralidade da reflexão colaborativa e da prática como fonte de conhecimento.

O **nono documento** analisado, a tese de Oliveira (2017), intitulada *As Imagens Técnicas e suas Câmaras de Eco: Por onde a Educação Ressoa?*, traz, inicialmente em seu resumo uma provocação ao questionar a centralidade do livro como sustentáculo da cultura ocidental, propondo uma urgente revisão desse paradigma diante da emergência das tecnologias digitais. Ele acredita que estamos vivenciando uma profunda transformação nos modos de ler e interpretar textos, o que, segundo ele, caracteriza uma crise no modelo de leitura escolástica. Nesse contexto ele investiga se essas imagens técnicas, veiculadas por redes sociais e plataformas digitais, estariam não apenas substituindo práticas tradicionais de leitura, mas também instaurando novas formas de relação com o saber e com a cultura escrita. Assim, ele propõe dois estudos de caso: o primeiro, relacionado ao projeto “Leitura de bolso”, que problematiza os modos contemporâneos de leitura e interpretação de imagens; o segundo, que

analisa o uso de grupos de *WhatsApp* em contextos escolares, observando como essas dinâmicas interferem na constituição dos sentidos atribuídos ao texto e à leitura.

O que se destaca de forma importante na pesquisa é o cuidado em compreender o lugar que a leitura ocupa na escola contemporânea. Ao se deparar com as dimensões do problema, Oliveira passa a se interrogar sobre questões que ultrapassam o âmbito técnico e alcançam o plano filosófico, social e cognitivo. Ele nos convida a refletir sobre qual o papel do alfabeto frente ao predomínio das imagens; como se configuram os processos mentais e sociais da leitura em nossa contemporaneidade; e qual o papel da tradição na legitimação do texto? Essas perguntas delineiam o percurso teórico da tese e revelam um compromisso com a complexidade dos fenômenos analisados.

Ao propor essas reflexões, a pesquisa de Oliveira repercute o pensamento de Dewey (1979), pois enfoca a importância da reflexão como eixo constitutivo do conhecimento e mesmo não tratando diretamente do conceito de professor reflexivo, a abordagem remete à ideia de que é a dúvida, o estranhamento e a problematização do real que mobilizam o pensamento investigativo, que diante do pensamento de Dewey (1979a, p. 21), a reflexão começa quando questionamos a validade dos indícios e buscamos compreender se os dados realmente sustentam as ideias sugeridas. Sendo assim, indiretamente a pesquisa contribui para pensar o papel do professor como sujeito que, ao lidar com imagens técnicas e ambientes digitais, precisa interpretar, decodificar e mediar sentidos e não apenas operar ferramentas.

Outro ponto de destaque da tese é a proposta de compreender os grupos de *WhatsApp* utilizados em contextos pedagógicos como “câmaras de eco”, expressão que remete à forma como as ideias e informações circulam, se reforçam e se transformam em ambientes digitais. Oliveira aponta que, embora essas câmaras criem a sensação de pertencimento e proximidade, também podem gerar um distanciamento da experiência educativa autêntica, tornando o convívio escolar mais automatizado, com menos espaço para a construção coletiva do conhecimento.

A análise dos eixos do estudo de caso revela como as imagens técnicas são agrupadas e reorganizadas em rede, produzindo sentidos específicos e muitas vezes fragmentados. O autor propõe que o *WhatsApp*, nesse contexto, se torna um dispositivo que programa “funcionários difusos”, ou seja, sujeitos que operam e interagem simultaneamente, numa dinâmica contínua

de produção e reprodução de conteúdo. Essa metáfora nos leva a pensar sobre a tensão entre coletividade e automatismo nas interações escolares mediadas pela tecnologia. Logo, a pesquisa de Oliveira é especialmente relevante para a nossa, visto que oferece uma perspectiva mais densa e filosófica sobre o uso do *WhatsApp* na educação e vai além da descrição de estratégias ou da apresentação de boas práticas, pois problematiza as implicações epistemológicas, simbólicas e culturais do uso de imagens técnicas e de plataformas digitais como instrumentos de ensino. Ele nos desafia a pensar o fazer pedagógico não apenas como um conjunto de métodos, mas como um campo de disputa simbólica e cultural, no qual o professor é chamado a exercer sua capacidade crítica e reflexiva. E sua maior contribuição para nossa pesquisa é trazer o papel das imagens e da mediação tecnológica na constituição do conhecimento e da prática pedagógica. Além de trazer a necessidade de compreender o professor como sujeito que pensa, interpreta e age diante dos desafios do presente, muitas vezes imerso em ambientes digitais que exigem novas formas de atenção, leitura e convivência.

Por fim, o **décimo documento**, que apresenta a tese de Garcia intitulada *As implicações possíveis do uso do WhatsApp às práticas educativas de filosofia*, traz contribuições significativas para a construção da minha tese, especialmente por também se debruçar sobre as práticas pedagógicas mediadas pelo *WhatsApp*. Apesar de ser uma investigação centrada no ensino de Filosofia durante o período pandêmico, a tese revela aspectos importantes sobre como os professores se reinventaram no uso de uma ferramenta que, até então, não ocupava lugar central nos processos educativos escolares.

As duas pesquisas, as quais reconhecem o *WhatsApp* como espaço significativo de interação, troca e construção de conhecimento — ainda que marcado por desafios — trazem também evidências de como esse aplicativo passou a assumir novos sentidos na prática docente, sendo incorporado como recurso de mediação pedagógica ativa, que viabilizou o diálogo, a escuta e a presença, mesmo diante da distância física. Essa percepção também perpassa o olhar dos professores participantes da minha pesquisa, que, diante da urgência imposta pela pandemia, buscaram caminhos para permanecer próximos de seus alunos, transformando o uso do celular em uma extensão da sala de aula, onde o vínculo, o cuidado e a aprendizagem continuaram a acontecer de maneira sensível e comprometida.

Outro ponto de aproximação diz respeito à percepção da escola como espaço que precisou repensar sua organização e seus tempos. Na pesquisa de Veron a ruptura com os tempos lineares da escola tradicional abriu espaço para novos formatos de aprendizagem, marcados por maior flexibilidade, adaptação e criatividade docente. A reorganização da escola também se revelou nas experiências relatadas pelos professores da minha pesquisa, que tiveram que reconstruir sua rotina, criar estratégias de aproximação com os estudantes e, principalmente, refletir sobre o sentido do que é ensinar em um contexto tão adverso.

A pesquisa de Garcia, ajuda a reforçar a compreensão de que o uso do *WhatsApp* nas práticas educativas não pode ser analisado apenas como um recurso técnico, mas como parte de um fazer pedagógico que envolve escolhas, valores e um compromisso ético com o processo de ensino-aprendizagem. Ela corrobora a ideia de que, mesmo em tempos de exceção, os professores foram capazes de promover experiências significativas, em que o conhecimento foi construído na relação e na escuta, e não apenas no cumprimento de um currículo previamente estabelecido. E quando ele traz reflexões sobre práticas docentes que se reinventaram no espaço digital, dialoga diretamente com os objetivos da minha pesquisa. Ela contribui para ampliar o olhar sobre o que foi possível construir em meio ao caos, reconhecendo o protagonismo dos professores, as aprendizagens que emergiram e os sentidos que foram sendo ressignificados ao longo de todo o processo. A presença desse trabalho no meu estado do conhecimento fortalece a compreensão de que, mais do que resistir, os professores criaram, experimentaram e, sobretudo, ensinaram, mesmo quando tudo parecia o fim.

Embora reconheçamos que o tema desta pesquisa já tenha sido explorado em outros estudos, acreditamos que as narrativas dos professores sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* durante a pandemia, no contexto específico de uma escola municipal em Campo Grande, situada na região Centro-Oeste do Brasil, apresentam contribuições bastante particulares. Nesse ponto podemos perceber uma segunda diferença desta pesquisa, pois a maioria dos estudos analisados aborda experiências amplas, realizadas em várias regiões do país, enquanto esta tese se concentra em um caso particular de uma escola municipal de Campo Grande/MS. Essa opção metodológica permite compreender aspectos locais, pessoais e relacionais que nem sempre aparecem em estudos de alcance mais geral.

As experiências individuais e coletivas dos docentes do Ensino Fundamental analisadas aqui oferecem um potencial significativo para aprofundar a compreensão sobre a construção do fazer pedagógico nesse período desafiador. Além disso, este estudo propicia uma importante oportunidade de reconhecimento e valorização dos processos reflexivos que permearam as estratégias e a organização das ações pedagógicas, evidenciando o *WhatsApp* como um espaço de mediação pedagógica que, apesar de suas limitações, possibilitou a continuidade do vínculo educativo entre professores e alunos.

É importante destacar que essa apropriação do aplicativo ocorreu em meio a uma conjuntura emergencial, na qual os professores precisaram adaptar um recurso originalmente não pedagógico a finalidades educativas. O *WhatsApp*, criado para comunicação pessoal e informal, não oferecia suporte estrutural para gestão de turmas, acompanhamento de aprendizagem ou avaliação, o que exigiu dos docentes criatividade, esforço contínuo e reinvenção de práticas. A escolha por esse meio esteve atrelada à sua ampla disseminação e familiaridade entre os usuários, mas seu uso pedagógico demandou enfrentamento de dificuldades como limitações na organização do conteúdo, ausência de acesso adequado por parte de alguns alunos e a sobreposição entre os espaços do trabalho e da vida pessoal dos professores.

É importante destacar que a riqueza das experiências vividas pelos professores e seus alunos no uso do *WhatsApp* pode contribuir significativamente para a realização de novas pesquisas e a ampliação das possibilidades pedagógicas relacionadas a esse aplicativo, entendido aqui como um meio de comunicação voltado ao ensino e à aprendizagem. Acreditamos, portanto, que este trabalho oferece uma contribuição relevante para o aprimoramento do uso dessa ferramenta na prática educativa, ao mesmo tempo em que revela suas limitações e potencialidades com base nos relatos dos professores. Esse é justamente o principal diferencial desta pesquisa: possibilitar uma compreensão mais aprofundada sobre os fazeres docentes mediados pela tecnologia, mesmo tratando de um tema já explorado por outras investigações.

Ao finalizar esta etapa da pesquisa, posso afirmar que a leitura e análise dos dez trabalhos organizados no Quadro 1 foram fundamentais para ampliar minha compreensão sobre os desafios e possibilidades da docência em tempos de pandemia. Assim, identifico

como principal lacuna a ausência de estudos que articulem, de modo mais aprofundado, o uso do *WhatsApp* com a perspectiva da formação reflexiva docente. Enquanto os trabalhos anteriores destacam funcionalidades, vantagens e limites do aplicativo, minha pesquisa diverge ao propor uma leitura que valoriza os processos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, estudados em Schön (1992), evidenciando como o fazer pedagógico foi ressignificado nesse espaço digital do *WhatsApp*. Essa é a contribuição original que pretendo oferecer ao campo, somando-se às investigações existentes e, ao mesmo tempo, ampliando-as.

Vale dizer que cada estudo, com suas especificidades, me ajudou a enxergar questões importantes do fazer pedagógico, desde os impactos emocionais da pandemia até as estratégias criativas adotadas pelos professores para garantir o vínculo com seus alunos. Esses trabalhos reforçaram algo que venho construindo ao longo desta tese: o reconhecimento do *WhatsApp* como uma ferramenta legítima e potente no campo da educação, pois mesmo que o seu uso tenha sido intensificado por uma necessidade emergencial, sua funcionalidade, acessibilidade e proximidade com o cotidiano dos alunos o tornam um espaço fértil para mediações pedagógicas significativas, que podem ultrapassar o momento de crise. Assim, os estudos analisados não apenas dialogam com minha pesquisa, como a fortalecem, ao confirmarem que, quando há sensibilidade, escuta e compromisso com o direito à aprendizagem, mesmo uma ferramenta simples pode ser transformadora entre professores, estudantes e conhecimento.

2.2. TRILHAR METODOLÓGICO (PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS)

A metodologia de uma pesquisa explica como ela foi conduzida, funcionando como “caminhos a percorrer” que se baseiam sempre num conteúdo ou teoria (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15). Assim, são as formas de atuar na pesquisa, rígidas ou não que detalham o “como fazer”. Por isso, Meyer e Paraíso (2012, p.15) afirmam que “uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa”.

Dito isso, passaremos a descrever os passos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa que foi realizada numa escola municipal de Campo Grande –Mato

Grosso do Sul. Os critérios que nos levaram a escolher essa escola foram: a) ser mantida pela Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS; b) oferecer turmas do Ensino Fundamental; c) funcionar em tempo matutino e vespertino; d) local que atuo na função de coordenadora.

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa com intuito de compreender os fenômenos das relações sociais a partir da impressão das pessoas envolvidas e em seus contextos. A compreensão dos fenômenos partirá do olhar dos participantes. A pesquisa se torna interativa e flexível, pois a produção de dados é produzida em contato direto com o meio e condição estudada possibilitando alterações (Godoy, 1995).

Segundo Gonzaga (2011), para conhecer, é necessário interagir com os participantes e desenvolver uma proximidade em nível pessoal. Suas histórias, seus sentimentos marcados por suas lutas são significativos na interpretação dos dados, assim é relevante observar com atenção suas histórias, para não perder informações importantes.

Em relação à produção de dados optamos pela pesquisa bibliográfica e entrevistas narrativas. A pesquisa bibliográfica possibilitou nossa interação com artigos científicos, livros, ensaios, periódicos entre outros, sendo, “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (Oliveira, 2007, p. 69).

Como já foi dito, também utilizamos a entrevista narrativa como instrumento na produção dos dados, possibilitando a reflexão acerca do trabalho do professor a partir das experiências vividas durante o período das aulas remotas devido ao afastamento físico pela pandemia de COVID-19. Para melhor compreensão do processo, apresento no Quadro 2 as principais fases da entrevista narrativa, com a organização das etapas que nortearam a produção das falas dos professores.

Quadro 2 -Principais fases da entrevista narrativa.⁴

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, anotações, relatos, etc.); Formulação de questões emanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões emanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...])
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).

⁴ Tanto as questões da entrevista, como o Termo de Consentimento, estarão no apêndice da tese.

Fases	Regras
2 Narração Central	Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização (“coda”).
3 Fase de Perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
4 Fala Conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch; Bauer (2003, p. 97)

A entrevista narrativa, proposta por Fritz Schütze na década de 1980, na Alemanha, surge como uma resposta crítica aos métodos qualitativos então vigentes, os quais, segundo o autor, não eram capazes de representar com fidelidade os fenômenos sociais investigados. Para Schütze, os instrumentos utilizados até então eram excessivamente rígidos, pois “direcionavam, cerceavam e restringiam as manifestações dos participantes” (Ravagnoli, 2018, p. 2). Em contraponto a esse modelo, sua proposta se fundamenta em entrevistas não estruturadas, nas quais o relato emerge livremente do entrevistado, sem a interferência de perguntas preestabelecidas. Com isso, busca-se compreender os acontecimentos sociais a partir das concepções, experiências e narrativas dos próprios sujeitos (Ravagnoli, 2018). Ele explica que Schütze

[...] tinha como pressuposto que as experiências dos indivíduos estão intercruzadas nos diferentes contextos situacionais nos quais estão inseridos, sendo, por isso, inexequível a elaboração de um instrumento de pesquisa padrão, passível de abarcar igualmente, a complexidade da realidade de cada um dos atores do contexto social investigado (Ravagnoli, 2018, p. 2).

Dessa maneira, o entrevistado poderia manifestar de acordo com sua a sua visão e por meio de critérios próprios a importância e a ordem dos fatos contados sem interferências do entrevistador. As experiências humanas são expressas por meio de narrativas, desde os primórdios da humanidade, além de serem infinitas as suas variedades como mitos, histórias, lendas, tragédias, dramas, comédias etc, são narradas independente da educação ou competência linguística (Bauer; Gaskell, 2008).

O ato de contar história possui duas dimensões: a cronológica, quando há uma sequência de acontecimentos e a não cronológica quando se constrói um enredo a partir dos sucessivos acontecimentos. O enredo é crucial para a estrutura da narrativa, conferindo-lhe sentido. Portanto, a narrativa é uma tentativa de ligar os acontecimentos em termos de sentido e tempo. Quando os acontecimentos isolados são estruturados em uma história, permitem a produção de sentido do enredo, garantindo coerência à narrativa (Bauer; Gaskell, 2008).

As entrevistas narrativas possibilitam contato com muitos dados ricos em experiências e significados, mas é necessário que o entrevistador crie uma certa intimidade com o entrevistado para deixá-lo à vontade para contar livremente a sua história a partir de questões abertas e sem direcionamentos e respostas condicionadas, dessa forma o conteúdo implícito pode emergir com naturalidade, comprometido com a realidade do cotidiano (Clandinin; Connelly, 2011).

Seguindo esses passos, a entrevista narrativa nos permitiu uma análise a partir dos teóricos que nos ajudaram na interpretação dos resultados obtidos assim como oportunizou perceber algumas questões que não pareciam tão claras, por meio dos discursos individuais em relação à realidade social e dos fatos. Lembrando que a narrativa “é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18). E no papel de pesquisadora, interpretar essas narrativas e esses textos é importante para entender o processo de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico, nas aulas remotas ocorridas pelo aplicativo *WhatsApp*, no contexto da pandemia de COVID-19.

2.3. CONTEXTO DA PESQUISA

A origem deste estudo se deu a partir da atuação da pesquisadora, como coordenadora pedagógica, em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que atende da Educação Infantil ao 9º Ano, que por critérios metodológicos da própria pesquisa, teve seu foco principal voltado para o fazer pedagógico dos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental. Ela trata dos processos de reflexão dos professores na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo *WhatsApp* em tempos de pandemia e os sujeitos da pesquisa são professores do grupo mencionado.

Ter atuado como uma das coordenadoras da equipe de professores dessa instituição, no período de distanciamento social pela pandemia de COVID-19, permitiu à pesquisadora ter um olhar sensível para as vivências ocorridas nesse período, bem como ter participado de muitos momentos “juntos” e em parceria. Também foi possível, a partir das buscas na construção do

estado do conhecimento, levantar e identificar outras experiências, de outras instituições, que tivessem realizado algo parecido ou próximo do que participou. Desse modo, passou a escrever suas ideias e traçar caminhos para pensar em como compreender os processos de reflexão dos professores, dessa equipe, na qual atuou, na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo *WhatsApp* em tempos de pandemia, utilizando-se da entrevista narrativa e das memórias que construiu ao longo do tempo.

A escola está localizada em uma comunidade de um dos bairros mais antigos e populosos da cidade e próximas a ela existem mais três escolas municipais e uma estadual, sendo que ela é a maior e mais antiga das três municipais existentes no bairro. Atende 15 turmas de 6º ao 9º ano, sendo distribuídas em 4 turmas de 6º ano, 4 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 3 turmas de 9º ano e atende 467 alunos, no total, nessas turmas. A Equipe Técnica desse segmento é formada por 3 coordenadoras e 36 professores, distribuídos entre as turmas e de acordo com suas áreas de formação e cargas horárias de trabalho. Desses 36 professores, 21 são concursados e 16 convocados, sendo: 4 professores de Língua Portuguesa; 7 professores de Matemática; 4 professores de Ciências; 3 professores de Língua Inglesa; 4 professores de Geografia; 4 professores de Arte; 3 professores de História; 4 professores de Educação Física e 4 professores de Educação Inclusiva.

Diante do contexto da escola e da pandemia, elegeu-se o *WhatsApp*, como meio de trabalho e realização das aulas, o qual foi considerado uma ferramenta tecnológica de fácil utilização favorecendo o trabalho do professor e o acesso dos alunos para desenvolver as aulas e, assim, tentar garantir ou atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico.

Sobre a organização do ensino na Rede Municipal de Campo Grande, considerou-se os documentos normativos recebidos pelo órgão central da secretaria municipal de educação, e federal, MEC (Ministério da Educação e Cultura), listados no quadro 3 e ocorreu conforme descrevemos a seguir:

Quadro 3 - Legislações, decretos e resoluções, usadas na pesquisa documental.

LEIS/DECRETOS/RESOLUÇÕESAS	ANO	PROVIDÊNCIA
Lei Federal Nº 14.040,	2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Decreto Federal n. 14.445,	2020	Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. <u>(Redação pela Lei nº 14.026, de 2020)</u>
Decreto municipal n. 14.189	2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências.
Decreto municipal n. 14.273	2020	Dispõe sobre a suspensão do funcionamento das áreas comuns dos condomínios residenciais/comerciais como medida de contenção da propagação da COVID-19 no Município de Campo Grande – MS e dá outras providências.
Decreto municipal n. 14.189	2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências.
Decreto municipal n. 14.273	2020	Dispõe sobre a suspensão do funcionamento das áreas comuns dos condomínios residenciais/comerciais como medida de contenção da propagação da COVID-19 no Município de Campo Grande – MS e dá outras providências.
Decreto municipal n. 14.445	2020	Suspende as aulas presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências
Resolução/SEMED n. 203	2020	Determinou a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande – MS

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir dos documentos legais e considerando todo o contexto de pandemia, a escola passou a buscar um meio que alcançasse os alunos e fosse viável para o desenvolvimento do trabalho do professor e para o ensino, sabendo que o trabalho não seria mais presencial. Então, respeitando o primeiro decreto que dispôs sobre o fechamento das escolas, inicialmente, por vinte dias (Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020) e, posteriormente com a divulgação de outros decretos, que recomendavam o fechamento das escolas por mais tempo (Decretos: n. 14.273, de 30 de abril de 2020 e Decreto n. 14.445, de 3 de setembro de 2020), além de seguir recomendações de outras esferas como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e seguir com

o isolamento social, as aulas foram suspensas e passaram a acontecer remotamente, via aplicativo *WhatsApp*, pois foi o meio definido, pela instituição, para dar continuidade ao ensino, já que alunos e professores ficariam em casa.

Vale ressaltar que a escolha do aplicativo *WhatsApp* nessa escola, se deu a partir da Resolução/SEMED n. 203, de 6 de abril de 2020, da Rede Municipal de Ensino e a definição oficial da suspensão das aulas presenciais em Campo Grande, em que as aulas passariam, oficialmente, a ser desenvolvidas em casa, com o auxílio das famílias. A partir do recebimento dessa resolução, que concedeu às escolas da rede, o direito e a possibilidade de realizar as suas escolhas, a partir da verificação da realidade, contexto e situação da comunidade, entre outras, sobre qual ferramenta utilizaria para que as aulas acontecessem sem tantos prejuízos para os alunos, a equipe escolar, após diversas conversas entre os professores e debates sobre a comunidade, o *WhatsApp* foi definido como espaço de “sala de aula” para todas as turmas da escola e então a equipe passou a organizar o planejamento e iniciou a busca de metodologias que pudessem atingir a maioria dos alunos, mesmo que de forma assíncrona.

Sendo assim, a escolha do campo empírico dessa pesquisa, se deu pela necessidade e importância de verificarmos e compreendermos como se deu o processo de construção do fazer pedagógico do professor durante o período pandêmico com o uso do aplicativo do *WhatsApp*. Portanto, ressalto que, em alguns momentos pode ser que eu me distancie do olhar de pesquisadora para, como coordenadora do grupo de professores da referida instituição, relatar ou comentar algumas questões sobre a busca dos caminhos para a construção desse fazer pedagógico do grupo, especialmente em relação às reflexões construídas sobre as aulas remotas com a utilização do aplicativo *WhatsApp* como instrumento de trabalho.

Participar do início do trabalho remoto nessa escola nos permitiu observar como o aplicativo *WhatsApp*, de alguma forma, atua como um meio de conexão entre as pessoas. A partir dessa percepção, surgiu a ideia de investigar as implicações dessa conexão com o fazer pedagógico dos professores, analisando como isso impactou esses profissionais. Além disso, buscar analisar o uso do *WhatsApp* como ferramenta principal de ensino e como ambiente virtual que, nesse período, funcionou como “ambiente de sala de aula”, em um cenário educacional remoto durante a pandemia.

2.4. OBJETIVOS

Quando decidimos em nosso objetivo geral “Compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo do professor nas aulas remotas com o aplicativo *WhatsApp* em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS”, pensamos com o intuito de analisar esses processos a partir das reflexões dos professores nesse contexto.

Após a definição do objetivo geral, nossos objetivos específicos foram elaborados em consonância com as teorias definidas a partir das nossas fundamentações e as temáticas foram organizadas conforme as abordagens dos aspectos considerados como mais importantes nas falas dos professores. Também é importante dizer que essas temáticas foram pensadas com o intuito de trazer as situações recorrentes apresentadas pelas experiências de cada participante, bem como pelas perspectivas sinalizadas por eles. De acordo com nossa base teórica, de fundamentação e, com o intuito de buscar um alinhamento das possíveis análises de cada objetivo dessa pesquisa, as temáticas foram pensadas e distribuídas, alinhadas também, com os objetivos específicos, com foco na utilização do aplicativo *WhatsApp* nas aulas remotas em período pandêmico:

- Entender e descrever o processo de escolha do aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação e ferramenta para o desenvolvimento das aulas remotas;
- Identificar as concepções dos professores sobre o seu fazer pedagógico no ensino remoto com o uso do aplicativo *WhatsApp*;
- Compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo dos professores a partir dos processos formativos em serviço, utilizando o aplicativo *WhatsApp*.

2.5. CAMINHOS PERCORRIDOS

Iniciamos nossa jornada no doutorado já pensando em atuar com a técnica da entrevista narrativa, primeiro por ser uma técnica usada na pesquisa qualitativa e, por trabalhar com a subjetividade das vivências humanas e das várias realidades do contexto social, que proporciona um dinamismo importante para os processos de investigação. Como uma de nossas principais

bases teóricas é John Dewey e a teoria da experiência, acreditamos que trabalhando com as entrevistas narrativas seria mais interessante em nossa investigação a respeito das vivências/experiências do professor durante o período pandêmico. Vale lembrar que nos pautamos na estrutura de Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97) para organizar as fases que fariam parte de todo o processo de construção da entrevista, conforme segue na tabela criada por eles:

Tendo escolhido a técnica de investigação a ser aplicada, partimos para a organização e preparação do campo de trabalho. Primeiramente realizamos uma reunião com os diretores da escola para apresentar a nossa intenção de pesquisa. Após a explanação do projeto de pesquisa, os diretores aceitaram prontamente, e se colocaram à disposição para colaborar. Após o aceite da escola, encaminhamos, no mês de maio de 2023, um ofício com anuência do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), solicitando licença para a realização da pesquisa, o qual foi respondido positivamente.

Ainda no mês de maio, organizamos toda a documentação exigida para aprovação da pesquisa no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A aprovação ocorreu no mês de julho de 2023, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 70483623.0.0000.5162.

Ao terminar esses procedimentos obrigatórios para dar início à pesquisa, a próxima etapa seria convidar os professores para participar das entrevistas. A escola possui 36 professores, dessa maneira, o critério de escolha foi que houvesse um professor de cada componente curricular ou área de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Física e Arte), com o intuito de que todas fossem contempladas de alguma forma. Prevendo que alguém pudesse desistir, acabamos convidando 11 professores para participar da pesquisa, como mostra o quadro 4. E como previsto, um professor de matemática desistiu de participar.

Observei que eles não estavam interessados, e se mostravam desanimados em falar dos momentos estressantes que viveram durante a pandemia. Percebendo isso, criamos um convite diferente para que pudessem se sentir animados e valorizados a falar de suas experiências.

Assim, criamos uma caixa convite sensorial personalizada com o nome de cada professor, conforme mostra a figura 2. Essa caixa continha uma carta e em seu interior uma

série de objetos que seriam usados num passo a passo descrito numa carta escrita com carinho. O passo a passo foi pensado para ser acolhedor, pois iria levá-los a experimentar algumas sensações e emoções para ao final poderem escolher participar ou não da nossa pesquisa. Todos os professores convidados aceitaram participar da pesquisa e depois contaram que se sentiram muito emocionados com a experiência vivenciada com o convite sensorial que se tornou o diferencial para a aceitação do convite.

As entrevistas iniciaram em agosto de 2023 e a última foi realizada em fevereiro de 2024. Dos onze convidados, apenas um professor acabou desistindo de participar das entrevistas durante o processo. Esse professor não retornava os recados nem as ligações, o que nos levou a não insistir, compreendendo a sua falta de interesse em participar.

Antes da realização das entrevistas informamos que seria gravada e assim era pedido a autorização deles por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E para garantir o anonimato dos entrevistados, resolvemos trocar seus nomes por termos usados na linguagem da informática e internet como mostra o quadro 4, na página 102. Sobre as análises, vale destacar que utilizamos esses nomes fictícios para os participantes.

Destacamos ainda que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo Livre Esclarecido (TCLE) autorizando a divulgação do material produzido como entrevistas e imagens na produção da tese e de artigos frutos da tese.

A análise das entrevistas se deu a partir das transcrições e suas leituras e foram organizadas de acordo com as temáticas abordadas e com os objetivos da pesquisa. E nesse contexto é importante relatar os passos que antecederam a criação do convite e, posteriormente o início das entrevistas com os participantes⁵.

Há um ano, de maneira informal, conversei com alguns professores (relembrando que trabalhei com esses professores, então já os conhecia), dizendo que gostaria de contar com eles para a minha pesquisa. Nessas conversas informais, não obtive nenhum sinal de que esses professores topariam, apenas disseram: “ah, tá!”, “claro”, enfim, não demonstraram tanto interesse, inclusive alguns se posicionaram em relação a ter que falar de pandemia, que não lembravam etc.

⁵ Passo a fazer esse relato em 1ª pessoa.

Diante dessa situação, desanimei. Eu achava que por serem conhecidos, seria mais fácil, mas não foi. Então, fiquei um tempo pensando em como fazer um convite para que todos se sentissem confortáveis, até porque, quando são solicitados para essas entrevistas, é tudo muito teórico, técnico e eles “fogem” disso. Fiquei uns três meses parada, sem saber o que fazer, ou como fazer. Desanimada! Preocupada! Frustrada!

No final de 2023, conversando com uma colega de trabalho, mostrei a ela o roteiro da minha entrevista e ela foi relembrando algumas coisas e contando sua experiência e em alguns momentos se emocionou. Dessa conversa, fiquei pensando que, a resistência que os professores tinham, poderia ser, justamente a de relembrar algo que não foi tão bom para eles. O tema pandemia é algo ainda impactante.

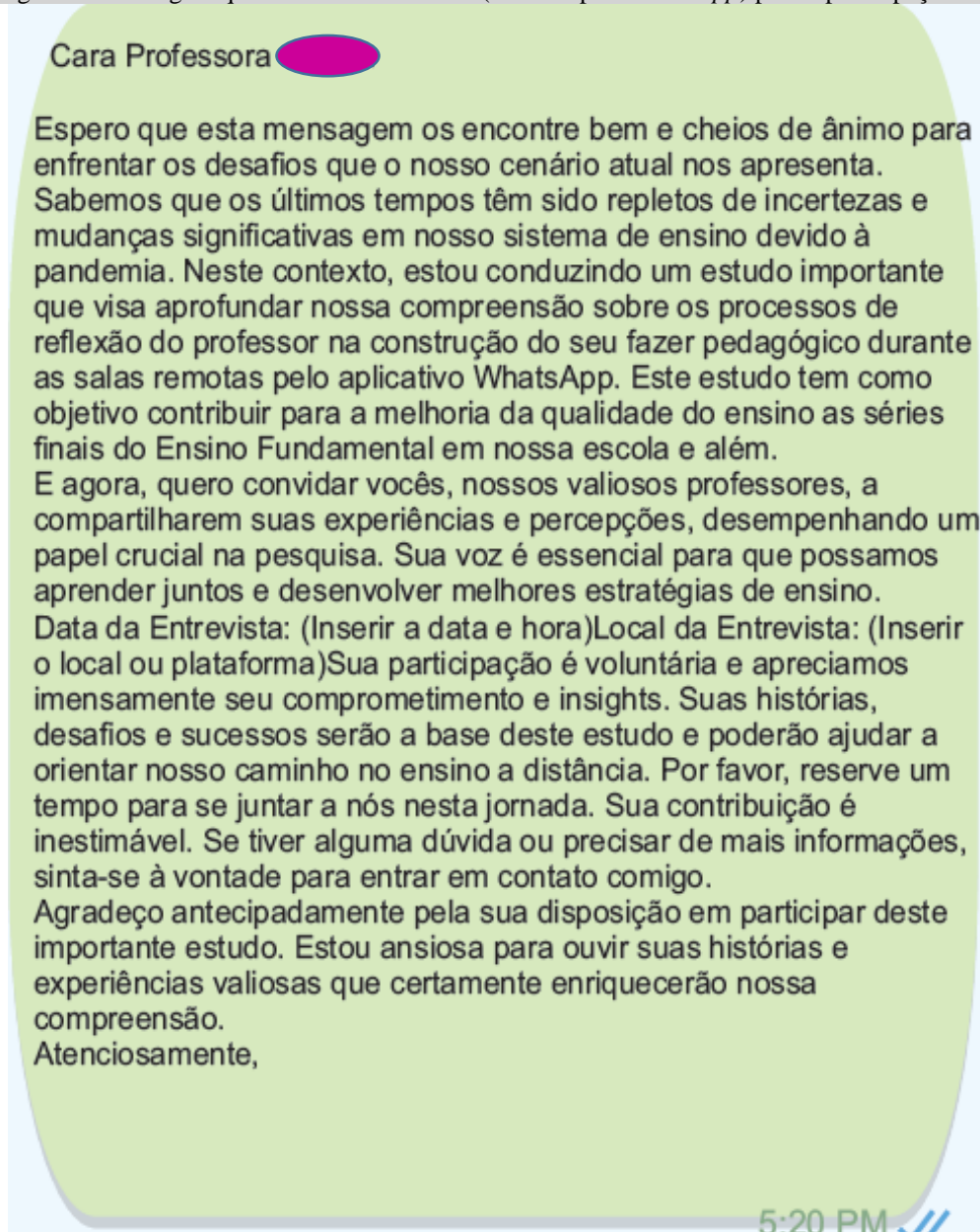
Na mesma noite dessa conversa com essa amiga tive um *start* e escrevi uma carta (fig. 3 e 4), que estava pensando em mandar para cada um que queria entrevistar. Mostrei para essa amiga e ela se emocionou, mas eu achei que só aquela carta era algo estranho, parecia que faltava alguma coisa. Fiquei horas com ela, conversando e pensando o que mais poderia agregar àquela carta, que, no meu ponto de vista era algo muito sem graça, precisava de alguma coisa que fizesse os professores se sentirem acolhidos, que trouxesse emoção e assim se sentissem à vontade para participar.

Foi então que pensei em fazer uma “carta-convite sensorial”, um “convite-presente” (fig. 3), no qual pudesse colocar o meu carinho e cuidado diante do meu trabalho, que parecia ser algo tão frio e que poderia trazer desconforto devido ao tema escolhido, de pandemia, algo que cada um pudesse guardar como uma boa lembrança desse período e de mim.

A partir daí, mandei fazer as caixas (fig. 1). Cuidei de cada detalhe, de cada item que pensei para compô-la (uma xícara personalizada com a primeira letra do nome e uma colherzinha, tudo em dourado; um recipiente com cappuccino; feito por mim; um fone de ouvido em um porta-fone; um bloquinho de anotações; uma cartela adesiva de *emojis* e uma máscara de olhos para dormir, com aromas calmantes; tudo preparado por mim e escolhido com muito cuidado. Todos os detalhes foram organizados, passo-a-passo, pensando em cada um dos escolhidos. Na tampa da caixa, pedi para colocar o nome de cada um em alto relevo e dentro dela tinha: ao abrirem, um cartão, depois uma carta com os passos de como utilizariam cada objeto. (fig. 3)

Então, antes de entregar cada caixa, as quais fiz questão de entregar pessoalmente, enviei uma mensagem de *WhatsApp*, pedindo um tempinho deles para eu entregar uma coisa. Nesse momento, fui obtendo as respostas de que eu poderia ir **aonde** estavam e já fui marcando os dias e horários para isso. A seguir mostro as imagens do convite (mensagem, cartas, caixa).

Figura 1- Mensagem que antecedeu o convite (enviado pelo *WhatsApp*) para a participação na pesquisa.

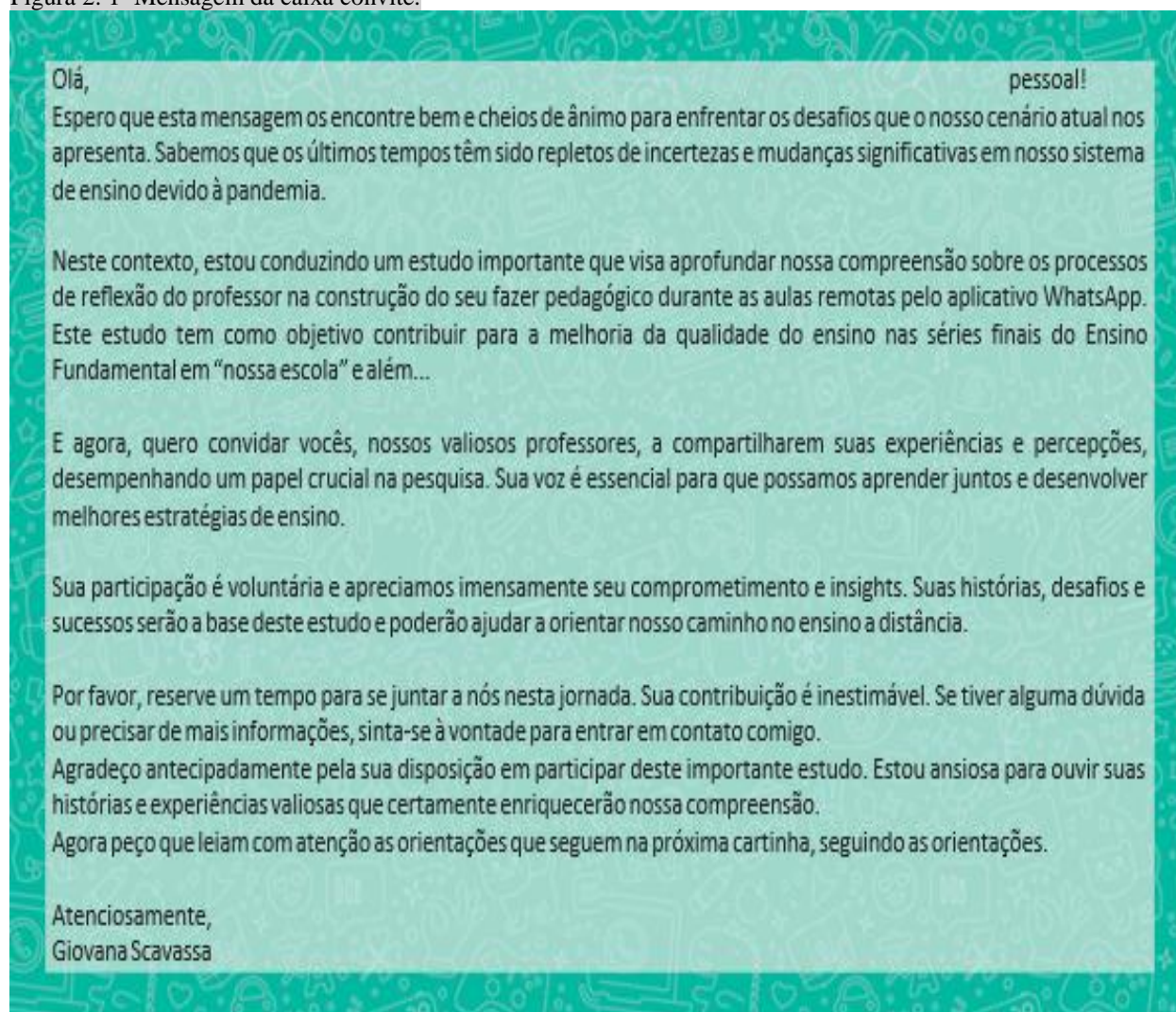


Fonte: Acervo pessoal (2023).

Após essa mensagem e a resposta, agora positiva, iniciei as visitas e entreguei cada caixa, deixando-os livres para marcarem a entrevista quando se sentissem prontos e tivessem um tempo disponível. Achei importante respeitar o tempo deles e não pressionei. E, aos poucos, fomos agendando e daí por diante começamos e o trabalho ganhou força.

Para ilustrar, seguem as cartinhas que estavam dentro da caixa e uma breve descrição de como começaram as entrevistas.

Figura 2: 1ª Mensagem da caixa convite.



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Figura 3: Carta com os passos a serem seguidos no convite.⁶



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

⁶ Links dos vídeos e áudio citados:

Vídeo 1. Guardiões da Chama. <https://www.youtube.com/watch?v=XioI5rMvfoY>

Vídeo 2. Era uma vez – essa mensagem também é para você! <https://www.youtube.com/watch?v=ySAmvP7DY8E>

Áudio – Minha mensagem para você. <https://qrlogo.io/freeaudio/kydx95jh1>

Figura 4: Caixa convite (surpresa) com seus elementos.



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

A figura 2 é uma foto do cartão colocado na caixa. Nele dou as boas-vindas e agradeço o tempo dispensado para esse trabalho que considero tão importante. Na figura 3 é a foto da carta (roteiro) que estava dentro da caixa também. Nessa carta continha uma sequência de ações que fariam parte de um momento inicial da entrevista. Nela informo que, assim que tivessem realizado as atividades da carta, entrassem em contato comigo para agendarmos a entrevista. E assim foi feito com todos. As entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade de cada participante, respeitando o tempo e a individualidade de cada um.

E para que os que leem essa tese, é importante que saibam o conteúdo do roteiro. Primeiro passo era deixar no jeito o cappuccino preparado e o fone de ouvido por perto, pois precisariam dos sentidos. Em seguida deveriam assistir ao Vídeo 1 – Guardiões da Chama acessando pelo link ou por *QR Code*; após esse vídeo, deveriam assistir ao Vídeo 2 – Era uma vez...essa mensagem também é para você! Em seguida deveriam ouvir um áudio meu, onde faço uma fala em agradecimento a todo o trabalho desenvolvido em equipe e por estarem, novamente comigo, revivendo esses momentos. Conforme as imagens dos vídeos:

Figura 5: Representação do Vídeo 1 – Guardiões da Chama



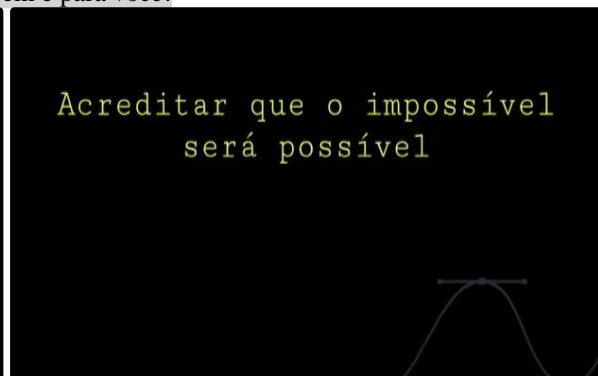
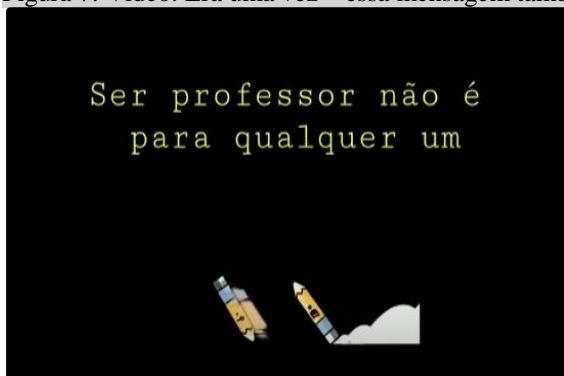
Fonte: Acervo Pessoal (2021)

Figura 6: Vídeo: Os guardiões da chama – Versão Brasileira da Obra “Keepers of the Flame”



Fonte: Acervo Pessoal (2021)

Figura 7: Vídeo: Era uma vez – essa mensagem também é para você!



Fonte: Acervo Pessoal (2021)

Depois dos convites feitos iniciamos as entrevistas, as quais aconteceram em espaços diferentes (conforme a solicitação do entrevistado), em horários escolhidos por eles. Cada entrevista durou em média, uma hora e meia e todas foram gravadas pelo celular da pesquisadora. Depois de realizadas as entrevistas iniciamos o processo de transcrição, que foi a etapa mais demorada de todas e, posteriormente a organização das transcrições delas para a realização das análises.

Depois das entrevistas realizadas e após a transcrição cuidadosa de todo o material de áudio, organizamos as transcrições conforme os componentes que deveriam ser analisados e de modo que as temáticas ficassem agrupadas para facilitar os ajustes necessários para a escrita das observações que seriam feitas. Passamos então para a organização dos descritores e suas temáticas no sentido de dar maior visibilidade a cada um deles e para que ficasse fácil perceber as respostas aos objetivos propostos.

Em relação às análises, há momentos de narrativas individuais e de recorrências comuns na fala dos participantes. As temáticas que estruturaram estas análises não surgiram de forma prévia e fechada, elas foram geradas a partir da leitura atenta das entrevistas e do diálogo constante com os objetivos da pesquisa e do referencial teórico. Nesse processo, procurei identificar as experiências que mais se repetiam entre os professores, configurando as recorrências e também valorizando as situações pessoais, que revelaram divergências em relação ao grupo e trouxeram olhares distintos sobre o uso do *WhatsApp* no ensino remoto. Desse modo, as temáticas nasceram tanto da escuta das vozes coletivas quanto do reconhecimento das especificidades individuais, o que nos permitiu compreender como a prática docente e o fazer pedagógico se construíram entre pontos de encontro e de diferença.

Na primeira etapa das análises, o foco foi dado às questões ligadas ao nosso objetivo inicial: “entender e descrever o processo de escolha do aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação e ferramenta para o desenvolvimento das aulas remotas”. Os descritores utilizados para essas análises foram: os critérios de escolha do aplicativo, suas funcionalidades, os possíveis desafios e limitações, as percepções e expectativas dos professores, a participação dos alunos e os impactos no fazer pedagógico.

A segunda etapa focou no objetivo de “identificar as concepções dos professores sobre o seu fazer pedagógico no ensino remoto com o uso do aplicativo *WhatsApp*”. Para isso,

analisamos os seguintes descritores: as concepções dos docentes sobre o ensino remoto e tecnologias educacionais; as adaptações pedagógicas realizadas; a natureza das interações com os alunos (participação e envolvimento); as práticas reflexivas; os desafios e limitações enfrentados na prática; e o apoio entre os colegas.

E no último momento, contemplamos as questões do terceiro objetivo, de “compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo dos professores a partir dos processos formativos em serviço, utilizando o aplicativo *WhatsApp*”, tendo como descritores: a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico; o planejamento com uso das tecnologias; o desenvolvimento de competências para o ensino remoto; os desafios na construção do fazer pedagógico reflexivo; o apoio de equipes técnicas (órgão central, escola, colegas); os impactos, da formação em serviço, no fazer pedagógico; e a aprendizagem contínua.

É importante esclarecer que ao organizar os descritores a partir dos objetivos específicos, nossa intenção foi também de organizar os dados textuais das transcrições, visto que esses dados são muitos e estão em grandes volumes das falas dos participantes, sendo assim, essa disposição nos permitirá garantir uma melhor interpretação dos textos e, dessa forma, oferecer uma estrutura textual de análise mais coerente e cuidadosa das nossas reflexões. Outro motivo é que isso facilitará as nossas fundamentações teóricas, as quais enriquecerão nosso trabalho no sentido de estabelecer conexões com a proposta da pesquisa.

3 O FAZER PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: VISÕES TEÓRICAS

A situação emergencial causada pela pandemia de COVID-19 fez com que as instituições educacionais mudassem e repensassem suas formas de ensino e as obrigou a tomar decisões muito rápidas sobre quais meios de trabalho e comunicação poderiam ser utilizados como espaço de trabalho virtual que pudesse contemplar o ambiente escolar. Este novo espaço de trabalho, precisava permitir que o desenvolvimento do fazer pedagógico do professor, fosse produtivo e desenvolvido para o maior número de alunos, para que o ensino e a aprendizagem continuassem acontecendo em conexão com o ambiente escolar, que agora passaria a ser remoto. Nesse contexto o aplicativo *WhatsApp* foi a ferramenta que se tornaria este “espaço de sala de aula”.

A mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto promoveu uma reviravolta no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, desde suas ações de ensino até as reflexões sobre o seu fazer pedagógico e suas práticas, que no decorrer da pandemia começaram a ser sistematicamente investigadas para serem repensadas e contextualizadas, à medida em que a pandemia e o distanciamento escolar e social avançavam. Ou seja, teve que ser repensado à luz de um novo conjunto de fazeres e práticas de ensino que seriam realizados remotamente com o auxílio de ferramentas de tecnologia de comunicação e as possibilidades que elas ofereceriam.

Diante da necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico, o currículo foi repensado e reestruturado, oferecendo uma proposta mais acessível e compreensível para os alunos, que em contato com seus professores, desenvolviam suas tarefas. Os materiais foram digitalizados e encaminhados pelo *WhatsApp* e ficaram disponíveis na escola, para aqueles que quisessem ou não tivessem o acesso da internet. Vídeos foram salvos em pastas virtuais e ficaram disponíveis tanto nas pastas como no próprio *WhatsApp*, para serem consultados quando necessário.

Em nossa experiência, as ações pedagógicas, foram organizados de forma remota, podendo ser desenvolvidas de maneira síncrona, ou assíncrona, respeitando o tempo dos alunos e de suas famílias. Por isso, podemos dizer que o fazer pedagógico assume um conceito multifacetado integrando as ações intencionais e o processo reflexivo contínuo e cuidadoso em relação às demandas do contexto educacional pandêmico. Nessa perspectiva o fazer pedagógico

também depende do saber-fazer, com diferentes perspectivas a partir das quais a competência do professor deve estar em consonância com a integração do conhecimento subjacente do aluno, oferecendo assim, a possibilidade de um trabalho onde o conhecimento aconteça de forma mais prática e seja de fácil adaptação. Conforme aborda Perrenoud (2002), quando diz que a competência do professor precisa estar alinhada ao conhecimento prévio do aluno para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma significativa.

Sobre isso, Tardif explica que o saber docente não funciona como um conhecimento específico, mas sim “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2013, p. 36). Então, assim como Perrenoud, Tardif, aborda a interação como processo importante para o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, enquanto no ensino presencial, a prática acontece durante as ações em sala de aula, no ensino remoto podemos dar um destaque ao pensamento de Moran (2007) sobre educadores humanistas quando ele diz que

Não basta dar aula expositiva para conhecer. O conhecimento se dá cada vez mais pela relação prática e teoria, pesquisa e análise, pelo equilíbrio entre o individual e grupal. O conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

[...] A docência é um campo no qual, ao menos teoricamente, temos avançado bastante. Aos poucos, vamos deslocando o foco para o aprender e para o aluno. Temos hoje bastantes projetos e experiências sobre aprendizagem inovadora, ativa e participativa. Com as tecnologias, podemos flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem, e as formas de fazê-lo. (Moran, 2007, p. 55)

Nesse sentido, o fazer pedagógico está totalmente relacionado às experiências nas interações, pois envolve uma pluralidade de conhecimentos e saberes. É durante esse fazer, que o professor desenvolve o seu trabalho, seus projetos, construindo significados com seus alunos a partir das relações que estabelece com eles. Desta forma, essa pluralidade de conhecimentos permite que o professor trabalhe na educação a partir de diferentes

pontos de vista, respondendo à especificidade de cada um desses contextos, como vivenciamos na pandemia, um momento em que foi necessário que o professor buscasse um novo significado para o seu trabalho em uma demanda inesperada que o fez mudar seu espaço físico para um espaço virtual; um espaço sem presença. Considerando essa nova demanda, as interações e o saber-fazer foram extremamente desafiadores para os professores, dado o fato de que eles precisariam trabalhar em um "novo ambiente", totalmente desconhecido, em uma rede de comunicação virtual, o *WhatsApp*, onde as interações seriam sentidas e experienciadas à distância, o que obrigou o professor a adicionar estímulos às interações e participação, a repensar seu planejamento para que as atividades despertassem a curiosidade dos alunos, para que a criatividade não deixasse de ser desenvolvida e pudesse ser significativa para manter o aluno na aula.

Portanto, nesse período de pandemia foi necessário que o professor desenvolvesse suas múltiplas formas de saber melhorando suas habilidades nas interações virtuais a partir da valorização do seu próprio fazer pedagógico em uma condição diferente do que antes era convencional, para uma prática distanciada do contato presencial reafirmando a necessidade e a importância de uma formação contínua para auxiliar o desenvolvimento de outras competências para ensinar. O fazer pedagógico, totalmente no modo remoto, deve, portanto, conter e desenvolver uma série de atividades, mediações, reflexões e decisões que os professores devem trabalhar para produzir um planejamento mais adequado e adaptado às necessidades do momento pandêmico.

3.1 DEWEY, SHÖN E ALARCÃO: O FAZER PEDAGÓGICO COMO UM PROCESSO REFLEXIVO – (REFLEXÃO-NA-AÇÃO” & “REFLEXÃO-SOBRE-A-AÇÃO”)

Para iniciar nossas reflexões sobre o fazer pedagógico reflexivo é preciso que tenhamos o entendimento de que este fazer envolve uma prática docente bastante dinâmica e contínua de ensino, então não cabe mais ao professor, ter o seu olhar concentrado apenas para a sala de aula. E sim, repensar suas práticas a fim de aperfeiçoá-las de acordo com suas vivências e experiências. Também deve estar atento às suas próprias estratégias de trabalho, as quais o levem a refletir em suas ações e sobre suas ações. Além disso, as novas tecnologias precisam estar integradas à essa experiência do fazer pedagógico de modo que as mídias digitais, também

previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estejam alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem, conforme segue:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, s/p.)

A compreensão e utilização das tecnologias digitais de forma crítica e ética, trazidos pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na verdade são as competências essenciais necessárias ao ensino da contemporaneidade. A apropriação das tecnologias digitais, bem como o seu uso crítico e ético, defendido pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são, de fato, uma das competências fundamentais para a prática do ensino hoje. Trata-se da necessidade da aquisição de novos conhecimentos e habilidades para o uso das tecnologias os quais devem estar ligados ao contexto escolar de modo que os fazeres pedagógicos estejam interligados a essas tecnologias. Esses conhecimentos devem incluir competências essenciais para a forma mais ativa de criar conhecimento e resolver problemas e, acima de tudo, tornar os alunos cidadãos conscientes e independentes, autônomos, na construção de uma sociedade digital de qualquer forma e contribuiriam cada vez mais para a sociedade cada vez mais digital.

O “fazer pedagógico” é, um processo contínuo e incessante de reflexão, que faz com que o professor, além de trabalhar o dia-a-dia da sala de aula, pense, repense e desenvolva suas práticas a partir dessas experiências e vivências. O professor, ao mesmo tempo que ensina, aprende e, a cada nova experiência, teórica ou prática, ele pode analisar e reconsiderar o que foi feito, para fazer os ajustes necessários, adaptando-os à realidade particular de sua turma ou alunos. Nesta proposta de reflexão, o cenário de ensino, por sua vez, pode ser alterado ou ajustado pelo professor, se a partir dessa posição mais crítica e reflexiva, o professor for capaz de refletir sobre suas ações e repensar suas práticas de forma a aprimorar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. O “fazer pedagógico” então, funciona como uma via de mão dupla, onde o professor é aquele que ensina e aprende, bem como os alunos se desenvolvem e se transformam. Portanto, a prática de ensino reflexiva é sobre as análises dos professores de suas práticas à luz de experiências passadas e do futuro, de acordo com Dewey (1979), que afirma que:

[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. [...] Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não for na base de para que e para onde ela se move. (Dewey, 1979, p. 26-29).

Dewey não usa o termo "fazer pedagógico", mas seus fundamentos teóricos nos ajudam a entender a continuidade das experiências, o que nos leva a resultados através de um trabalho reflexivo, dando a ideia de promover a melhoria contínua da prática pedagógica, uma vez que o educador é capaz de reverter essa experiência em aprendizado, e assim diríamos que estamos falando sobre prática reflexiva, uma vez que ocorre reflexão continuamente nessa prática e as adaptações tornam-se necessárias. Nas palavras de Dewey (1979, p. 14) "Reflexão não é uma série sucessiva de pensamentos, mas uma ordenação consecutiva daqueles que emergem e terminam em outra ideia." Portanto, para o autor, a melhor forma de pensar é o pensamento refletido, isso porque é, "o tipo de pensamento que permite ao sujeito, mentalmente, examinar o assunto e dar a esse exame consideração séria e consecutiva" (Dewey, 1979, p. 13). Ou seja, neste caso, o professor está dando mais significado às implicações de cada situação e refletindo sobre os desdobramentos de cada coisa por causa disso.

Da mesma forma, Schön assume a reflexão como um pré-requisito para qualquer mudança. Para ele, ela surge associada à forma como você aborda problemas de prática e descobre novas abordagens para soluções. Aqui, o professor reflete sobre as situações em sua sala de aula no dia-a-dia do ensino, considerando sistematicamente suas próprias respostas, procurando as causas dos problemas e possibilidades de superá-los - Schön descreve esse processo como reflexão-em-ação. Em seguida, eles procuram maneiras de fazer isso melhor, ou seja, de forma mais responsiva e de maneiras que sejam mais relevantes para este conjunto particular de alunos - Schön se refere a isso como um movimento: reflexão-sobre-a-ação.

Assim como Dewey, Schön também não se utiliza da expressão "fazer pedagógico", mas ao explicar os conceitos de "reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação", ele traduz esse fazer pedagógico quando lida com o conceito de aprender fazendo, ou seja, ele define também o "fazer pedagógico" como algo que surge das experiências contínuas e reflexões feitas sobre os ajustes às demandas e desafios impostos pela

prática. Segundo Schön (2000), também podemos refletir na ação, quando refletimos sobre o que fizemos, para descobrir como nosso saber em ação pode ter levado a resultados inesperados, o que ele completa explicando:

[...] retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação. para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (Schön, 2000. p. 32).

A consideração de "reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação" como base para o desenvolvimento profissional levou Schön a defender o conceito de fazer pedagógico, ao se engajar com a experiência através da ação reflexiva e do ajuste da prática no momento. Para ele, o pensamento é o fator crucial se a complexidade e a indispensável atualização contínua da prática e do fazer pedagógico forem efetivamente adaptados. Como Schön (2000, p. 33) articulou, "a reflexão-na-ação faz um trabalho crítico que é "questionar o quadro de referência do problema formulado na situação e a estrutura das suposições ou saber-em-ação". Ao pensar criticamente sobre como chegamos a determinada situação, podemos então olhar para trás e repensar ou reposicionar-nos, ou seja, repensar e reorganizar nossas estratégias enquanto pensamos sobre como resolvemos as coisas e como abordamos as questões que as envolvem.

Ampliando ainda mais os pensamentos de Dewey e Schön e criando uma intenção para o processo reflexivo dentro do fazer pedagógico, Alarcão (2011) introduz a noção de escola reflexiva. Ela argumenta que são necessárias mudanças não apenas nos currículos, mas também em questões organizacionais, disciplinares e pedagógicas. Ela adverte que não basta mais estar em pensamento, é preciso agir para se transformar. (Alarcão, 2022, s/p.). Ela também adota a ideia do professor reflexivo, e diz “continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como o compreendi no início dos anos 1990”. (Alarcão, 2022).

Mas, apesar da variação sobre o professor reflexivo da escola reflexiva, apoiada e sugerida por Alarcão, ela se afasta da cena sonhada pelas escolas e professores atuais. Estamos longe dessa marca em nossa situação. Diante do exposto, ao considerarmos o professor reflexivo, devemos pensar que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] a escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. [...] A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. [...] A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola. (Alarcão, 2022, s/p.).

O valor de um ambiente colaborativo, principalmente quando falamos de uma perspectiva sensível e reflexiva, é essencial para a construção de um ensino verdadeiramente significativo. Na escola reflexiva, o ambiente de reflexão é o que distingue o ensino, pois não se trata de uma prática solitária, uma vez que suas ações estão interligadas às dos outros, formando um conjunto que só ganha sentido na coletividade. As reflexões podem até emergir do indivíduo, mas não podem se restringir a ele, elas precisam somar-se às dos demais para compor uma compreensão mais ampla e profunda das coisas. Sendo assim, é fundamental que o professor esteja implicado na reflexão sobre a própria organização da escola. Usufruir de espaços de trabalho que também sejam espaços de convivência e formação contínua fortalece tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade da prática e do fazer pedagógico. Quando todas as partes envolvidas se beneficiam dessas questões, tanto alunos como professores, o ambiente de trabalho se torna também um espaço de estudo, de troca e de aprendizado. É nesse processo que o conhecimento se constrói a partir das práticas cotidianas e o saber se torna coletivo.

Retornando ao pensamento de Dewey, articulado à diretriz de Schön e ao conceito de Alarcão, é possível vislumbrar uma rede de princípios que se complementam na construção do fazer pedagógico, tendo a experiência como base. Essa experiência é compreendida como o elemento mais adaptável e potente da prática educativa, pois valoriza as interações vividas e suas conexões. Aqui, chamamos essas conexões de orgânicas, conforme o entendimento de

Dewey: vínculos que não se fragmentam, mas que constituem um todo, formando relações íntimas entre os elementos envolvidos no processo educativo. Para Dewey, os termos indivíduo e coletivo, o saber e a prática, não se contrapõem, mas se condicionam mutuamente, sendo indissociáveis. Dessa forma, o fazer pedagógico se concretiza nas práticas que emergem da interação constante entre sujeito, contexto e comunidade escolar.

Por essa indissolubilidade, pode-se dizer que os três teóricos (Dewey, Schön e Alarcão) apresentam juntos uma maneira integrada do fazer pedagógico, para eles experiência e reflexão são inseparáveis e fundamentais. Se o fazer pedagógico dos membros do corpo docente é visto durante as práticas de ensino, não pode ser dissociado de ignorar as interações do professor, sendo estas implacáveis e indivisíveis, como unidade orgânica, que segundo Dewey (1959) professor, aluno e ambiente escolar não podem ser observados em dissociação, existindo interações diárias, que fortalecem a experiência educacional. Portanto, em toda situação, professor, aluno e comunidade escolar devem pensar e fazer, de forma colaborativa e conjunta, a ação pedagógica para que esta se torne cada vez mais rica e completa. Para Dewey,

Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. [...] em relação ao *efeito* de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. [...] Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes. (Dewey, 1959, p. 16-17).

Assim qualquer experiência possui mais qualidade quando afeta experiências subseqüentes. Nesse caso tudo depende do momento em que as coisas acontecem, porém o impacto é carregado a longo prazo e isso influencia em vivências futuras, construindo cada trajetória de aprendizagem. Ao professor cabe o desafio de selecionar aquelas experiências que proporcionem desenvolvimento contínuo e significativo. Quando o professor é capaz de realizar o seu fazer pedagógico baseado na experiência ele busca realizar atividades que também sejam capazes de promover crescimento e adaptação. Essa ação gera um ciclo positivo que estimula o aprendizado e o desenvolvimento criativo dos alunos ao longo de suas vidas.

Sobre a ideia de Dewey de confiar, no papel do professor, a seleção de experiências que possam promover crescimento contínuo, Donald Schön as complementa com suas teorias sobre a reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Na abordagem reflexiva de Schön, cabe ao professor avaliar e ajustar suas práticas pedagógicas desde o exato momento em que elas ocorrem, ou seja, deve trabalhar com a reflexão-na-ação, até o momento que sucede essa experiência, que é o momento da reflexão-sobre-a-ação. Nesse caso, o professor, deve se atentar para o objetivo de melhorar e aperfeiçoar o aprendizado de seus alunos, adaptando-o continuamente, o que configurará seu “fazer pedagógico” cíclico, dinâmico e intencional para as aprendizagens. Assim ele será capaz de avaliar cada experiência e seus impactos futuros que serão importantes para o seu desenvolvimento criativo.

A partir de então, considerando a ampliação do conceito de reflexão do escopo individual para o escopo coletivo, atender à concepção de escola reflexiva de Alarcão completaria a compreensão de todo o conceito de "fazer pedagógico", tratado por Dewey como experiências interativas que colaboram para o desenvolvimento do aluno, e para Schön, que reforça a prática de reflexão-na-ação pedagógica, seria possível ter uma escola que pudesse refletir suas práticas em uma comunidade reflexiva, onde as práticas pudessem se apoiar mutuamente e capazes de promover o desenvolvimento pedagógico contínuo em uma perspectiva que se alinharia com as demandas escolares e sociais. A escola reflexiva seria a escola que visa estabelecer as condições sob as quais o fazer pedagógico possa florescer e na qual as experiências compartilhadas de professores individuais sejam adicionadas através do compartilhamento e reflexão conjunta.

3.2 TARDIF E NÓVOA: SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO – (EXPERIÊNCIA PRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR)

Ao discutir a construção do “fazer pedagógico”, como um dos pilares dessa pesquisa e levando em consideração as ideias de Tardif e Nóvoa, é importante compreender que esse “fazer pedagógico” vem “recheado” de saberes docentes, os quais, na perspectiva de Tardif (2014), ultrapassam o conhecimento teórico da formação inicial do professor. Portanto, é preciso retomar nosso entendimento a respeito da complexidade desses saberes, que são determinados por conhecimentos adquiridos pelo professor e que vão sendo reconstruídos durante toda sua

caminhada na profissão escolhida – a educação. Para Nóvoa (2002) esse acúmulo de experiências adquiridos ao longo do tempo é resultado da própria formação contínua e colaborativa que a profissão docente foi proporcionando ao professor, conforme as trocas que foi estabelecendo e vivenciando de forma colaborativa pela troca com outros professores e na reflexão crítica que faz sobre sua prática diária.

Ao tratar dos saberes dos professores, Tardif (2014) define que ao conjunto de saberes que dispõe uma sociedade, damos o nome de “saberes sociais” e ao conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e que se destinam a instrução de membros dessa sociedade, de “educação”. Sendo assim, ele define que existem diversos tipos de saberes que compõem os saberes docentes, os quais são: o saber da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e o saber da experiência, cujo desenvolvimento ele diz que acontece conforme o exercício de suas funções e na prática de sua profissão, na relação com os outros. Sobre o saber da formação profissional, este ocorre, obrigatoriamente nos espaços escolares. Em relação a esse saber profissional, Tardif (2014) explica que:

O professor e ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. [...] No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela [...] mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. (Tardif, 2014, p. 37).

Ao trazer os saberes pedagógicos na relação entre a prática docente e as ciências humanas, Tardif (2014) apresenta os diversos saberes que constituem essa prática. Ele sugere que as relações entre teoria e prática, que se dão a partir da formação inicial e contínua, é que o professor começa a construir seu “fazer pedagógico”, ou seja, a partir do conhecimento científico e de sua experiência prática, visto que une o conhecimento empírico e relacional necessário ao ensino, para formar o saber pedagógico. Nesse contexto, Tardif (2014) esclarece que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] Essas

doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (Tardif, 2014, p. 37).

Sobre esses saberes pedagógicos, da formação profissional, relacionados às doutrinas e orientações normativas, podemos exemplificar com os documentos que norteiam o fazer pedagógico a partir de diretrizes e orientações padronizadas para as práticas docentes. No Brasil podemos citar alguns como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que oferecem um referencial de ensino os quais apontam para o alinhamento das competências e habilidades que os alunos necessitam para o seu desenvolvimento. Na verdade, são esses documentos e alguns programas que também podem ser locais, que direcionam a base teórica em relação do que precisa ser realizado nas práticas, como metodologias de ensino e estratégias de avaliação, são esses direcionamentos que compõem o “saber-fazer” pedagógico necessário para o exercício docente na realidade escolar.

Além desse saber ainda contamos com os saberes disciplinares, ou os saberes voltados para os diversos campos do conhecimento, como por exemplo, os saberes matemáticos, os saberes da literatura, das artes, entre outros. Esses saberes emergem dos saberes da tradição cultural dos grupos sociais produtores dos saberes, as universidades, ou as formações acadêmicas dessas áreas do conhecimento. Os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que são os programas escolares e que os professores precisam aprender para aplicar. Os saberes experienciais, que tratam dos saberes dos próprios professores, no exercício de suas práticas, suas funções e de sua profissão. E para esse último, Tardif (2014) diz que,

Os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. [...] A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (Tardif, 2014, p. 40).

Sobre essa relação entre os saberes o professor não é o responsável pelos seus fazeres, ou seja, não é ele quem seleciona nem controla o processo de definição e seleção dos saberes sociais, visto que ele apenas transmite os saberes disciplinares e curriculares em forma de conteúdo. Para Tardif (2014)

[...] as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. [...] uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. (Tardif, 2014, p. 41-42).

Entendemos então que a atuação dos professores, ocorre em um cenário no qual ele não é o criador dos seus saberes, ele apenas transmite os conteúdos que são pensados e definidos por outras instâncias, como são as políticas educacionais e o currículo oficial. Portanto, quando ele aponta para uma possível “relação de alienação” ele se refere ao fato de que o docente não controla os saberes que deve repassar, ele apenas os organiza, sistematiza e adapta à sua prática, gerando o que Tardif (2014) acredita gerar certa limitação por conta do distanciamento que se cria entre professor e conhecimento e, por fim ele apresenta uma nova condição para o saber docente a qual ele chama de saber plural, a partir do qual ele faz as seguintes considerações:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. [...] decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. [...] Essas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer. (Tardif, 2014, p. 54).

Ao abordar a heterogeneidade da construção do saber plural, Tardif (2014) se refere às diversas fontes de saberes que envolvem as instituições formadoras, os currículos oficiais e a prática cotidiana do professor. Ele aponta para o professor como aquele que apenas aplica os conhecimentos definidos externamente, criticando a posição de subordinação diante da qual o professor é limitado em sua autonomia criativa e sua autoridade intelectual. Desse modo, ele diz que os saberes experienciais tentam transformar as relações externas com os saberes em sua

própria prática, porém ele não vê esses saberes como são os demais, pois “eles são formados por todos os outros e submetidos às ‘certezas’ construídas na prática e na experiência”. (Tardif, 2014, p. 54-55). Ele ainda chama a atenção para dizer e indagar que:

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino. (Tardif, 2014, p. 55).

Essas respostas só podem ser possíveis se, e somente se, de fato, os professores assumirem a busca por sua autonomia e pelo enriquecimento contínuo de sua própria formação. Nesse caso, as entrevistas contribuem para enfatizar suas atitudes e pontos de vistas sobre esse processo. Pode ser que, após esse período de pandemia, o professor passe a tratar o seu “fazer pedagógico” com mais confiança e autonomia, após terem experimentado, em um laboratório tão real quanto desafiador, além do vírus, que sabe fabricar suas próprias estratégias, buscar novos caminhos e construir seus próprios conhecimentos.

No contexto da construção do “fazer pedagógico” e trazendo algumas contribuições ao pensamento de Tardif, António Nóvoa (2002) faz algumas ponderações sobre os saberes docentes e o “fazer pedagógico”, as quais ele chama de “o dilema do conhecimento”, a partir das quais ele faz algumas abordagens, que chamam a atenção para a reconstrução do conhecimento profissional a partir da reflexão prática e deliberativa, ou da importância de *saber analisar* e de saber *analisar-se*. Para ele,

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa. (Nóvoa, 2002, p. 27).

De fato, uma vez que chegamos ao ponto de tentar definir e entender o conhecimento profissional, o conhecimento docente e o conhecimento múltiplo, conhecimento plural, ou mesmo "fazer pedagógico" ou a pluralidade de conhecimento, então podemos também, muito facilmente, apenas acreditar em qualquer definição e nem mesmo nos importar com os questionamentos apontados sobre as dimensões desse conjunto de saberes. Segundo Nóvoa (2002), isso faria sentido e "seria realmente interessante que essas novas abordagens viessem a incluir o "fazer pedagógico" um pouco afastado da concepção que se concentrava nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas) em direção àquela perspectiva que é mais centrada no campo profissional, aquele onde as experiências e aprendizagens a serem adquiridas ao longo do tempo (as experiências adquiridas como ser social) configurariam uma formação profissional focada no fazer pedagógico, valorizando sua história e sua identidade, e sua profissionalidade. Desse modo, o conhecimento profissional, que também é plural, múltiplo, dinâmico e multifacetado de saberes, poderá mobilizar, a partir dessas dimensões, esse conjunto de ações educativas. Daí Nóvoa (2002) propõe,

[...] o conceito de "transposição deliberativa", por contraponto ao conceito de "transposição didática", para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às figuras *saber analisar* e *saber analisar-se*. (Nóvoa, 2002, p. 27).

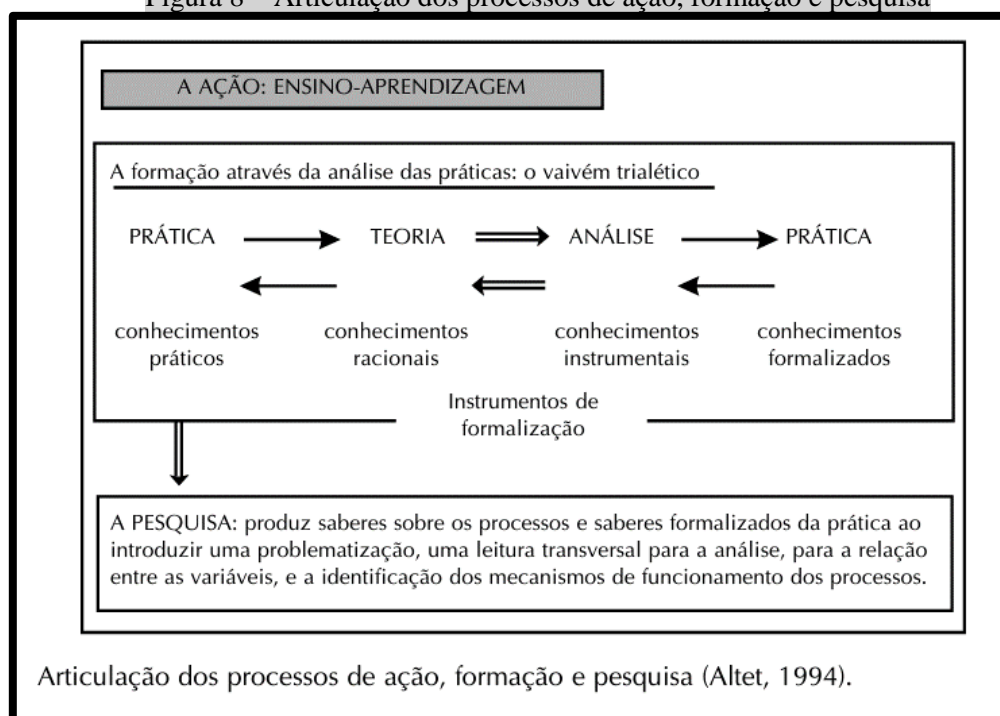
A proposta de Nóvoa, de trabalhar com a "transposição deliberativa" e as práticas deliberativas, a partir do *saber analisar* e *saber analisar-se*, dá ao professor a possibilidade de refletir criticamente sobre os seus saberes, sua prática e então ser capaz de também observar-se, *analisar-se* em seu próprio fazer pedagógico. Aí sim, Nóvoa retoma a crença na postura reflexiva do professor. E ao se desfazer da ideia da "transposição didática" ele reafirma sua convicção sobre o papel reflexivo do professor.

E para ilustrar esse movimento de "transposição deliberativa", análises das práticas e a pesquisa, utilizaremos uma apresentação de Altet (1994), na qual ela explica e complementa a ideia de Nóvoa, quando diz que:

Os dispositivos de ANÁLISE DAS PRÁTICAS e a PESQUISA sobre o processo ensino-aprendizagem parecem-nos ser dois métodos de formação que permitem a construção do profissionalismo através do desenvolvimento de uma metacompetência: o saber analisar. Na apresentação de uma pesquisa sobre articulação do processo ensino-aprendizagem (Altet, 1994), fornecemos alguns exemplos de instrumentos conceituais obtidos a partir de pesquisas pedagógicas sobre as variáveis do citado processo, as quais são úteis para a descrição da prática de ensino: funções dos atos pedagógicos, episódios de comunicação e formas de ajuste. A característica específica destes saberes é que eles são produzidos por um pesquisador universitário que também é formador de professores, isto é, “da profissão”. Os saberes necessários para apreender a prática somente podem ser construídos por profissionais ou por pesquisadores que conhecem a prática profissional. Para nós, é a articulação dos processos de ação/formação/ pesquisa e de suas três lógicas heterogêneas que permite, através de análise, a produção de saberes pedagógicos formalizados. (Altet, 1994, p. 32-33).

A ideia de apresentar o esquema do quadro de Altet (1994) sobre a “Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa” tem a intenção de servir de sugestão para auxiliar a construção dos “fazeres pedagógicos” dos professores profissionais.

Figura 8 – Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa



Fonte: Altet (1994, p. 33).

Esse quadro representa a ANÁLISE DAS PRÁTICAS – procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação, conforme segue sendo detalhado por Altet (1994, p.33):

A “ANÁLISE DAS PRÁTICAS” é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. [...] Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, [...] que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos. A dialética prática-teoria-prática é algo que se alimenta de saberes intermediários para nomear, interpretar, distanciar-se das práticas, das situações, das interações pedagógicas, dos instrumentos de formalização e de apropriação da realidade produzidos pela pesquisa. A formação centralizada em uma prática que procede à própria análise, [...] é útil aos profissionais e aos formadores para explicitar os conhecimentos empíricos, a partir de confrontações a respeito de suas experiências, assim como com a ajuda de instrumentos de formalização construídos pela Pesquisa: Ação/Formação/Pesquisa estão articulados. Ao construir instrumentos conceituais para nomear e interpretar as práticas e as situações, ao racionalizar os conhecimentos pedagógicos que se transformam em conhecimentos da prática conscientizada, a lógica da Pesquisa conduzida por pesquisadores e professores praticantes pode encontrar a lógica da Análise de práticas em formação, em dispositivos que participam da aplicação de um saber-analisar das práticas e das situações. Essa metacompetência favorece a construção das competências do professor profissional. (Altet, 1994, p. 33-35)

De acordo com as explicações do quadro de Análises Práticas, de Altet (1994), mencionada por Nóvoa (2009), os saberes pedagógicos quando formalizados por uma prática, podem trazer consigo algumas dimensões e dentre elas estão,

- uma dimensão heurística, porque abrem caminho para a reflexão teórica e para uma nova concepção;
- uma dimensão de problematização, pois permitem ampliar a problemática, levantando e determinando problemas;
- uma dimensão instrumental, composta de saberes instrumentais e formas de leitura que descrevem práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência prática;
- uma dimensão de mudança, uma vez que tais saberes criam novas representações e, por isso mesmo, preparam a mudança. São os novos saberes reguladores da ação, os quais buscam reorganizar o problema ou modificar práticas e, a partir daí, tornam-se instrumentos de mudança. (Altet, 1994, p. 34).

Nesse sentido Nóvoa (2009) confirma em seus estudos, que qualquer proposta teórica só fará sentido se for construída dentro da profissão e se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do

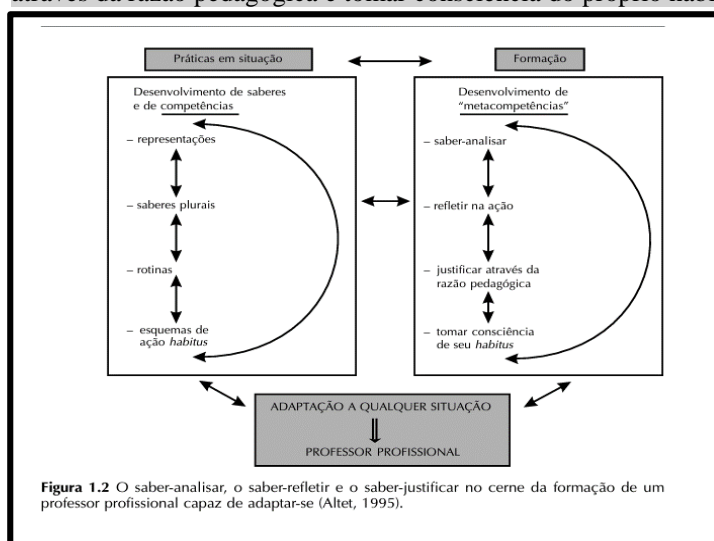
exterior, continuarão sendo pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. Em relação ao “fazer docente” Nóvoa investe em sua trilogia da formação contínua – “Produzir a vida, a profissão e a escola”. Ele ainda pontua que não se trata apenas de realizar essas formações contínuas, ou de mobilização da experiência, mas sim da realização de produção de saberes. Além disso, é importante que o professor se assume como produtor de “sua” própria profissão.

Em relação à epistemologia dessa prática, Altet (1994) aponta que existem duas fontes para esses saberes, que são:

- uma validade a priori dentro do rigoroso procedimento de investigação;
- uma validade a posteriori através da transferência: ocorre quando esses saberes contextualizados são transferidos e corroborados por outros praticantes a novas situações. Os saberes pedagógicos organizados e formalizados são, então, transferíveis e transmissíveis por um discurso argumentado. A reflexão sobre os saberes profissionais e sua explicitação permitem ao professor inventar suas próprias normas estratégicas, as que mais convêm aos contextos, aos alunos, à situação encontrada e que melhor a explica. (Altet, 1994, p. 34).

Nesse quadro Altet (1994) propõe dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar através de um trabalho do professor sobre as suas próprias práticas e experiências. Essa proposta de Altet (1994), está bastante comprometida com o pensamento de Nóvoa, sobre o saber analisar e o saber analisar-se.

Figura 9 - O desenvolvimento de "metacompetências" como saber-analisar, refletir na ação, justificar através da razão pedagógica e tomar consciência do próprio habitus.



Sobre o processo de formação docente e de construção do “fazer pedagógico”, Nóvoa (1992), descreve essa formulação ao apontar para as três dimensões, que ele considera iniciais do processo, que contemplam tanto as dimensões individuais como as coletivas e que são: a pessoal, a profissional e a coletiva. Diante dessas dimensões, Nóvoa (1992) diz que:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 2023, p. 139).

Esta (re)construção permanente não inclui apenas a atividade em sala ou a formação inicial e continuada. As dimensões pessoais se expandem e ganham caráter coletivo quando ganham oportunidade de serem expressas e discutidas de forma coletiva. Nesse caso, realizar trocas oportuniza maior fluidez na comunicação e nas articulações que oportunizam reflexão, avaliação das experiências pessoais, ou experiências e saberes da docência e que podemos resumir no saber analisar, analisar-se, refletir-na-ação, refletir-sobre-a-ação, enfim de ter a possibilidade de construir, de fato, como protagonista o seu “fazer pedagógico”.

Por isso, sobre os pensamentos de Nóvoa e Tardif, foi possível perceber a ideia de professor reflexivo abordadas por Dewey, Schön e Alarcão, na construção do fazer pedagógico trazidos por Nóvoa e Tardif. E sobre a construção do fazer pedagógico e do saber docente, eles convergem em relação aos saberes múltiplos e a experiência na prática, relacionados à formação contínua. Se por um lado Dewey e Schön reforçam a importância do professor reflexivo e da experiência como fundamentais para o professor crescer profissionalmente, Alarcão, em uma perspectiva um pouco diferente defende a ideia de escola reflexiva, ou seja, uma escola onde o professor pode aprender na prática, de maneira colaborativa, onde o conhecimento pedagógico se constrói nas interações com o outro e nas vivências de experiências diversas.

3.3. LÉVY, KENSKI E MORAN: O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS NO FAZER PEDAGÓGICO, ESPECIALMENTE DURANTE A PANDEMIA – (A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES AO ENSINO REMOTO)

“Tudo que isola um objeto, destrói a sua realidade”
(MORIN, 1999, p. 116).

Assim como em diversos setores da sociedade, a pandemia de COVID-19 abalou profundamente a educação. Da noite para o dia e sem tempo de pensar ou mesmo assimilar o que estava acontecendo no mundo, o processo de ensino precisou ser repensado em suas estratégias para que pudesse continuar. Com o isolamento social e a urgência de manter o foco na garantia do direito à educação, as tecnologias digitais tornaram-se o caminho mais viável para adaptação a um novo contexto de trabalho remoto e virtual.

Ao apresentarmos o pensamento de Morin (1999) no início destas reflexões, convidamos à compreensão da realidade em sua complexidade. Quando pensamos que, o que nos unia e trazia a tranquilidade de um trabalho rotineiro nas escolas era a presença e as interações com os alunos e colegas, já não fazia mais parte do nosso cotidiano, passamos a vivenciar uma ruptura da realidade educacional e isso era totalmente diferente daquela que conhecíamos e estávamos acostumados. Estar na escola, participar de grupos, criar laços de amizade e vínculos de convivência, realizar um trabalho pedagógico já consolidado, tudo isso deixou de fazer parte do cotidiano dos professores e a nova realidade passou a exigir muito mais do que respostas técnicas, pois colocou em xeque a necessidade de mais empatia, sensibilidade, criatividade e compromisso ético com a vida e com o direito à educação.

A ruptura com o modelo tradicional de ensino forçou os professores a abrirem caminhos para novas possibilidades pedagógicas e ao contrário do que se poderia pensar, a pandemia não destruiu a educação, mas revelou a força e a resistência dos professores em manter viva a função social da escola. Mesmo diante do caos, esses profissionais reinventaram suas práticas com o apoio das tecnologias digitais e encontraram alternativas possíveis para continuar o ensino. Apesar dos desafios de adaptação ao ambiente virtual, foi necessário trabalhar para preservar vínculos e sustentar os processos de ensino e aprendizagem por meio de uma sala de aula que agora acontecia pelo *WhatsApp*. Conciliar a vida pessoal e profissional, ocupando o mesmo espaço e tempo, tornou-se um desafio diário, cujo cenário que se fortalece a afirmação de Moran (2007):

A educação exige hoje uma profunda reinvenção. Já não se trata de apenas adaptar conteúdos a novos meios, mas de transformar as formas de ensinar e aprender, de forma que a aprendizagem seja realmente significativa, relevante, contextualizada e duradoura. (Moran, 2007, p. 15)

Esse contexto de emergência exigiu dos professores muito mais do que ter um domínio técnico das ferramentas digitais, ele impôs uma ressignificação de seus papéis e da própria mediação pedagógica, no qual o fazer pedagógico passou a se apoiar fortemente nas tecnologias digitais, que passaram a ser o meio para sustentar a aprendizagem e o cuidado em um tempo de grande fragilidade emocional e social. Sustentar os vínculos pedagógicos em um novo ambiente, mediado pela tecnologia, exigiu um olhar mais atento, sensível e afetuoso.

Diante dessas mudanças, o ensino remoto não significou ausência, mas sim a construção de outras formas de presença. As trocas mediadas por telas, áudios e textos passaram a configurar novos espaços de encontro, escuta e aprendizagem. Como destaca Lévy (1999, p. 17), “a virtualização não é uma desrealização, mas uma mutação da identidade da entidade considerada”. Em meio à crise, os professores reconstruíram suas identidades profissionais, ressignificando o fazer pedagógico, ampliando o sentido de escola e demonstrando, pelas novas práticas, que o ambiente virtual não era um espaço vazio de possibilidades. Pelo contrário, tornou-se um espaço mais flexível, criativo e humanizado, capaz de atender às urgências do momento pandêmico.

Ao refletirmos que as tecnologias digitais não substituem o humano, mas o potencializam, percebemos que elas promovem novas formas de interação e podem auxiliar na garantia do processo educativo, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escola passa a adquirir novos significados e configurações. É possível afirmar que estamos diante de uma mudança significativa na maneira como nos relacionamos com o saber, uma mudança mais conectada, mais sensível às realidades individuais e mais aberta à experimentação. Essa mudança nos leva a compreender que as tecnologias não atuam apenas como suporte neutro, mas como agentes transformadores da própria cultura do aprender. Como afirma Lévy (1999, p. 17),

As tecnologias intelectuais não apenas suportam o pensamento, mas transformam-no; modificam os processos mentais e, por conseguinte, também a própria cultura. É nesse sentido que podemos falar de uma ecologia cognitiva: as tecnologias intelectuais dão origem a novos coletivos cognitivos, redefinem os papéis e as competências dos membros desses coletivos e criam

novas dinâmicas de produção e circulação do conhecimento. (Lévy, 1999, p. 17)

Ao serem incorporadas ao cotidiano das práticas pedagógicas, essas tecnologias promoveram uma verdadeira reconfiguração dos papéis tradicionais na sala de aula. O professor passou a atuar como articulador de processos, enquanto os alunos passaram a ocupar um espaço mais ativo e autônomo. Nesse novo cenário, o conhecimento deixa de ser transmitido de forma unidirecional e passa a ser construído de forma colaborativa, com base em interações digitais que refletem novos modos de pensar, produzir e compartilhar saberes.

Portanto, as tecnologias digitais não devem ser vistas como ameaças à educação tradicional e presencial, mas sim como aliadas no processo de construção do conhecimento, permitindo que o espaço escolar se amplie para além de suas paredes físicas, tornando-se um ambiente mais dinâmico, interativo e inclusivo. Nesse contexto, ao perceberem que o sucesso da aprendizagem remota dependia de múltiplos fatores, como conectividade, ambiente familiar, saúde emocional e motivação, os professores passaram a enxergar ainda mais a importância de um fazer pedagógico afetivo e humanizado.

A presença pedagógica, mesmo que virtual, manteve viva a mais importante missão da escola como espaço de formação integral, convivência e partilha, e os alunos foram direcionados a exercitar sua autonomia nos estudos, organizando seu tempo e espaço, enfrentando dificuldades, mas também desenvolvendo novas formas de aprender e construir aprendizagens significativas. Assim a mediação pedagógica assumiu novas configurações. Dado que o espaço da sala de aula física foi substituído por um espaço de interfaces digitais, e o professor passou a atuar como mediador não apenas do conhecimento, mas também da interação, da escuta, do cuidado e da permanência dos estudantes no processo educativo.

No caso específico do *WhatsApp*, utilizado como principal canal de comunicação e ensino, a mediação passou a ocorrer por meio de mensagens escritas, áudios, vídeos e imagens, exigindo do docente novas estratégias de linguagem e aproximação. Diante dessa realidade, o pensamento de Lévy (2016, p. 140) que afirma que “A tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas sim um ambiente que modifica a forma como nos relacionamos com o mundo e conosco mesmos”, nos ajuda a pensar que a tecnologia não é um instrumento neutro, mas sim um ambiente que influencia nossas relações e práticas.

Então, para pensar o processo de mediação pedagógica no contexto digital, é necessário pensar sobre os papéis dos dois participantes desse processo – o professor e o aluno. Além disso, é preciso pensar sobre as estratégias de ensino e aprendizagem que melhor se adequam a novas realidades, de modo a promover uma educação mais adaptada às necessidades dos estudantes e às demandas vigentes. Analisar a mediação nos ajudou a compreender que o tempo do aluno não era o mesmo tempo do professor, e o aprendizado se dava muitas vezes de forma assíncrona e nesse contexto foi preciso que o professor aprendesse a escutar com outros sentidos, interpretar silêncios, acolher dúvidas escritas de forma fragmentada, e ainda assim encontrar maneiras de promover o aprendizado significativo. Foi necessário que a prática pedagógica fosse flexibilizada, para que se tornasse mais sensível às condições individuais, e ao mesmo tempo, que exigisse cuidado no planejamento e na intencionalidade.

No que diz respeito ao fazer pedagógico, este foi reinventado a partir de novas estratégias de ensino, pois os professores criaram atividades que poderiam ser feitas com os recursos disponíveis dos próprios alunos em casa, muitas vezes em espaços domésticos não planejados para o estudo. Usaram áudios curtos para explicar conteúdos, incentivaram os alunos a gravarem respostas em áudio, criaram redes de apoio com as famílias e buscaram formas alternativas de avaliação, mais voltadas à compreensão do processo do que à mera verificação de resultados. Tudo isso foi realizado justamente pelo forte compromisso ético desses professores em relação ao direito à educação e à aprendizagem.

Diante de todos esses acontecimentos e da necessidade da reinvenção do ensino, a educação, o fazer pedagógico e a escola tiveram o seu conceito ampliado, pois deixou de ser apenas o espaço físico delimitado por muros e salas de aula e passou a se desdobrar nas residências de seus alunos e professores, ressignificando-se como espaço de relação, diálogo e cuidado. O fazer pedagógico se apresentou como prática viva dos professores em meio à adaptações, desafios e flexibilidade em seus processos e o compromisso com a aprendizagem exigiu posicionamento, sensibilidade, crítica e ética. E mesmo diante de condições precárias e falta de políticas públicas adequadas, os professores foram capazes de seguir mobilizando saberes, afetos e estratégias para que a educação continuasse acontecendo. Como reforça Moran (2000, p. 21),

Ensinar exige sair do centro, descentralizar-se, abrir espaços para que os alunos construam conhecimentos, sentimentos e atitudes; para que possam participar efetivamente da construção dos seus percursos formativos e da constituição das suas identidades. (Moran, 2000, p. 21)

Essa afirmação reforça que mesmo distantes fisicamente, os professores se deslocaram do centro do ambiente virtual para estimular a autonomia dos alunos, acolher suas emoções e convidá-los a se posicionar, aprender e crescer de forma significativa. Nesse movimento de reconfiguração do fazer pedagógico, é importante destacar que, segundo Kenski (2012), as tecnologias, ao entrarem na dinâmica educacional, não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos de novos modos de ensinar e aprender. Para a autora, “as tecnologias provocam novas formas de comunicação, de construção e de difusão do conhecimento. Elas alteram o espaço e o tempo da aprendizagem e provocam mudanças significativas na prática docente” (Kenski, 2012, p. 87). Dessa forma, o uso do *WhatsApp* como espaço de sala de aula, mesmo diante de suas limitações, tornou-se um laboratório de experimentação pedagógica em que o professor precisou recriar sua forma de ensinar com criatividade e intenção.

Nesse mesmo pensamento Moran (2015) também reforça que o impacto das tecnologias na educação está profundamente relacionado à intencionalidade com que são utilizadas. Ele diz que, “A tecnologia nos convida a inovar, mas cabe ao professor e à instituição educacional repensar suas metodologias para que o uso das tecnologias resulte em aprendizagens significativas” (Moran, 2015, p. 11). Assim, a verdadeira transformação está menos nas ferramentas e mais na atitude reflexiva e crítica do educador diante delas. Esse pensamento de Moran pode ser complementado pelas reflexões de Lévy (2010), quando ele diz que as tecnologias digitais expandem os horizontes cognitivos da sociedade, ele sinaliza que essas tecnologias

[...] ampliam a capacidade de comunicação, de troca de saberes e de construção colaborativa do conhecimento. [...] Com elas, emerge uma nova ecologia cognitiva que modifica profundamente a forma como nos relacionamos com a informação, com os outros e conosco mesmos” (Lévy, 2010, p. 24).

Essa perspectiva de Lévy (2010) reforça a noção de que o ambiente virtual não é ausência, mas sim outro tipo de presença, ou seja, um espaço peculiar que pode e deve ser mobilizado para a formação integral dos sujeitos. Sendo assim, o protagonismo dos professores durante a pandemia não se limitou ao domínio técnico do *WhatsApp* ou de outras plataformas digitais, mas envolveu uma dimensão humana profunda, de acolhimento, ética, sensibilidade, competência emocional e social, essenciais para enfrentar um cenário de fragilidade coletiva.

4 O ENSINO REMOTO MEDIADO PELO USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO “ESPAÇO” DE SALA DE AULA

Com o surgimento da pandemia de COVID-19 e a urgente necessidade de pensar a educação a partir de métodos de ensino para aulas remotas, que passariam a fazer parte do contexto educacional devido à situação de distanciamento social, diversos aplicativos e plataformas de comunicação foram emergindo como possibilidades de ferramentas de trabalho para que o professor pudesse desempenhar seu papel e, assim, continuar, o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Dentre as opções existentes, o *WhatsApp*, destacou-se como um meio para o desenvolvimento das aulas remotas em diversas instituições de ensino.

A crise mundial da pandemia de COVID-19 fez com que as instituições educacionais precisassem repensar as formas de abordagens do ensino e suas metodologias, de modo que pudessem avaliar, em um curto espaço de tempo, qual meio de comunicação seria mais viável a ser utilizado como sala virtual de trabalho, aprendizagem e ensino, e que fosse capaz de possibilitar um ensino de qualidade, que alcançasse o maior número de alunos e oportunizasse a aprendizagem e o vínculo com o ambiente escolar que passaria a ser à distância.

De maneira repentina essa situação nos levou a mudanças de hábitos emergenciais os quais afetariam as nossas vidas em vários sentidos. Esse cenário mundial de distanciamento físico, que não tinha data para terminar e era, até então, uma incógnita de risco, não só afetou a educação, mas quase todos os segmentos sociais que trabalhavam com fluxos de pessoas, foram obrigados a suspender suas atividades presenciais numa tentativa quase que desesperada de tentar conter a propagação de um vírus que invadia nossos dias em um sentimento de medo, dúvidas, incertezas, ansiedades e a necessidade de mudanças que nos obrigaram a buscar novas maneiras de agir, de trabalhar, de conviver e “tentar” viver e sobreviver.

A pandemia de COVID-19 nos colocou em uma situação tão urgente de decisões a serem tomadas, que, da mesma forma que em outros setores importantes da sociedade, a educação teve suas atividades presenciais interrompidas. O Jornal G1 de Educação, de 18/03/2020, veiculou que um documento da UNESCO (2020), teria informado, a data para o início do período de afastamento, o qual já trazia a informação de que,

[...] metade dos estudantes de todo o mundo, ou seja, mais de 850 milhões de crianças e adolescentes, estão sem aulas devido à pandemia de coronavírus. Com o fechamento total de escolas e universidades em 102 países e o fechamento parcial em outros 11 em consequência da pandemia da Covid-19, o número de estudantes sem aulas dobrou em quatro dias e deve continuar aumentando, destacou a organização em um comunicado. (Jornal G1- Globo Educação, 2020)

Por essa notícia é possível dimensionar como tudo começou e não foi apenas uma situação isolada, em nosso país, ou cidade, mas que desencadeou a necessidade de uma rápida adaptação ao ensino remoto, ou educação online, com a ajuda da internet e suas redes sociais, das tecnologias, para que se resguardasse a saúde de todos e fosse possível garantir ou, pelo menos, tentar garantir a continuidade do ensino e da aprendizagem de alguma maneira. Para o momento, era necessário buscar caminhos práticos e rápidos para manter o vínculo escolar e então continuar a oferecer as aulas o ensino, mesmo que de modo diferente, mesmo que à distância.

Essa situação desencadeou a necessidade de se repensar uma transformação digital no campo educacional, que ajudasse a garantir o trabalho pedagógico, fazendo com que estudantes e professores se adaptassem com urgência, a outras modalidades de ensino e aprendizagem. À medida em que se estudava os caminhos para o ensino remoto, o *WhatsApp*, que já era conhecido por muitos, passou a ganhar maior notoriedade entre os professores, inclusive por ser uma ferramenta popular e acessível, e tinha a praticidade de oferecer maior agilidade e rapidez a um custo-benefício de fácil acesso, pela veiculação de mensagens instantâneas, além de possuir milhares de usuários em rede. Com ele surgiu a ideia de que havia uma boa chance de participação de grande parte dos alunos, além de facilitar o contato com as famílias.

Embora o *WhatsApp* não tenha sido criado especificamente para o ensino ou para a educação, por apresentar essa popularidade e versatilidade em relação a tantas possibilidades como: trocas de mensagens, capacidade para criação de grupos, ser usado via internet, sem promover gastos a mais, por oferecer a possibilidade de transferências de textos, áudios, vídeos, links, além de oferecer a capacidade de armazenamentos e *back-up* de arquivos e até conversas, acabou ganhando esse *status* de “instrumento pedagógico no Brasil”. Devido às suas várias formas de ser usado, foi possível que atendesse à educação na pandemia, já que se apresentava como um instrumento que “dava conta” de atender às demandas pedagógicas, educacionais, individuais e remotas durante a pandemia. Desse modo, foi “eleito” como a rede social de

comunicação mais prática para ser usada na educação, o que pode confirmar a discussão trazida por Castells (2003), na qual ele diz que,

A internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. Ademais, à medida que novas tecnologias de geração e distribuição de energia tornaram possível a fábrica e a grande corporação como os fundamentos organizacionais da sociedade industrial, a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede. (Castells, 2003, p. 7).

A reflexão de Castells (2003) sugere uma analogia entre o *WhatsApp* e a eletricidade da era industrial. Contudo, essa comparação é imprecisa, pois o aplicativo depende intrinsecamente da internet, que por sua vez, não existiria sem a eletricidade. A interdependência tecnológica – da eletricidade à internet e, conseqüentemente, ao *Whatsapp* – demonstra como as tecnologias digitais e a internet e as suas múltiplas possibilidades foram cruciais para a continuidade da educação.

Outra importante questão a ser levantada aqui, é que, se nenhum desses artefatos existisse – eletricidade, internet e *WhatsApp* – ainda teríamos o professor, que certamente pensaria em outros caminhos para dar continuidade ao ensino. Isso mostra o quanto é relevante a participação desse profissional como mediador de todo o processo, sem o qual nada disso teria tido significado ou aplicação na prática. Assim, ao longo da pesquisa, será possível perceber o quanto essa presença foi fundamental nesse período histórico de adaptações. A mediação e a presença do professor são tão necessárias quanto os próprios recursos, uma vez que sempre foi preciso aprender a lidar com as tecnologias de cada época, dominando-as e ressignificando-as para transformar e assim garantir que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

A busca pelo aprimoramento dos estudos, das práticas, os cuidados com a adaptação e superação dos desafios tecnológicos só reforçam, que durante a pandemia, a utilização de outras ferramentas no ensino, como o *WhatsApp*, ofereceu ao professor a oportunidade de repensar sua prática. Podemos até nos arriscar e dizer que a pandemia também deixou marcas para um legado positivo, pois nesse período, professores, alunos, famílias e sociedade, ao passarem pela experiência do ensino remoto e da utilização do aplicativo como único vínculo de contato e

trocas, acabaram desenvolvendo outras possibilidades de criar essas relações e, desse modo colaboraram para a construção de identidades sociais únicas, marcadas por uma experiência educacional mediada pela tecnologia.

A respeito de tudo isso quando paramos para pensar sobre algumas considerações de Lévy (1999), especialmente quando ele apresenta suas ideias sobre o ciberespaço e diz que “uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço é a da *interconexão*” e que “para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento” (Lévy, 1999, p. 129), podemos fazer uma relação com o período pandêmico e a utilização do aplicativo *WhatsApp*, entendendo que a cibercultura está totalmente relacionada ao contexto educacional desse período, afinal quando surgiu a necessidade de se repensar a educação longe da escola, o primeiro caminho viável foi que essas aulas acontecessem de forma remota, o que só seria possível se houvesse meios de conectar professores, alunos e famílias, e assim os vínculos pudessem ser mantidos, para que o ensino e a aprendizagem não parassem de acontecer. Foi assim que as “interconexões” aconteceram com a “ajuda” do *WhatsApp*, que “se tornou” sala de aula permitindo que houvesse continuidade das interações, mantendo as relações e diminuindo o impacto do distanciamento causado pela pandemia.

Mesmo diante das questões, já mencionadas, que podemos considerar positivas do uso do *WhatsApp* no período pandêmico, outras questões não podem ser desconsideradas, pois algumas situações não aconteceram de forma tão favorável ao ensino e à aprendizagem, especialmente na rede pública. Apesar de ser um aplicativo de grande alcance, o *WhatsApp* nem sempre proporcionou tão bons encaminhamentos e resultados assim, e Sudré (2020) destaca as vivências em “um contexto em que as benesses das tecnologias foram atropeladas por problemas estruturais da vida real.” (Sudré, 2020). Ela se refere aos problemas de acesso à internet, pacote de dados ou rede de internet banda larga (tanto por parte dos alunos como por parte, até mesmo, dos professores); problemas com equipamentos (aparelhos celulares ultrapassados, inadequados para o trabalho ou para o estudo, ou até a falta deles); ambiente adequado para desenvolver o trabalho ou o estudo online (espaço apropriado para o trabalho/estudo, acústica, iluminação, móveis adequados, movimentação das casas ou vizinhança, etc); aumento de carga horária de trabalho para os professores e dificuldades em lidar com contextos misturados de casa/família/trabalho; ambientes familiares tumultuados com

barulhos e muito movimento de pessoas (tanto no caso de alunos como professores), entre outros.

Nesse “desenho” de um cenário real, o fazer pedagógico passa a ser traçado e pensado num contexto em que as possibilidades se tornam desafios e os desafios passam a ser motivados pela necessidade de manter vínculos, construir caminhos, estabelecer metas na realização de um trabalho pedagógico que contemple não somente conteúdos, mas cuide das relações com atenção especial e olhar cuidadoso para essa outra forma de ensinar e aprender. E sobre isso, Moran (2014) ressalta que:

Precisamos dos **educadores humanistas** na educação *on-line* para experimentar formas de interação entre virtual e presencial e nos ajudar a encontrar caminhos para equilibrar quantidade e qualidade nos diversos tipos de situação em que nos encontramos hoje. Precisamos que nos mostrem como criar novas formas de interação, como incentivar a pesquisa individual e em grupo, a avaliação ao longo do curso, o estabelecimento de vínculos, a discussão aberta de valores importantes para a sociedade. Precisamos dos **educadores tecnológicos**, que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins. É importante *humanizar as tecnologias*: são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante também inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensino-aprendizagem. (Moran, 2014).

Os pontos levantados por Moran mostram a necessidade de agregar valores humanistas à educação online, especialmente no período pandêmico, em que as relações presenciais não aconteciam. Para Moran, os professores são os atores principais nesse processo de reorganização das ferramentas tecnológicas em ferramentas humanizadoras. Ou seja, são eles os mediadores para que o vínculo e o fazer pedagógico sejam continuados e não percam a conexão com o ensinar e o aprender. Portanto faz-se necessário observar o quanto é importante a flexibilização dos processos educacionais na aprendizagem. Da organização dos horários aos imprevistos, condições de desigualdade, ambientes variados de estudo e trabalho durante o período da pandemia e as adaptações com o *WhatsApp* e seu funcionamento, bem como os cuidados com os alunos e o tempo de cada um, o apoio e o compromisso com o ensino.

Diante de todas essas questões e com todas essas mudanças repentinas e a necessidade de se repensar o fazer pedagógico em meio a uma pandemia, o olhar do professor precisa sim,

estar voltado para diversas questões, tais como: pensar as tecnologias digitais como parte do processo de ensino e aprendizagem e as questões mencionadas por Moran independente de um período pandêmico, mas já inserindo essas tecnologias em suas metodologias de ensino, visto que, essa cultura digital entre nossos alunos já é campo conhecido por eles.

Ao pensar o planejamento dentro de um fazer pedagógico que inclua as questões humanistas e tecnológicas apontadas por Moran, é possível que o professor organize diversas situações didáticas, estratégias de ensino, atividades que tanto dinamizem o trabalho como envolvam os alunos para realizá-las em uma proposta mais desafiadora, interativa e que busque a participação de todos, ou pelo menos da maioria. Para isso ele pode dispor da diversidade de coisas que já existem no mundo da tecnologia digital e da internet e da cibercultura. Nesse sentido, podemos dizer que o *WhatsApp* oferece uma capacidade bastante diversa para oferecer um campo rico e possível para o professor realizar o seu trabalho.

O aplicativo pode oferecer um grande leque de possibilidades pedagógicas para que o professor organize suas aulas. Além da facilidade do acesso e de compreensão de como operá-lo, existe a facilidade da interatividade entre os participantes de grupos, que também podem ser criados; oferece a possibilidade de envio de diversos formatos de instrumentos e documentos, como por exemplo, vídeos, áudios, textos, imagens, além da possibilidade de chamadas de vídeo. É possível ainda, que o professor tire dúvidas em grupos menores ou compartilhe os ensinamentos de formas diferenciadas, com trocas e discussões, as quais também podem ser por áudio, mensagens escritas, entre outras. Já em relação às desvantagens, como em todo instrumento utilizado para o ensino e a aprendizagem, há falhas e pontos que não são tão positivos e é nesse momento que o professor tem que estar preparado para intervir, sugerir, oferecer, repensar e refazer. Então, em uma demonstração dessas desvantagens, Bottentuit e Albuquerque (2016), apresentam um quadro ilustrativo elaborado por Bouhnik e Deshen (2014), que compartilham essas vantagens e desvantagens do *WhatsApp* como um aplicativo que proporciona inúmeras possibilidades de comunicação no contexto educacional. Nesse sentido, algumas estratégias podem ser pensadas e articuladas para que o trabalho pedagógico ganhe novas possibilidades no campo da educação.

Figura 10 - Vantagens e desafios do uso do *WhatsApp* na educação.

VANTAGENS		
Técnica	Educacional	Instrucional
Simplicidade	Profunda familiaridade com os alunos	Maior acessibilidade para aprender através da variedade de materiais
Livre de taxas	Ambiente agradável	Maior disponibilidade do professor
Disponibilidade Imediata	Sentimento de pertença ao grupo	Aprender a qualquer hora e lugar
Privacidade	Aumenta a qualidade de expressão entre os alunos	Possibilidade de corrigir os erros imediatamente
Alunos e Professores já utilizam aplicativo em seu cotidiano	Os alunos se ajudam e compartilham materiais	Permite um ambiente seguro de comunicação
Semelhante ao grupo do <i>Facebook</i>	Aproxima as relações com os professores	
Semelhante ao <i>E-mail</i> e <i>SMS</i>	Permite contato com pessoas mais graduadas	
DESAFIOS		
Técnico	Educacional	Instrucional
Alunos sem <i>smartphones</i>	Alta disponibilidade do professor	Uso incorreto da língua
Acúmulo de Mensagens	Uso de linguagem imprópria pelos alunos(língua inculta)	Alunos que não se esforçam para participar
Quantidade de tempo despendido	Superexposição da vida pessoal do aluno e do professor	
Mediação do grupo		

Fonte: Adaptado de Bouhnik & Dshen – Tradução de Bottentuit e Albuquerque (2014, p. 225)

Nessa perspectiva das vantagens é possível perceber como o aplicativo permite maior rapidez nos processos de compartilhamento das atividades educacionais pensadas pelo professor, as quais podem ser realizadas em diferentes formatos, permitindo que o professor possa alterar, corrigir, discutir e aplicar conteúdos de forma síncrona e assíncrona. Já em relação às desvantagens, algumas trazem uma certa preocupação, como é o caso do acúmulo de mensagens, inclusive de conteúdo, no caso do aluno que realiza suas aulas de forma assíncrona, entre outros, também mencionados no quadro.

Outras possibilidades oferecidas pelo aplicativo em tempos pandêmicos, quando se fala em organização do trabalho pedagógico, ou mesmo, dos cuidados com o fazer pedagógico, são as buscas de estratégias e caminhos que o *WhatsApp* possibilita, como por exemplo, além de compartilhar documentos, vídeos e outros artefatos da tecnologia, da cibercultura, ele também otimiza o compartilhamento de outras plataformas de trabalho que podem ser direcionadas pelo aplicativo para serem utilizadas. Nesse caso, temos jogos interativos, aplicativos de chamadas de vídeos, a possibilidade de o professor fazer o seu acompanhamento, os seus registros após a aula, que pode ser gravada, baixada. Há possibilidade de não ter que armazenar documentos em outras pastas para não carregar o celular. Então, dentre algumas possibilidades e estratégias que o professor pode utilizar, estão:

- Envio de vídeos, já gravados, do *YouTube* ou outra plataforma de vídeos e músicas;
- Criação de *podcasts*;
- Gravação de leituras por áudio;
- Gravação de vídeo da própria tela do aluno ou do professor;
- Compartilhamento de *links* de jogos, documentos, vídeos etc;
- Compartilhamento para compartilhamento e utilização de *links* das diversas possibilidade do *Google*, como, *Google Docs.*, para utilização de escrita coletiva, armazenamento de dados como *Google Drive*, Organização de fotos, pelo *Google* fotos, etc.
- Organização de brincadeiras e competições online com outros aplicativos como *Khoot*, por exemplo.

Embora haja vantagens para o uso do *WhatsApp* no contexto educacional, reforça-se a necessidade e a importância da formação de professores em relação ao potencial do uso do aplicativo como ferramenta pedagógica. Além de oferecer a possibilidade de dinamizar de diferentes maneiras o trabalho educativo, assim como também é possível conhecer outros direcionamentos e caminhos que são disponibilizados para a navegação por vários mundos pedagógicos que a rede pode oferecer. O professor deve estar preparado para contribuir com uma mediação pedagógica que contemple seus alunos, de modo que os mesmos sejam capazes de compreender o sentido do processo educativo, bem como desenvolver suas competências a partir dos processos comunicativos. Nesse caso, Masetto (2017) reforça que:

A mediação pedagógica compreende: Um processo comunicativo, conversacional, de coconstrução de significados e que tem por objetivos abrir um diálogo e facilitá-lo, desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos para serem trabalhados nos ambientes educativos, e incentivar a construção de um saber relacional, construído na interação professor-aluno (Masetto, 2017, p. 145-146)

Portanto, dentro de uma proposta de Masetto (2017), o professor tem a possibilidade de trabalhar com conteúdos considerados mais significativos em uma adaptação para que as interações pedagógicas possam acontecer, criando para isso momentos de trocas, diálogos por mensagens de áudio, incentivo à participação dos alunos com o intuito de construírem juntos uma proximidade diferente, fortalecendo vínculos, mesmo com a distância física.

Em relação à organização do professor no planejamento das aulas remotas e à aplicação desses planejamentos, Moran (2017) alerta para o fato de que:

Sem planejamento adequado, as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na (pela) escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento (Moran, 2017, p. 13)

Daí a necessidade de que o professor esteja preparado para isso e para mediar de forma que consiga envolver seus alunos para o aprendizado. Aqui ressaltamos a importância do educador humanista e tecnológico, que o próprio Moran (2017) cita, pois se não houver um planejamento desse professor, o risco dessa dispersão pode ser considerado. Nesse caso, ao retomarmos a abordagem de educador humanista, teremos a possibilidade de criar conexões fortes e construir vínculos integradores, ao passo que com o educador tecnológico alcançaremos um planejamento prático que atenda a organização de um conteúdo acessível e dinâmico e apropriado para cada situação e grupo de alunos. Para tanto, a ideia de Moran, de unir esses dois profissionais em um só, o humanista e o tecnológico, foi exatamente para que esse professor pudesse construir seu fazer pedagógico pautado no alinhamento dos conteúdos significativos aos valores educacionais e relacionais.

Nesse contexto também é preciso pensar que integrar tecnologias ao planejamento adequado do professor, requer um cuidado especial entre esses pontos. Daí a necessidade de que esse professor tenha formação contínua, para que possa se apropriar, não somente das questões de conteúdos e metodologias de ensino, como também das novidades que aparecem a

cada momento que surgem novos recursos digitais incorporados na educação. Para tanto, o professor, como mediador, facilitador e orientador do processo de ensino e aprendizagem, precisa estar em constante processo de formação, visto que esse professor lidará não somente com os seus fazeres pedagógicos, como também com as ferramentas digitais e ele precisará compreender as maneiras que esses recursos podem ser usados em favor do ensino. Moran (2017) ainda ressalta que é necessário que o professor tenha domínio de novas técnicas para agregar estratégias pedagógicas usando tudo isso em favor do aprendizado de seu aluno de forma intencional e reflexiva. E, por último ele aponta também para a importância de que, com as formações, o professor se sinta preparado e seguro de seu papel de mediador diante das diversas complexidades do ensino da atualidade.

Com relação à formação docente, algumas questões complementam alguns levantamentos já citados acima sobre Moran. Dentro desse contexto, Nóvoa (2002) já demonstra em seus estudos sobre a formação docente, que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 2002, p.57). O autor nos ajuda a pensar e sugerir uma formação docente que ultrapasse as formações mais convencionais como cursos, aquisição de métodos e técnicas, ou quaisquer outros conhecimentos que agreguem à bagagem desse professor. Para ele, o que está por trás de uma boa formação é nada mais do que o próprio processo contínuo reflexivo do professor sobre seus fazeres. Além disso, nos faz pensar sobre a construção cuidadosa de sua identidade profissional. Ele se refere a um processo de acúmulo de conhecimentos que estejam voltados para a experiência, a capacidade de levantamento de questionamentos e a própria prática de atuação desse professor, bem como o desenvolvimento de seu trabalho em contextos variados com desafios específicos.

Desse modo o professor adota uma postura de reflexão, durante a qual ele analisa seus fazeres antes, durante e depois de realizá-los e busca soluções para os problemas, traça objetivos e caminhos para colocar em prática suas ideias e assim se melhorar e auxiliar seus alunos a avançarem em suas aprendizagens também. Essa postura está relacionada à postura do professor reflexivo, enfocada por Donald Schön, na qual o professor atua em seu fazer pedagógico refletindo em suas ações e sobre as suas ações, e desenvolve suas práticas repensando seu

trabalho para melhorar o que julgar necessário. A ideia expressa por Schön (1992) é trabalhar na epistemologia da prática – do conhecimento vinculado à ação.

Numa mesma linha de raciocínio, Alarcão (2022) enfoca a ideia de que a formação deve ser pensada num contexto de questionamentos constantes, a partir dos quais o professor é capaz de rever e realinhar seu próprio trabalho, construindo assim sua própria identidade profissional e auxiliando no crescimento intelectual de seus alunos. Assim retornamos ao pensamento de Nóvoa (2002), que diz “os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão”. E é por isso que, a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com os outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. (Nóvoa, 2002, p. 60). Em outras palavras, o processo de reflexão do professor e seus fazeres, num processo de autoavaliação, reflete significativamente na qualidade do seu trabalho e, conseqüentemente das aprendizagens de seus alunos. Sendo assim, o professor bem preparado é aquele que, refletindo suas ações, é capaz de melhorar sua prática e transformar seus espaços sociais, culturais, intelectuais, bem como os de seus alunos.

5 DA ESCOLHA DO WHATSAPP ÀS CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES - OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO REFLEXIVA DURANTE A PANDEMIA - (Análises das Entrevistas Narrativas - o Fazer Pedagógico Reflexivo)

Neste capítulo, apresento as análises das entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos da pesquisa, destacando as experiências vivenciadas no contexto do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. A proposta, como já mencionada, está fundamentada em temáticas definidas e construídas a partir dos desafios vivenciados pelos professores, durante o período pandêmico, com o uso das tecnologias (em especial o aplicativo *WhatsApp*) e, além disso, traz um olhar especial para toda a complexidade emocional e pedagógica surgida no decorrer desse período. Vale ressaltar que nossa abordagem envolverá as singularidades de cada entrevistado, bem como os pontos comuns surgidos no grupo. Para preservar a identidade dos participantes, optei pela utilização de pseudônimos, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Pseudônimos utilizados para nomear os professores.

Nome	Disciplina
<i>Drive</i>	Língua Portuguesa
<i>Word</i>	Língua Portuguesa
<i>Clode</i>	Língua Portuguesa
<i>Code</i>	Matemática
<i>Tech</i> – professor não se manifestou para participar.	Matemática
<i>Meet</i>	História
<i>Link</i>	Ciências
<i>Kwai</i>	Inglês
<i>Emoji</i>	Ed. Física
<i>Byte</i>	Arte
<i>Maps</i>	Geografia

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para facilitar a leitura e compreensão de como organizei as etapas das análises, elaborei um quadro orientativo que traz meus objetivos integrados às temáticas definidas e de acordo com a descrição das análises a serem feitas. A intenção do quadro é guiar o leitor de modo que ele possa acompanhar a leitura do texto e compreender como desenvolvi as discussões em relação aos objetivos da pesquisa dando maior visibilidade às narrativas em seus contextos. Segue o quadro:

Quadro 5 - Objetivos, categorias relacionadas, subtítulos das análises e descrição.

Objetivos	Temas Relacionados	Descrição
1. Entender e descrever o processo de escolha do aplicativo <i>WhatsApp</i> como meio de comunicação e ferramenta para o desenvolvimento das aulas remotas	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios Tecnológicos (Pierre Lévy) • Adaptação metodológica (Kenski e Moran) 	Descrever como cada professor enfrentou os desafios tecnológicos, ajustou metodologias e adaptou processos de avaliação e feedback no uso do <i>WhatsApp</i> .
2. Identificar as concepções dos professores sobre o seu fazer pedagógico no ensino remoto com o uso do aplicativo <i>WhatsApp</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão na ação (Donald Schön) • Vínculo social e afetivo (John Dewey) • Saúde mental dos professores (Maurice Tardif) 	Explorar as reflexões dos professores em ação, a importância do vínculo social e os impactos na saúde mental durante o ensino remoto.
3. Compreender os processos de construção do fazer pedagógico reflexivo dos professores a partir dos processos de formação em serviço, utilizando o aplicativo <i>WhatsApp</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração e redes de apoio (Connelly e Clandinin) • Acolhimento e empatia (António Nóvoa) • Reflexão na ação (Donald Schön) 	Investigar como a colaboração, o acolhimento e a reflexão contribuíram para a construção do fazer pedagógico reflexivo e adaptado ao contexto remoto.

Fonte: elaboração própria (2024).

Em relação às análises, há momentos de narrativas individuais e de recorrências comuns na fala dos participantes. No caso das individuais, considereei como os desafios tecnológicos foram enfrentados pelos professores e quais as metodologias foram pensadas, criadas e/ou adaptadas para o ensino remoto. Além disso dei ênfase em como esse professor vivenciou e experienciou o processo de adaptação ao aplicativo *WhatsApp*.

Os temas recorrentes que se tornaram estratégias comuns a todos os professores giraram em torno das adaptações metodológicas e dos desafios na avaliação do processo. Observamos as convergências e como os docentes adequam os limites e possibilidades do *WhatsApp*, utilizado como ferramenta principal durante o distanciamento escolar.

As experiências e reflexões individuais dos professores foram articuladas com o objetivo de compreender como o vínculo estabelecido com os alunos, durante o ensino remoto, contribuiu para a construção de uma narrativa coletiva sobre a importância dessa conexão no fazer pedagógico em tempos de pandemia. Por meio dessas análises, busco identificar as

diferentes perspectivas vividas pelos docentes e, a partir delas, apontar possíveis caminhos para o fortalecimento da prática pedagógica no cenário educacional pós-pandemia.

Destaco também que os textos das minhas análises foram escritos em primeira pessoa e explico: minha intenção em realizar essas análises em primeira pessoa se deu pela necessidade que senti em me aproximar das narrativas dos professores e compartilhar, de maneira mais pessoal, as reflexões que foram surgindo durante o processo. Devo dizer, que, para assumir essa postura, oportunizando minha própria vez de fala, ou dando voz às minhas próprias percepções e, até mesmo, sentimentos, diante dos relatos dos professores, senti-me mais confortável, pois assim acredito que me aproximei mais da possibilidade, que criei, de diálogo com quem lê minhas escritas. A minha ideia então, é a de apresentar o percurso que criei para refletir, ao longo da pesquisa e criar uma interação entre mim (pesquisadora) e as narrativas dos professores, inclusive por entender que uma análise é resultado de uma interação entre o pesquisador e a narrativa.

Outro motivo que gostaria de destacar é, justamente a forma como Clandinin e Connelly (2000) abordam a questão da narrativa, quando dizem que "ao adotar uma postura narrativa, o pesquisador se posiciona como um participante ativo, reconhecendo que as histórias dos sujeitos e as suas próprias histórias se entrelaçam na construção do conhecimento" (Clandinin e Connelly, 2000, p. 20). Então, o fato de escrever em primeira pessoa, me permitiu fazer parte da narrativa de forma mais efetiva, o que facilitou minhas interpretações e reflexões acerca das histórias revividas e contadas pelos participantes.

Além de Clandinin e Connelly (2000), Bauer e Gaskell (2002) enfocam que "a presença do pesquisador é um elemento fundamental na interpretação das narrativas, pois, ao se envolver de forma mais próxima, ele contribui para a construção de significados compartilhados" (Bauer e Gaskell, 2002, p. 51). Sendo assim, a partir da escolha de escrever em primeira pessoa, tive a intenção de tornar evidente minha interação com o processo de pesquisa. E fecho essa explicação com a citação de Clandinin e Connelly que consideram que,

A fim de fazer parte das histórias construídas ao longo da pesquisa, de se tornar parte de uma paisagem, o pesquisador precisa se inserir nesta por um bom tempo, prestar atenção e questionar as situações para compreender os eventos e histórias, as muitas narrativas que se inter-relacionam a cada instante e que apontam, frente ao seu olhar ainda inexperiente, caminhos na compreensão de mistérios. (Clandinin e Connelly, 2011, p. 115).

Assim me sinto na obrigação de me colocar nesse campo de modo a estabelecer com meus entrevistados, uma relação de cumplicidade no sentido de me envolver na pesquisa não só como pesquisadora, mas como parte dessa investigação e ter a capacidade de compreender os momentos em que devo me aproximar ou me distanciar durante a elaboração das minhas considerações, minhas análises. Ou seja, ter a percepção de saber como me colocar na posição de pesquisadora dentro da pesquisa.

5.1 O WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ENTRE O IMPROVISO E A RESISTÊNCIA

O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android e iOS. Mais de dois bilhões de pessoas, em mais de 180 países, usam o WhatsApp. O nome WhatsApp é um trocadilho com a frase "What's Up" em inglês que pode ser traduzida como "E aí?" ou "Como vai?" (WHATSAPP.COM, 2020).

No Brasil, o *WhatsApp* é um aplicativo popular e um dos canais mais utilizados pela população. Na chamada situação de ensino emergencial vivida durante a crise da COVID-19, a decisão de usar o aplicativo como ferramenta para o ensino remoto não dependia apenas de diferentes fatores, como ter uma ampla gama de funções e uso disseminado por professores e alunos em geral. A decisão também foi informada por normas institucionais e hierárquicas, como leis emergenciais, editais de Secretarias de Educação, ordens municipais e estaduais, que sugeriam o uso de recursos acessíveis e fáceis de operar para garantir o direito à educação durante o distanciamento social. Nesse contexto, a equipe pedagógica da instituição investigou, ainda mais enfaticamente, o potencial do *WhatsApp* como ferramenta educacional digital. Eles se empenharam em conhecer seus recursos e possibilidades, com o objetivo de usá-lo estrategicamente em atividades síncronas e assíncronas, nos interesses dos alunos e nas exigências do novo contexto escolar.

Ao optar pelo *WhatsApp* como espaço virtual de mediação pedagógica, surge um novo processo de adaptação, pois a ideia principal era a de transformar esse ambiente virtual em um ambiente de aprendizagem com um mínimo de estrutura e organização dos conteúdos de forma pedagógica. Que também pudesse contar com tempos específicos, interações reais e significativas. A ideia era criar um espaço híbrido onde os conteúdos pudessem ser ensinados em tempo real e depois disponibilizados para acesso posterior, oferecendo maior flexibilidade

e inclusão. A decisão da escolha, que se fundamentou em aspectos como popularidade, alcance e usabilidade do aplicativo, também trouxe algumas tensões e importa registrar que ela foi guiada por políticas institucionais, leis emergenciais, que foram pensadas estritamente para a necessidade de distanciamento social. A intenção era a de manter as crianças longe das escolas fisicamente, porém virtualmente conectadas à escola.

A partir de reuniões realizadas pelo próprio *WhatsApp*, as equipes técnica e de gestão, da escola, começaram a mapear suas funcionalidades, tais como envio de áudios, vídeos, fotos, documentos, além de organizá-los por grupos, mensagens e documentos arquivados. Então, a ferramenta realmente parecia ter o potencial de apresentar uma interface multifacetada, em uma plataforma capaz de oferecer diversas formas de interação e recursos, permitindo uma comunicação mais dinâmica para o uso pedagógico. Então, o *WhatsApp* não é apenas um chat, mas um ambiente com múltiplas funcionalidades integradas.

Tudo isso parecia mais simples de explicar do que de fazer, e o que parecia uma solução fácil, na verdade apresentou uma infinidade de problemas posteriormente. O acesso, por exemplo, nem sempre apresentava igualdade. Muitos professores e alunos não tinham a liberdade de usar seus próprios dispositivos, tinham conexões de internet limitadas, nem sempre contavam com privacidade ou estavam em situações precárias para aprender, trabalhar e ensinar de casa. O formato escrito de comunicação nas mensagens, nem sempre era suficiente para garantir a compreensão das propostas pedagógicas, e os limites da plataforma em termos de organização de conteúdo e interação ao vivo, eram constantemente rompidos quando confrontados com a realidade das práticas. Ainda assim, seu papel como ambiente de ensino cobrou, dos professores, ressignificações importantes na prática de ensino e o esforço contínuo para equilibrar potenciais e limites técnicos, pedagógicos e sociais.

A partir dessas constatações, a equipe organizou um currículo emergencial baseado no Referencial Curricular Circunstancial (RCC), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Esse documento, como afirma a Rede Municipal de Ensino (REME, 2021), visava garantir as aprendizagens essenciais no contexto da pandemia, alinhando-se às diretrizes pedagógicas e promovendo a qualidade dos processos educativos mesmo diante das adversidades, conforme segue:

Ao publicar o Referencial Curricular Circunstancial, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação, manifesta

expectativas de garantir as aprendizagens essenciais para o ano letivo de 2021. Com isso, o documento estabelece orientações curriculares para se somarem às medidas de enfrentamento das adversidades surgidas em virtude da pandemia, buscando a qualidade dos processos educativos. (Referencial Curricular Circunstancial (RECC/ 2021 da REME – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS)

Com base nesse referencial, a equipe técnica iniciou um ciclo intenso de reuniões e formações. Os encontros eram realizados em horários específicos de planejamento e agrupavam os professores por áreas ou etapas. A colaboração e o espírito coletivo foram fundamentais e quatro coordenadoras dividiram as responsabilidades e se dedicaram à reorganização dos horários de aula, redistribuição das turmas e construção conjunta dos planos de ação.

Foi necessário, ainda, oferecer tutoriais e suporte técnico para docentes que apresentavam dificuldades no uso das ferramentas digitais. Como destaca Kenski (2012, p.103), "o professor precisa ser um articulador de saberes, um mediador que compreenda os processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias e que esteja aberto à experimentação e à inovação". Essa abertura foi visível no esforço da equipe para garantir que todos estivessem preparados para iniciar esse novo ciclo.

O funcionamento das aulas, via *WhatsApp*, previa a entrada dos professores em seus grupos no horário regular de aula, conforme a grade estava definida, e ali executariam suas aulas e atividades com base nos planejamentos orientados. A coordenação atuava diretamente nesses espaços, fazendo acolhida, realizando trocas, solucionando problemas técnicos e garantindo a fluidez dos encontros pedagógicos virtuais.

Alguns instrumentos foram criados para assegurar os registros das atividades e ações: planos quinzenais e mensais, tabelas de chamada, documentos de orientação para professores, alunos e responsáveis, organização de arquivos em nuvem, acompanhamento das aulas, tutoriais e procedimentos para a organização e documentação do trabalho, registros de atendimentos e comunicação com a SEMED. Como observa Guilherme (2021), as tecnologias digitais se tornaram aliadas fundamentais na sistematização e organização das práticas pedagógicas nesse período.

A fase inicial de escolha e preparação para o uso do *WhatsApp* como sala de aula virtual representa um marco da experiência pedagógica da instituição, pois a construção desse processo foi fundamentada em práticas colaborativas, investigações científicas e planejamento criterioso,

culminando em um acervo valioso de registros e documentos que demonstram a potência da ação docente em tempos pandêmicos.

A pandemia impôs um cenário de urgência e imprevisto, mas também revelou a capacidade de resistência e reinvenção da escola pública. Como afirmam Moran, Masetto e Behrens (2000), o papel das tecnologias na educação deve ser compreendido de maneira crítica e intencional. Para os autores:

A tecnologia, quando mediada por uma intencionalidade pedagógica, potencializa os processos de ensino e aprendizagem, promovendo novas formas de interação e construção do conhecimento. Não é a tecnologia em si que transforma a educação, mas o modo como é incorporada na prática pedagógica. É a mediação reflexiva e criativa do professor que dá sentido ao uso das tecnologias e amplia suas possibilidades educativas. (Moran; Masetto; Behrens, 2000, p. 23).

Essa perspectiva fortalece a ideia de que a tecnologia, por si só, não é solução, mas sim um meio que, se bem utilizado, contribui para um ensino mais participativo, dinâmico e centrado no sujeito e esse uso só terá importância se for adequado para facilitar o alcance dos objetivos do ensino. O *WhatsApp*, nesse cenário, deixou de ser apenas um aplicativo de mensagens para se tornar espaço de escuta, acolhimento e transformação. Diante dessa construção coletiva e das estratégias cuidadosamente elaboradas para enfrentar o inesperado, senti que era imprescindível escutar aqueles que estiveram na linha de frente desse processo: os professores.

A partir de agora são as vozes deles que assumem o protagonismo desta narrativa. Através de seus depoimentos, suas falas, emergem experiências singulares que trazem revelações das marcas comuns de esforço, criatividade e compromisso com o direito à educação. A partir deste ponto, passo a apresentar as histórias compartilhadas por esses professores e entendo que suas falas não apenas ilustram os caminhos percorridos, mas também ilustram os sentidos e os significados que foram sendo atribuídos à prática pedagógica com o ensino remoto via *WhatsApp*.

A coragem e a criatividade dos professores foram fatores muito maiores do que apenas estratégias pedagógicas. Essas ações exigiram humanidade, presença, escuta e ética. Portanto, a partir desse ponto passo a apresentar as vozes daqueles que deram vida ao fazer pedagógico reflexivo durante a pandemia. As narrativas que seguem revelam medos, descobertas,

resistências e reinvenções que se alinham com o que Kenski (2012, p. 103) defende ao afirmar que o professor, diante das tecnologias, “os professores precisam ser capazes de lidar com as tecnologias de forma crítica e criativa, integrando-as ao currículo e às práticas pedagógicas”. Cada fala apresentada a seguir nos convida a mergulhar em um processo formativo marcado pela sensibilidade, pela prática colaborativa e pela busca constante de sentido diante do inesperado.

Ao iniciar as leituras das narrativas para análise, decidi partir de uma frase que me impactou profundamente devido à intensidade com que foi dita. Durante a entrevista com a professora **Clode** (2024), minha primeira entrevistada, com a voz emocionada devido às memórias resgatadas, ela diz: “Quase que impossível, Giovana! Quase que impossível.” — Este trecho faz parte do momento em que ela descreve as tentativas de alcançar seus alunos no período do ensino remoto. Não tive como não sentir, mais uma vez, a dimensão do desafio que foi ensinar em um tempo em que as condições básicas não estavam facilitadas ou asseguradas. O *WhatsApp*, portanto, não foi apenas uma escolha pedagógica, mas foi o único e talvez principal caminho possível e o meio mais acessível diante de tantos desafios.

Clode (2024) relata que muitos de seus alunos dividiam um único celular com os irmãos, ou utilizavam o aparelho da mãe, que o levava ao trabalho durante o dia. Isso significava que as interações com alguns desses alunos aconteciam fora do horário regular, por mensagens ou áudios trocados quando o dispositivo finalmente voltava para casa. A ausência de conexão wi-fi, a falta de aparelhos próprios e a realidade precária de muitas famílias foram marcadores constantes nas falas da professora, quando ela diz: “Eu tive alunos, eram três ou quatro alunos na casa e um celular, que era o celular da mãe, e ela saía para trabalhar e levava o celular[...]” Essas palavras da professora me remetem à ideia de que o fazer pedagógico, naquele contexto, foi também uma forma de reafirmação da prática educativa. A cada mensagem enviada, a cada áudio gravado, mesmo quando a emoção impedia a gravação de um vídeo, havia uma tentativa de manter o trabalho acontecendo, o qual, mesmo diante de tanta fragilidade foi capaz de sustentar os laços mínimos entre professor e aluno.

O sentimento de sobrecarga e impotência diante do novo foi comum entre os professores e isso ficou bastante evidente em suas entrevistas, nas quais muitos relataram um misto de medo e alívio. Medo de não conseguirem dar conta, de não estarem à altura do desafio e alívio por,

finalmente, poderem dar voz à sua experiência e construir um sentido para aquilo que viveram. Na narrativa de **Byte** é possível perceber esses sentimentos quando ela faz o seguinte relato:

[...] eu não olhei o meu lado de dificuldade, eu passei a olhar a dificuldade do aluno, como que eu faria uma aula que eu pudesse estar atingindo aquele objetivo daquela aula. [...] Eu tive muita dificuldade para trabalhar essa parte do *WhatsApp*, porque eu não tenho tanto conhecimento assim, com tecnologia. Eu tive que comprar um outro número de celular, porque o meu já não estava suportando, eu comprei um outro número para poder fazer, gente, porque meu celular ficou muito, muito carregado no início, eu estava usando o meu número, só que daí eu vi que não estava dando, tinha hora que não pegava o vídeo, ficou muito sobrecarregado, aí eu comprei um outro número e coloquei, aí eu coloquei num outro aparelho que a minha filha não usava, então eu tive que fazer essa divisão, porque era muito complicado, era muita informação e eu fiquei meio perdida ali, então eu, dessa forma que eu fiz, eu fiquei mais tranquila, então eu consegui levar. (Byte, 2023).

Enquanto **Byte** falava, era perceptível a ansiedade de contar tudo, falando sem parar. Seu tom de voz estava alterado e em sua narrativa me deu a impressão que ela queria falar de tudo, de contar o que fez, como fez, porque fez. Sua demonstrava uma necessidade de dizer – olha eu fiz o meu melhor – e me deu a impressão de querer muito um reconhecimento, além disso estava visivelmente emocionada durante todo o tempo. Suava muito e gaguejava de tanta ansiedade (o que pode ser observado na transcrição de sua narrativa). Quando ela terminava de falar alguma coisa, de compartilhar suas vivências, o alívio se tornava evidente. E ela continuou:

[...] eu colocava muito vídeo, eu trabalhava com muito vídeo, desse vídeo era explicado cada parte, cada processo, e ali as crianças faziam um desenho, faziam um, como se fosse um relato do que eles conseguiram, não conseguiram, então não foi uma aula assim muito, eu não consegui, eu não tinha uma aula assim muito, num sentido de dificuldade, eu comecei a dar aula assim mais, pensando mesmo nos alunos, e uma aula mais assim, fácil, fácil de entendimento deles. Detalhada. Detalhada. (Byte, 2023)

Diante dessa narrativa desesperada de **Byte**, percebemos o esforço em tornar sua prática pedagógica mais acessível, detalhada e centrada na experiência de aprendizagem do aluno. A opção por utilizar vídeos como recurso principal e uma proposta de atividades reflexivas – como desenhos e relatos dos estudantes sobre suas compreensões – revela uma tentativa de ressignificar a mediação pedagógica criando um ambiente mais acolhedor e menos mecânico. Com suas tentativas tenta se aproximar de uma pedagogia mais cuidadosa, mais acolhedora. E para ilustrar esse movimento dela, o pensamento de Moreira e Trindade (2017) nos convida a

repensar o fazer pedagógico e o significado da presença do professor no contexto do ensino, quando ele diz que:

A presença do professor é fundamental para que a utilização de um aplicativo como o *WhatsApp* seja verdadeiramente enriquecedora, quer enquanto “arquiteto” e “construtor” do ambiente de aprendizagem, quer também como mediador e facilitador da aprendizagem que se constrói nesse cenário. A comunicação entre o professor e os estudantes contribui para promover o desenvolvimento de uma experiência educacional relevante, para além de proporcionar ao docente um outro tipo de mecanismo para conhecer melhor os seus estudantes, mais individualizada, conseguindo assim auxiliar cada um deles no seu próprio processo de construção do conhecimento. (Moreira e Trindade, 2017, p. 59)

Então, para refletir sobre o fazer pedagógico nesse contexto de pandemia com uso do aplicativo *WhatsApp*, podemos também citar Moran (2007) que diz que:

[...] a educação exige hoje uma profunda reinvenção. Já não se trata de apenas adaptar conteúdos a novos meios, mas de transformar as formas de ensinar e aprender, de forma que a aprendizagem seja realmente significativa, relevante, contextualizada e duradoura. (Moran, 2007, p. 15).

Quando **Byte** (2023) afirma que passou a pensar mais nos alunos e buscou uma aula “fácil de entendimento”, ela traduz essa reinvenção de maneira prática, visto que coloca seu aluno no centro do processo, flexibilizando suas estratégias conforme as necessidades que ela percebe. E diante das dificuldades expostas por ela, surge a narrativa de **Code** que, de uma maneira bastante reflexiva e de acordo com sua experiência aponta como o uso do *WhatsApp* exigiu do professor um deslocamento de sua zona de conforto, pois não podendo contar com a presença física de seus alunos, a mediação do conhecimento passou a ser feita pela voz, pelos áudios e pelas mensagens escritas. Ele compara sua atuação com a de um locutor que fala sem ver seu público e lamenta a sensação de ausência e de reinvenção da presença pedagógica que sente.

[...] O locutor fala com as pessoas como se estivesse enxergando, mas não está. Aconteceu a mesma coisa com a gente. [...] ⁷ Sabíamos que o aluno estava ali, falávamos com ele, mas não podíamos estar presentes fisicamente para ver o que estavam fazendo. [...] Fomos obrigados a recorrer a coisas que até então não usávamos. [...] Tivemos que aprender mais sobre o uso do *WhatsApp* para poder ensinar melhor. (Code, 2024)

⁷ Nota explicativa: O uso dos colchetes nas citações, ocorrerão quando estas não estiverem transcritas na íntegra. Ele irá indicar cortes na transcrição. (Isso valerá para todas as citações das narrativas)

A narrativa de **Code** destaca a experiência de professores que precisaram se adaptar a uma nova realidade de ensino, onde a comunicação com os alunos era mediada por tecnologias digitais, como o *WhatsApp*. A comparação do professor é bastante interessante se pensarmos num locutor de rádio, como ele mesmo sugere, ou seja, é uma experiência em que as pessoas se comunicam com as outras sem poder vê-las, o que exige uma adaptação e uma nova forma de interação. Nesse caso podemos dizer que a comunicação mediada por uma tecnologia, como o *WhatsApp*, pode alterar a forma como as pessoas interagem e se relacionam. Pois, conforme enfoca Lévy (2016) “a tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas sim um ambiente que modifica a forma como nos relacionamos com o mundo e conosco mesmos”. E a fala de **Code** (2024) revela justamente essa situação, de ensinar sem ver, escutar sem ouvir a voz, sentir a presença do aluno apenas por uma mensagem ou emoji. E apresentando o mesmo sentimento, **Meet** (2024) complementa dizendo:

Aconteceu a mesma coisa com a gente. A gente sabia que o aluno estava ali, falava com ele, mas não podia estar presente fisicamente pra ver o que estavam fazendo [...] tivemos que aprender mais sobre o uso do *WhatsApp* pra poder ensinar melhor. (Meet, 2024)

O professor precisou aprender a ler nas entrelinhas e a encontrar formas de se fazer presente mesmo na ausência física, ou seja, a imagem do locutor que fala sem ver lembra o professor que, na pandemia, precisou encontrar novos jeitos de ensinar, mesmo sem estar perto dos alunos, apenas com coragem, cuidado e responsabilidade.

Mesmo com o esforço para manter a interação em tempo real via *WhatsApp*, o aprendizado foi prejudicado [...] foi uma ferramenta que limitou muito, mas também foi a que a gente tinha na hora. [...], mas como eu não tinha tanta dificuldade de lidar com tecnologia, eu não tive tanto problema de me adaptar com a situação. [...] no começo foi tranquilo, mas com o tempo começou a cobrar um preço, né, de saúde, principalmente de saúde mental. Na época, então, teve uma piora, porque o pessoal estava preocupado com saúde mental, e tudo mais, e eu comecei a fazer tratamento, mas enfim. (Kwai, 2024)

A narrativa de **Kwai** mostra a complexidade de adaptar-se ao ensino remoto em um contexto inesperado e sem o devido preparo ou recurso. Enquanto sua habilidade com tecnologia o ajudou a enfrentar os desafios iniciais, o impacto na qualidade do ensino e a sobrecarga emocional evidenciam as limitações desse modelo imposto pela pandemia. Sua familiaridade com as tecnologias digitais, no início ofereceu certa tranquilidade, porém isso não foi suficiente para impedir os efeitos das limitações pedagógicas e emocionais impostas pela

nova realidade. Ou seja, mesmo tendo habilidade com o uso da ferramenta, **Kwai** não conseguiu garantir a continuidade do seu trabalho e levanta uma questão importante quando diz que o *WhatsApp* “foi uma ferramenta que limitou muito, mas também foi a que a gente tinha na hora”, o que reforça a ideia de que o uso do *WhatsApp* foi uma escolha mais por necessidade do que por adequação pedagógica. E continua,

Foi um momento muito difícil. E[...] o aprendizado foi esse, né? Acho que tanto para professores, quanto para os alunos e até mesmo para a gestão das escolas e da rede. Não foi só uma questão de adaptar conteúdo, mas de repensar todo o processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica precisou se reinventar, não só tecnicamente, mas em termos de relação com os alunos e com o conteúdo. O contato mais individualizado pelo *WhatsApp*, as dúvidas no privado, a falta de controle de quem realmente estava participando... Tudo isso trouxe reflexões importantes sobre o papel da educação a distância, sobre a autonomia dos alunos e a necessidade de engajamento por parte deles. (Kwai, 2024)

Kwai não enfrentou as mesmas dificuldades tecnológicas de muitos colegas, mas mesmo assim vivenciou desafios significativos, então adaptar-se ao uso do *WhatsApp*, das apostilas digitais e do atendimento remoto não foi, segundo suas palavras, o maior problema. No entanto, a percepção de que o desenvolvimento da prática educativa havia diminuído e de que a relação com os alunos se tornara mais frágil ficou evidente ao longo da entrevista. Nesse contexto, ilustro a situação exposta por ele no pensamento de Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 23), quando afirmam que,

[...] ensinar com as novas tecnologias só trará benefícios se estivermos dispostos a enfrentar os novos paradigmas convencionais do ensino, em que o professor deixa de ser transmissor de conhecimentos e é mediador, motivador, orientador. (Moran, Masetto e Behrens, 2000, p. 23)

No caso de **Kwai**, mesmo dominando e sendo capaz de utilizar a tecnologia, o modelo emergencial não lhe ofereceu estrutura suficiente para sustentar as mediações necessárias de forma plena, o que acarretou não apenas desafios pedagógicos, mas também impactos emocionais. Nesse contexto, a sobrecarga, a ausência de pausas e o esvaziamento do espaço coletivo da escola foram elementos que afetaram diretamente a saúde mental dos professores, como o próprio **Kwai** compartilha ao relatar que precisou buscar tratamento durante aquele período. Os relatos do professor podem ser analisados a partir do pensamento de Kenski (2012, p. 99), quando ela reconhece que “as tecnologias não podem ser pensadas isoladamente, mas precisam ser inseridas em uma proposta pedagógica que leve em conta a formação integral do

sujeito, suas emoções, dificuldades e potencialidades”. Ou seja, a utilização de uma tecnologia que não conta com um apoio institucional, uma escuta sensível ou um planejamento bem pensado, estruturado, corre o risco de acarretar sérios danos aos profissionais que dela fizeram uso inadequado.

Fica claro que **Kwai** compreende que o imprevisto foi necessário, porém cobrou um preço alto a todos, sendo assim, para ele, não se pode romantizar o período ou a ação dos professores, mas sim compreendê-la em uma dimensão maior que contemple a ética, a política e as questões emocionais. Então, concluo minha percepção desse professor com um pensamento de Morin (1999, p. 16), que fala que “devemos aprender a navegar em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certeza”, ou seja, na circunstância do ensino remoto na emergência da COVID-19, os professores sustentaram a educação como se fossem arquipélagos, em meio à instabilidade do momento.

Podemos dizer que a adaptação ao uso do *WhatsApp*, para fins educacionais foi um processo bastante desafiador para muitos professores, pois a dificuldade em adaptar-se ao novo modelo de trabalho e ao uso do aplicativo exigiu que eles aprendessem a usar a ferramenta de forma criativa e desafiadora, num curto prazo de tempo. Ao ler as narrativas que seguem, é possível verificar essa afirmação a começar por **Drive** (2024), que conta que,

[...] foi um processo muito difícil. [...] Uma coisa é você dominar um aplicativo. Outra coisa é dominar ele para uma função para a qual ele não foi criado. [...] O *WhatsApp* foi se adaptando também, colocando videozinho, mais pessoas no grupo... foi uma adaptação dos dois lados. A sala de aula agora era *WhatsApp* em tempo real. [...] Em relação a metodologia. Na verdade, mudou tudo. [...] Eu dou aula. E eu gosto de brincar. [...] E tem que estar no tete a tete. Fora que pra você ficar falando sozinha pelo aplicativo era complicado. Então busquei mais imagens. Coisas mais decoradinhas. Com cores. Depois comecei a compartilhar os vídeos. De aulas. Referente aos assuntos que a gente estava trabalhando. O que mais? Eu acho que foi isso. Nada lá era igual. A sala de aula. Tudo era diferente. Eles tinham o material escrito em mãos. Mas o que você fazia era ler. Corrigir. Explicar. Cada uma das questões. Teve algum momento de esgotamento? Ah. Teve. [...] De verdade. Teve um período que eu não queria mais olhar o computador. Com relação ao assessoramento da equipe técnica. Sempre estiveram à disposição. Para ajudar. Para dar uma ideia. (Drive, 2024)

Seguindo um mesmo pensamento **Link** (2023), complementa:

[...] acho que tinha opções e a maioria achou que era o mais viável. E aí? Vamos trabalhar. Vamos tentar entender como ela funciona. Porque eu usava para mandar mensagem de áudio, escrita e figurinha para os amigos. Acabou.

Agora transformá-la em uma ferramenta de ensino, eu tive que aprender muita coisa. O próprio aplicativo trouxe algumas possibilidades que não existiam. Eles se adequaram também porque perceberam que eles eram necessários. É necessário, não tem jeito. A minha sala de aula era o *WhatsApp*. Aí o que eu precisei fazer? [...] na parte profissional, eu penei um pouco, porque não tinha tanto, não tenho tanto domínio ainda. Acredito que não. Dessas tecnologias todas. E quantas coisas existem até para facilitar a nossa vida. E a gente não sabe. [...] E quanta dificuldade tem também em aplicar tudo isso. Em inúmeras questões: de disponibilidade, de conhecimento, a gente não tem. Então, eu apanhei bastante. Era *WhatsApp*. Era vídeo. Era isso. Era muita coisa. [...] Não é romântico. A nossa profissão não dá para romantizar. Mas o quão essencial realmente ela é. Então, assim, [...] eu não posso desistir. Eu não vou desistir. É o que eu escolhi. É o que eu gosto, que eu amo fazer. Até me emociono, porque é o que eu gosto mesmo. O imprevisto virou rotina. Mandava vídeo, áudio, texto curto, e esperava horas por uma resposta que, às vezes, nem vinha. Mas a gente seguia com o plano. (Link, 2023)

E **Word** (2024) finaliza:

Criei um canal no *YouTube*. Percebi que precisava de algo mais próximo, mais visual. O *WhatsApp* sozinho não dava conta, mas a gente foi encontrando alternativas. Eu criei um canal no *Youtube*... Em que eu falava [...] Bom dia, pessoal... Tudo bem? Na aula de hoje... Dá uma olhadinha aí... O conteúdo é esse, esse e esse [...] tipo um saneamento, né? Isso [...] eu estava chamando os alunos ali para[...] direcioná-los, orientá-los... (Word, 2023)

A mudança na metodologia de ensino foi significativa e as falas dos professores trazem um ponto comum, no qual o *WhatsApp*, mesmo tendo sido o principal recurso disponível, à época, para manter o vínculo pedagógico com os alunos durante a pandemia, exigiu adaptações constantes e funcionou, muitas vezes, nos limites de suas funções originais, até porque não se tratava apenas de usar uma ferramenta digital, mas de reinventar a prática pedagógica com o que havia disponível no contexto pandêmico.

Então, **Drive** destaca a tensão entre o domínio técnico do aplicativo e o desafio de usá-lo para fins pedagógicos, levantando uma questão importante a ser pensada sobre a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e que os professores precisam estar dispostos a aprender, bem como se adaptar às novas possibilidades para que sejam capazes de ensinar seus alunos. O depoimento de **Drive** levanta uma questão muito importante, que, embora o aprendizado seja uma experiência contínua, sua realização depende, além das complexidades contextuais, também depende dos fatores específicos e pessoais de cada professor. Diante do caos do ensino remoto emergencial, os professores não apenas tiveram que aprender novas tecnologias, mas também tiveram que ser capazes de aprender, tentar, cometer erros e

reconstruir caminhos, acima de tudo. A adaptação a este novo formato não foi simples para esses professores, pois tiveram que, além de aprender sobre algumas tecnologias, repensar o seu fazer pedagógico e sua identidade profissional diante de um contexto desconhecido e instável, vivenciando momentos de total solidão nesse processo.

Nesse sentido, Kenski (2012, p. 103) contribui ao afirmar que, “O professor precisa ser um articulador de saberes, um mediador que compreenda os processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias e que esteja aberto à experimentação e à inovação”, ou seja, que assumam uma postura mais flexível, ao lado de seus alunos e, sejam capazes de agir com intencionalidade e com consciência crítica, desde que sejam favorecidos pelo apoio de formação, condições técnicas e materiais, saúde e bem-estar.

As estratégias emergenciais adotadas durante a pandemia revelam o quanto os professores exerceram um papel reflexivo diante das limitações impostas pelo contexto. Um exemplo disso fica bastante evidente no depoimento de **Word**, que, ao perceber os limites do *WhatsApp* para desenvolver suas aulas, buscou outras alternativas para enriquecer seu trabalho. Essa atitude da professora reforça a ideia proposta por Alarcão (2010, p. 28), de que “o professor reflexivo é aquele que aprende com a sua experiência e que se transforma na ação que realiza”. Ao reconhecer que sua vivência poderia gerar mudanças em sua prática, **Word** não pensou muito e agiu criando um canal no *YouTube*, o qual passou a utilizar considerando mais acessível para estabelecer uma ponte com seus alunos. Nesse momento ela reafirmou o seu compromisso com o seu fazer pedagógico durante a elaboração de sua prática docente. E para ilustrar melhor essa ação de **Word**, trago um pouco da **Teoria da Interação à Distância**, elaborada por Michael G. Moore (2023), que considera a importância do diálogo, da estrutura e da autonomia no processo de ensino remoto. Para Moore (2023),

[...] o ensino remoto de qualidade depende do equilíbrio entre três tipos principais de interação: **aluno-professor**, **aluno-conteúdo** e **aluno-aluno**. Moore também introduz o conceito de **autonomia do estudante** e a importância da **presença docente**, mesmo em ambientes mediados por tecnologia. [...] Quanto maior a distância, maior deve ser o esforço intencional do professor para criar presença e diálogo. (Moore, 2023, p. 22, grifo nosso)

Então, quando **Word** cria um canal no *YouTube* para dar suporte aos seus alunos, ela está atuando tanto sobre a interação aluno-conteúdo, quando oferece explicações mais acessíveis e visuais; quanto sobre a interação aluno-professor, quando mesmo à distância, ela

se faz presente com seu “bom dia, pessoal” e recria um laço afetivo com a turma. No caso de **Link e Drive**, também é possível verificar essa tentativa de manter a comunicação mais afetiva e acessível, quando elas ofereceram outros recursos dentro do aplicativo do *WhatsApp*, como vídeos, áudios, imagens e outras estratégias para garantir que o diálogo com os alunos acontecesse, mesmo que em tempos e ritmos diferentes, fossem eles de interação síncrona ou assíncrona.

O mesmo movimento de reinvenção da prática também pode ser observado na fala da professora **Maps** (2023), que inicia sua trajetória no Ensino Fundamental em meio à pandemia e relata: “Pra mim foi muito difícil. Mas aí acabei conseguindo. Naquele ano eu consegui chegar até o final”. Além de enfrentar o início de um novo ciclo escolar em plena pandemia, teve também que lidar com as dificuldades que tinha com o uso das ferramentas que deveria utilizar, no caso o *WhatsApp*. Ela revela que foi necessário muita dedicação e aprendizagem em meio à prática, e conta que teve a sorte de ganhar alguns colaboradores e muito acolhimento da equipe com a qual trabalhou. A dedicação dela, mesmo diante do enfrentamento de sua insegurança, nos confirma que o seu pensamento sobre o seu fazer pedagógico se alinha ao pensamento de Schön (1992), pois aprender durante a prática garante que o aprendiz seja capaz de fazer e refazer seu trabalho desde que reflita em sua ação, conforme explica Schön (1992):

Os profissionais refletem na ação quando pensam sobre o que estão fazendo enquanto o fazem, e assim tornam-se pesquisadores em situações práticas. Eles improvisam, ajustam, tentam, testam e modificam suas estratégias diante do inesperado. (Schön, 1992, p. 62)

Durante sua caminhada, **Maps** demonstrou disposição em entrar nos grupos de *WhatsApp* mesmo fora de seu horário de trabalho, movida por sua preocupação com os alunos e com o andamento das aulas. Embora esse gesto revele uma forte intencionalidade afetiva em sua prática, também revelou uma tensão oculta de que, para que os procedimentos de ensino fossem contínuos, ela teria que ultrapassar seus limites pessoais e profissionais. Seu comprometimento não pode ser romantizado ou tomado como natural, pois ele se inscreve em um contexto de urgência e desamparo institucional, no qual aprender a trabalhar com novas tecnologias, buscar formação por conta própria e se adaptar tornaram-se tarefas impostas, as quais, nem sempre foram acompanhadas das condições adequadas para que esse aprendizado acontecesse. Assim, o compromisso de **Maps** serve tanto como um testemunho de sua ética de

trabalho quanto das desigualdades sistêmicas que impactaram o ensino durante o período de educação remota emergencial. E nesse sentido, a professora realiza também um processo de formação bastante peculiar, no qual, ao trabalhar, ela constrói a sua identidade docente, que é validada por Nóvoa (2009), quando ele diz que:

A profissionalidade docente constrói-se num movimento contínuo entre o vivido e o pensado, entre a prática e a teoria, entre a experiência e o conhecimento, entre a ação e a reflexão. É neste ir e vir que se forja a identidade profissional dos professores. (Nóvoa, 2009, p. 28)

Nesse contexto de se construir pela prática, a professora **Emoji**, de Educação Física⁸, traz uma contribuição bastante importante para o debate sobre o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, quando em sua narrativa ela desabafa:

No começo foi realmente um choque. Depois fui aceitando que aquilo era o possível naquele momento. [...] Em choque, porque eu pensei, gente, tá bom, o aluno vai fazer o movimento, enfim, pensei, o movimento lá, mas e quem que vai ver se ele tá fazendo certo, quem que vai corrigir ele, quem que vai gravar ele, entendeu? [...] Tá, mas vamos lá. [...] Comecei. Fiz lá a explicação, fiz o vídeo demonstrando o movimento, e eles perguntavam, professora, o movimento, aí, tem que esticar o braço até onde, até onde você alcançar? [...] aí eles tentavam mandar foto, a foto cortando metade do movimento, aí eu já não sabia o que que era, o que que era aquilo. Falei, tá, tenta gravar um vídeo, aí na hora que vai gravar o vídeo, é a luz do sol batendo, é a mãe falando com um, falando com o outro. Então, é o movimento, é a buzina passando, cachorro participando do vídeo, eu tenho altos vídeos de cachorro que tava, que passava, era ótimo, mas assim, no começo foi realmente um choque, depois que, que eu fui aceitando que aquilo que era o possível, naquele momento. (Emoji, 2024)

Esse depoimento de **Emoji** (2024) retrata exatamente o momento da tensão entre o modelo tradicional, corporal, dinâmico, e a experiência digital, marcada por ausência de contato físico e adaptação a outras linguagens. E mostra também a busca da professora em aprender novas possibilidades como gravar vídeos e adaptá-los ao limite de dados dos celulares dos alunos, tentando manter uma comunicação afetuosa. Ela recria sua prática para manter o vínculo com os alunos, conforme nos relata:

⁸ Professora Emoji, docente de Educação Física. Neste caso, optei por evidenciar sua área de atuação para contextualizar o desafio enfrentado por ela ao adaptar sua prática ao modelo remoto. Destacar sua disciplina se fez necessário, especialmente por se tratar de um componente curricular fortemente baseado na corporeidade e nas dinâmicas coletivas, típicas do ensino presencial. Assim, a pergunta que mobiliza essa reflexão é: como seria possível desenvolver essa prática pedagógica em um ambiente remoto, mediado pelo *WhatsApp*?

Tive que aprender, porque, as vezes você mandava áudio, o áudio era bom, mas só na correção, porque o aluno chegava de repente, a aula começava uma hora, mas tinha aluno que chegava duas horas na aula, que era no grupo e mandava boa tarde, então ele ia lá e olhava o que estava descrito para tentar acompanhar o que o pessoal estava falando. Mas assim, para mim, primeira coisa era aprender a gravar o vídeo. Aprender a gravar o vídeo lá no computador, ótimo. Depois, aprender a condensar o vídeo, diminuir o tamanho dele, para ele conseguir abrir no *WhatsApp*, porque a criança tinha o *WhatsApp*, tinha que abrir, né? E você não podia também mandar vídeos no *YouTube*. Tinha ótimos vídeos, nessa época a gente teve várias coisas para se aproveitar como o *YouTube*. Mas o aluno não tinha internet para acessar o *YouTube*, então você tinha que ir lá, gravar o vídeo do *YouTube*, diminuir, colocar lá no grupo, e assim você ia salvando, ia montando sua aula: dia tal era esse, outro dia era esse outro vídeo, e assim você ia dando o processo. [...] Conseguir chegar no aluno e ele conseguir me responder e tentar foi outra vitória. (Emoji, 2024)

O depoimento dessa ação de **Emoji** se articula ao que Moore (2023) propõe sobre a importância de manter o diálogo como base do ensino remoto, pois a partir desse diálogo ela também constrói um vínculo afetivo pela escuta sensível e pela linguagem audiovisual. Sua atuação mostra os focos da Educação Física que são: o movimento, o estímulo e a troca. O que se confirma pela teoria de Moore que diz que a qualidade do ensino remoto não depende apenas da ferramenta utilizada, como no caso foi o *WhatsApp*, mas sim na ação pedagógica em si, com um fazer pedagógico pautado na mediação pedagógica intencional. Isso reforça o pensamento de Lévy (2016), de que, “A tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas sim um ambiente que modifica a forma como nos relacionamos com o mundo e conosco mesmos” (Lévy, 2016, p. 140). A afirmação de Lévy, reflete um sentido que é mais relevante para os nossos tempos ao conceber a tecnologia como um ambiente e não somente uma ferramenta, visto que ela influencia a maneira como os alunos podem aprender e os professores podem ensinar e auxilia nos processos de ensino e aprendizagem mediando as relações entre os pares.

Nesse contexto, a mediação pedagógica é central, pois é o que traz significado às práticas digitais desenvolvidas e relaciona conteúdo, sujeito e experiência, para que o fazer pedagógico ultrapasse as barreiras do espaço físico. Também levanta questões de comunicação e motivação, ou seja, essa mediação não é apenas um recurso didático ou estratégia de trabalho, mas pode ser uma ponte para a construção do conhecimento, seja ele virtual ou presencial. Cabe então, ao professor, rever suas estratégias de ensino na construção de um fazer pedagógico que oportunize a aprendizagem e avance no processo de ensino. Para tanto, a mediação pedagógica

é o que transforma o potencial de poder que a tecnologia pode oferecer nas experiências educacionais, especialmente no ensino remoto, onde o ambiente virtual se transforma em espaço escolar.

É possível concluir que, muito mais do que escolher uma tecnologia, o que realmente fez a diferença nessa equipe, foi a forma com que os professores se colocaram diante dela, sendo conscientes, sensíveis e criativos, capazes de transformar um simples aplicativo de mensagens em um verdadeiro espaço de ensino, aprendizagem e presença pedagógica, conforme afirma Kenski (2012, p. 103), quando diz que “o professor precisa ser um articulador de saberes, um mediador que compreenda os processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias e que esteja aberto à experimentação e à inovação”. E foi exatamente esse papel que os professores assumiram nesse contexto emergencial. Eles não esperaram soluções prontas, mas criaram novos caminhos, enfrentando as limitações técnicas, suas próprias resistências emocionais e os desafios comunicacionais. Eles mantiveram sua função social e ética de educar.

5.2 FAZER PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE INCERTEZA: SENTIDOS E SENTIMENTOS DO ENSINAR NA PANDEMIA

“Era o possível. E mesmo o possível doía”. (Drive, 2023)

Escolhi iniciar esta sessão com essa fala da professora **Drive**, pois para mim ela sintetiza, com sensibilidade e coragem, o que iremos discutir nesse tópico. Essa frase, ao mesmo tempo em que causa impacto, também nos toca profundamente, pois ela mostra o que muitos professores viveram durante a pandemia e o ensino remoto, desde a necessidade de continuar, mesmo diante da dor, do imprevisto, da solidão e da falta de estrutura, até a realização do seu trabalho. O “possível”, naquele momento, era tudo o que se tinha e isso exigia muito esforço, muita entrega e uma busca incessante pela reinvenção do fazer pedagógico. A fala de **Drive** se tornou símbolo desta discussão, a qual tem como objetivo refletir sobre os sentidos e sentimentos que atravessaram o ensino na pandemia, mostrando que, mesmo com o enfrentamento de tantas dificuldades e até dores, os professores seguiram em frente,

sustentando vínculos, inventando caminhos e se fazendo presentes onde podiam, mesmo que virtualmente.

Com o calendário já reorganizado para dar início ao trabalho remoto, em sala de aula virtual, no “ambiente do *WhatsApp*” e após todos os professores já estarem orientados e mais seguros de como fazê-lo, iniciou-se o ciclo das aulas e a experiência do grupo, pois ainda seriam experimentadas as propostas elaboradas, as quais seriam analisadas no dia a dia das ações do grupo. Importa ressaltar que a Equipe Técnica estaria sempre a postos (*online*), durante todo o tempo de execução dessas aulas, atenta a tudo o que surgisse, desde dúvidas até as chamadas dos alunos, acompanhando as aulas em tempo real, pequenos incidentes ou mesmo falhas no processo, observação do andamento das turmas, bem como orientações diversas das demandas vigentes e que aparecessem, fossem de pais, alunos ou mesmo professores.

Uma professora conta⁹ que para iniciarem, de fato, o trabalho, todos os professores e equipe escolar, além da direção escolar, gravaram um vídeo, de boas-vindas, se apresentando ao grupo de alunos que atenderiam, explanando um pouco sobre os motivos do afastamento e estabelecendo, então, um primeiro contato com os alunos, traçando metas para suas aulas e contando um pouco de como trabalharia sua dinâmica em sala virtual. Também lembrou que dias antes, elaboraram um material (cadernos pedagógicos), que seriam seguidos durante as aulas.

Dentre as orientações dadas, uma delas era a de que os professores aguardariam a coordenação “abrir” a aula/turma (abrir o grupo da turma), para que, então, pudessem iniciar dando as boas-vindas. A partir daí a aula começaria e o planejamento seria colocado em prática. As trocas de professores, por tempo de aula, aconteceriam naturalmente (sem sinal), conforme horário de aula e a interação com os alunos seria algo que aconteceria conforme a necessidade dos alunos e até mesmo do professor. Durante as aulas o professor poderia dispor dos recursos que quisesse para atrair e garantir a permanência de seus alunos online e esses recursos poderiam ser de acordo com a necessidade ou intenção de cada professor (vídeos, áudios, imagens, atividades com links em outros aplicativos, questionamentos e explicações, etc), tudo

⁹ Aqui não trago citação específica da professora, pois estou apenas introduzindo a sessão. Porém, ao longo das análises, todas as falas consideradas importantes, serão transcritas com suas devidas identificações.

conforme o que o professor planejasse. E ao final da aula, após o professor se despedir, a coordenação retoma a turma para fechar o grupo e retornar no dia seguinte.

Ao final de cada dia a coordenação da escola fazia o registro das aulas em pastas do *Google Drive*, para arquivamento. Esse registro consistia em salvar todas as aulas, de todas as turmas em arquivo compactado utilizando-se para isso, do próprio salvamento de arquivos do *WhatsApp*, de “Exportar Conversa”, cujo recurso conta com o arquivamento da conversa e de todos os arquivos utilizados e enviados nessa conversa. Ou seja, o coordenador seria responsável por compilar todo o histórico das aulas em arquivo datado e nomeado para qualquer necessidade de uso do material. E assim se deu o trabalho pedagógico nesse período.

Nesta parte das análises, me detenho sobre as concepções dos professores a respeito de seu fazer pedagógico no período remoto de pandemia, início dizendo que me impactou o quanto o fazer pedagógico esteve vinculado, o tempo todo, a sentimentos de vulnerabilidade, exaustão e, ao mesmo tempo, resistência e reinvenção. As concepções dos professores sobre seu fazer pedagógico revelam esse cenário e as entrevistas abaixo ilustram esse contexto:

Teve um momento ali que eu estava exausto. A gente tava tentando de tudo. Mandava mensagem, gravava áudio, preparava atividade. E a resposta era mínima. Parecia que a gente tava ensinando no vazio, mas mesmo assim a gente continuava. (Meet, 2024)

A minha área é movimento, é corpo. E de repente, tudo virou tela. Foi difícil, no começo, entender como adaptar, como alcançar os meninos. Mas eu não queria que eles se sentissem sozinhos. Fui criando jeitos, vídeos, até mesmo áudios com incentivo, tentando manter esse vínculo vivo. (Emoji, 2024)

No início, foi um susto. Depois, veio o cansaço. A rotina virou madrugada. Tinha dia que eu dormia ouvindo as mensagens dos alunos. Mas também tinha algo bonito nisso. A gente estava junto, mesmo longe. (Link, 2024)

A gente teve que aprender a fazer diferente, sem saber como seria. Apreendi muito. Mas foi com dor também. Não foi leve. Era como se todo dia eu tivesse que me redescobrir professora. (Drive, 2024)

Nunca pensei que ensinar pudesse doer tanto e ao mesmo tempo fazer tanto sentido. Foi no meio do caos que eu entendi o valor real do que a gente faz. (Kwai, 2024)

Tinha dia que parecia que eu não ia dar conta. Mas aí eu lembrava: tem alguém do outro lado esperando. Isso me fazia respirar fundo e continuar. (Word, 2024)

Essas falas revelam, cada uma a seu modo, sentimentos misturados de medo, frustração, esperança, compromisso e reconstrução da prática docente, o que sugere que tenhamos um olhar sensível nas análises, já que um misto de sentimentos (afetividades) e reflexões sobre o fazer pedagógico estão presentes a todo momento. Sendo assim, os seis depoimentos destacam a importância que foi manter o vínculo com os alunos, mesmo em um contexto de isolamento social. Eles também sinalizam que os professores tiveram que se adaptar e se reinventar para continuar ensinando, mesmo diante das dificuldades e que o momento era de seguir e não desistir.

As narrativas revelam um compromisso ético, desses professores com o ensino e a aprendizagem, que vai além da dimensão técnica e, conforme aborda Nóvoa (1992, p. 25), “Não é possível pensar o professor sem pensar o ser humano que há nele, com seus medos, esperanças, sonhos. A profissão docente é uma prática de si e com os outros”. E o trabalho desenvolvido na pandemia só foi possível porque os professores aceitaram e encararam o risco de ensinar e aprender em meio à tantas incertezas. E complementando o pensamento de Nóvoa, Dewey (1916, p. 41) traz uma reflexão bastante importante para a nossa pesquisa, na qual ele diz que, “Educar é, antes de tudo, um ato de fé no outro e no mundo. É lançar-se em um processo que nunca se completa, pois ensinar é aprender sempre, com e sobre a vida”. Essa frase de Dewey só reafirma a importância da confiança e da crença no potencial do educando em relação ao mundo que o cerca.

Ao dizer que a educação é um ato de fé, Dewey está se referindo à fé no sentido da crença no potencial do professor para o ato de aprender e se desenvolver, ou seja, na sua capacidade de superar os desafios que encontrar pela frente para conseguir alcançar seus objetivos. Para ele o professor é um ser inacabado e a educação, por ser um processo contínuo e dinâmico, depende desse professor para oferecer aprendizado e crescimento aos alunos, tudo isso respeitando um processo mútuo, no qual ele aprende com o aluno e ambos aprendem sobre a vida e suas complexidades. A visão de Dewey sobre a educação se fundamenta em sua filosofia, que enfatiza a importância da experiência e da prática na aprendizagem, bem como na atuação do professor como um facilitador do processo de aprendizagem. Ele diz que, “a educação não é uma preparação para a vida; é a própria vida” (Dewey, 1916, p. 10), destacando

que o processo educacional se dá diante das relações vividas, dos desafios enfrentados e das reflexões que surgem a partir deles.

Importa ressaltar que toda perspectiva pensada por Dewey, valoriza a intencionalidade do educador em construir ambientes de aprendizagem, os quais tenham significado, ofereçam possibilidade de colaboração e sensibilidade diante da realidade dos alunos, pois “Se formos ensinar hoje como ensinamos ontem, roubamos o amanhã” (Dewey, 1944, p. 167). A frase de Dewey reforça a necessidade de um fazer pedagógico constantemente revisitado, repensado, adaptado e reinventado, especialmente em contextos desafiadores como o vivido durante a pandemia. Além disso ele faz uma crítica ao ensino tradicional de educação quando argumenta que a educação deve ser um processo dinâmico e em constante evolução, ou seja, se os professores ensinarem da mesma forma que ensinavam no passado, estarão limitando o potencial dos alunos e não os preparando adequadamente para o futuro.

Sobre essa frase, também é possível pensar em relação às mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem ao longo dos tempos e em especial o que aconteceu durante a pandemia de COVID-19. Nesse contexto Dewey (2008) nos oferece uma reflexão importante sobre a experiência e a prática na aprendizagem. Ele destaca que a educação deve acompanhar as transformações da sociedade, para que os alunos possam se desenvolver e prosperar em um mundo em constantes mudanças.

A pandemia acelerou muitas dessas mudanças: promoveu o isolamento social, afetando diretamente as formas de convivência; sobrecarregou o trabalho docente, com a imposição do trabalho remoto; escancarou as desigualdades sociais e econômicas, e forçou milhões de pessoas a lançarem mão de tecnologias digitais para dar continuidade às suas atividades profissionais e pessoais. No campo da educação, isso significou uma necessidade urgente de adaptação, tanto em relação ao uso de novas ferramentas quanto à reinvenção das práticas pedagógicas para atender às demandas dos alunos e garantir os vínculos educativos. E no contexto dessas mudanças repentinas, trago a fala do professor **Kwai** (2024), que mostra um pouco do que isso impactou a educação:

A escola não é mais aquele prédio ali na esquina. Ela passou a estar no celular, no *WhatsApp*, na nossa casa. E isso mexeu com tudo. Com a nossa rotina, com o jeito de ensinar, com o jeito de falar com os alunos. Tive que me adaptar, mas também tive que aprender a cuidar de mim, porque senão eu não dava conta. (Kwai, 2023)

A experiência relatada por **Kwai** (2023) mostra exatamente o que Dewey chamaria de aprendizado a partir da experiência, ou seja, um processo em que o sujeito não apenas adquire conhecimentos, mas transforma-se ao interagir com a realidade que o desafia. E na verdade o que podemos perceber aqui, é que, mais do que a habilidade técnica de ensinar a distância, foi preciso reconhecer que o fazer pedagógico é também um processo de cuidado, de escuta e de reinvenção contínua, diante de um mundo que muda o tempo todo. E ele complementa dizendo: "Acredito que, se tivermos que passar por isso de novo, estaremos mais preparados" (Kwai, 2024). E a partir desse depoimento posso arriscar em dizer que ele retrata muito bem aquilo que esta pesquisa tem revelado, que entre erros e acertos, medos e reinvenções, fomos formando, pouco a pouco, um novo olhar para o fazer pedagógico. Um olhar que não idealiza, porém não desiste. E que sabe reconhecer e apostar nas possibilidades ao entender que educar, em tempos de crise, é acolher, refletir, criar, e seguir aprendendo.

Vale ressaltar que o processo de repensar constantemente o fazer pedagógico, marcado por sentimentos de vulnerabilidade e exaustão, mas também impulsionado pela força e pelo compromisso, pode ser ilustrado pelo depoimento de **Word** (2024), que relata seu cotidiano durante as aulas remotas, destacando que:

Foi cansativo, foi solitário, mas foi também um tempo de muito crescimento. Nunca me senti tão responsável pelo que eu fazia. Às vezes eu dava bom dia no grupo e não vinha resposta. Mas eu continuava. Eu pensava que, mesmo sem retorno, eu tinha que estar ali. Era meu papel como professora. E eu aprendi muito com esse silêncio. (Word, 2023)

O ato de escutar o silêncio, como nos conta **Word**, torna-se parte da experiência formativa, pois esse silêncio dos alunos não era interpretado apenas como ausência, mas como sinal de algo a ser considerado e compreendido. Nesse ponto, a reflexão na ação, conceito trabalhado por Donald Schön (1992), se torna central. Pois para ele, o profissional reflexivo é aquele que é capaz de pensar sobre o que faz enquanto faz, aprendendo com as situações práticas, mesmo (e principalmente) quando elas fogem ao controle ou às expectativas. Ele aponta que:

O conhecimento profissional não pode ser apenas técnico, pois o fazer profissional envolve situações únicas, incertas e conflitantes. [...] O professor reflexivo aprende a partir da experiência vivida, enfrentando a complexidade e a indeterminação da prática. (Schön, 1992, p. 31)

O pensamento de Schön nos ajuda a compreender que durante o período pandêmico o fazer pedagógico do professor se tornou um espaço de decisões incertas, pois o planejamento vinha acompanhado de diversas situações, como o trabalho técnico, a busca por manter a afetividade e não deixar morrer a comunicação com os alunos. Diante da vivência e da experiência do momento, o professor foi reafirmando seu papel e repensando suas práticas em meio às mudanças, partindo para um constante repensar do planejamento de suas aulas. Ele passou a olhar mais para as necessidades emocionais de seus alunos e até de si mesmo e em diversos momentos guiou-se pelo imediatismo com foco em retomadas e buscou novas possibilidades ali, durante os acontecimentos. E para ilustrar essa prática, o relato da professora **Emoji** (2024), de Educação Física, mostra sua dificuldade e angústia em adaptar suas aulas. Veja o relato:

A gente não via os alunos, não sabia se estavam fazendo os exercícios. [...] Tentei vídeos, tentei imagens, áudios... Às vezes, a resposta vinha só depois de muito tempo. [...] Mas, mesmo assim, continuei, ajustando tudo o que eu podia. Às vezes eu gravava de novo, mais devagar, mais simples. Fui aprendendo com cada tentativa. (Emoji, 2023)

O relato de **Emoji** (2024), demonstra o que Schön chama de “reflexão na ação”. Ou seja, quando o professor, sem abandonar sua função diante de um problema ou dificuldade, se mantém em atividade, buscando e refletindo seu papel em tempo real e realizando tentativas de perceber o que era possível funcionar ou não com seus alunos. A prática da professora não foi neutra, muito menos automatizada, ela foi reflexiva, humana e centrada. Ela ajustou os vídeos conforme as reações dos estudantes, buscou uma linguagem acessível, testou novas formas de aproximação. Ela aprendeu fazendo e ensinou enquanto se aprendia. E essa prática também se alinha ao pensamento de Isabel Alarcão (2010), que compreende o professor reflexivo como aquele que “aprende com a sua experiência e que se transforma na ação que realiza” (p. 28). Desse modo, podemos dizer que, o fazer pedagógico, durante a pandemia, foi também um fazer formativo, onde o educador, ao criar suas estratégias, também se recriava como sujeito, como professor que, ao mesmo tempo que aprende, ensina.

Diante dos pensamentos trazidos por Dewey, Schön e Alarcão, sobre experiência e ação reflexiva, e tomando por base o sentimento trazido pela professora **Emoji** (2024), faço uma conexão ao pensamento de Tardif (2002, p. 47) que nos convida a refletir que “Os saberes docentes não são apenas técnicos, mas também vivenciais, relacionais e afetivos. Eles se

constroem na experiência, com os outros e para os outros. Diante disso **Link** (2024) lamenta dizendo que “Não era só o conteúdo. Era a ausência. Eu sentia falta até das bagunças deles”. (Link, 2023). Essa fala de **Link** nos faz pensar o quanto a presença dos alunos é importante para o professor e vai além de apenas desenvolver um plano de trabalho, mas ela completa o ambiente escolar, mesmo que remotamente, como foi o caso. Nesse sentido, o fazer pedagógico também se constituiu em um espaço de relações, que por serem afetivas, quando interrompidas por algum silêncio, causaram angústia e mostraram a necessidade de ressignificação da prática.

Dentre tantas histórias compartilhadas, diante das quais foi possível observarmos a ressignificação das práticas dos professores, uma das histórias, a da professora **Maps** (2023), me ofereceu um outro olhar sobre o fazer pedagógico dos professores. **Maps** representa, neste grupo, uma porcentagem de professores que não só precisou se adaptar ao novo, durante a pandemia, mas se adaptar a um verdadeiro início de carreira que se apresentou em sua vida profissional num momento de crise. Enquanto muitos professores precisaram ressignificar suas práticas presenciais diante da urgência do ensino remoto, **Maps** não teve essa sorte, esse tempo. Seu início na docência do ensino fundamental se deu, justamente, no cenário caótico da pandemia. Para ela, não houve uma transição: “houve um mergulho” (Maps, 2023). E ela relata:

Pra mim foi muito difícil. Mas aí acabei conseguindo. Naquele ano eu consegui chegar até o final.” [...] “Você imagina só, sem experiência, chegando no colégio, de EMEI¹⁰ pra colégio. [...] Sem muita habilidade pra usar essas ferramentas, mas aí encontrei pessoas generosas. [...] Eu dormia muito tarde, porque pensava assim: ninguém tem culpa de eu não saber manusear essas ferramentas. Então eu tenho que saber. (Maps, 2023)

Esse depoimento de **Maps** (2023) apresenta o quão foi denso o seu processo inicial na profissão da professora de Geografia que acabava de assumir seu concurso. Seu início foi marcado por um desafio em dose dupla, pois de um lado ela precisava aprender como ser professora de Geografia e por outro lado ela precisava aprender a trabalhar num ambiente remoto mediado por tecnologias, o qual ela não dominava. O que para muitos professores era imprevisto, para ela passou a ser o próprio jeito de trabalhar. Ao contar sua experiência ela deixa bastante visível a necessidade que teve de se formar na prática, passando por tentativas e erros, fazendo e refazendo suas atividades e desenvolvendo seu fazer pedagógico sem os parâmetros

¹⁰ EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. Maps era professora da Educação Infantil, porém acabara de ser aprovada em concurso público para lecionar a disciplina de Geografia, sua segunda graduação.

essenciais de uma experiência anterior. Muito mais do que esforço técnico, **Maps** demonstra sua postura ética e de compromisso com o desafio que assumiu e admite suas dificuldades ao mesmo tempo em que se mostra disposta a aprender, mesmo que sozinha ou com alguma ajuda dos colegas generosos que ela menciona. Portanto, se para muitos o momento da pandemia trouxe uma ruptura do fazer pedagógico, para ela foi onde teve origem sua identidade profissional, em momentos de solidão e também em momentos em que recebeu apoio e a generosidade dos colegas e demonstrou o desejo de estar presente e não desistir, mesmo em meio a um cenário extremamente adverso.

O contexto apresentado por **Maps** (2023) nos leva à proposta de Schön (1992), quando ele fala do profissional reflexivo que aprende na ação, em movimento, com situações concretas da prática. Ou seja,

Quando o fenômeno em questão escapa às categorias normais do conhecimento na prática, apresentando-se como único ou instável, ele praticante pode trazer à tona e criticar sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma nova descrição dele e testar a nova descrição por meio de um experimento no local. [...] O profissional permite experimentar surpresa, perplexidade ou confusão diante de uma situação que considera incerta ou única. Ele reflete sobre o fenômeno à sua frente e sobre as compreensões anteriores implícitas em seu comportamento. Em seguida, realiza um experimento que tanto gera um novo entendimento do fenômeno quanto modifica a situação. (Schön, 1992, p. 68)

Essa definição de Schön (1992) sobre aquisição do conhecimento na prática, mostra como o professor durante a pandemia, precisou pensar e repensar enquanto atuava. O quanto ele precisou vivenciar e recriar seu papel sobre a situação que acontecia, para poder criar novos significados e ajustar suas estratégias em tempo real, que foi exatamente o que muitos professores relataram que precisaram fazer com o uso do *WhatsApp*. A dinâmica dos professores, bem como da professora **Maps**, foi exatamente baseada no processo de reflexão na ação – refletir, ajustar e agir.

Ainda falando da professora **Maps** (2023), faço outra pontuação importante: a partir do momento em que **Maps** compartilha sua trajetória inicial marcada por improvisos, dúvidas e esforço diário, ela também vivencia o que Tardif (2012) chama de choque de realidade – quando ao ingressar na profissão, o professor se depara com uma prática carregada de imprevistos, exigências emocionais e decisões a serem tomadas com certa rapidez e que não são plenamente ensinadas na formação inicial. Tardif (2012, p. 24) ressalta que,

Muitas das dificuldades sentidas pelos professores iniciantes estão associadas à precariedade do processo formativo ou das lacunas/ausências da formação inicial que negligenciam determinados saberes [...] Esse processo de socialização profissional do professor ocorre num contexto definido pela literatura como ‘choque de realidade’, ‘choque de transição’, ou então ‘choque cultural’. [...] As relações com alunos, com os familiares e com os colegas [...] aumentam as sensações de temor e de insegurança. (Tardif, 2012, p. 24)

A fala de **Maps** (2023) mostra sua persistência e esforço de chegar até o final do processo, tomasse ele o caminho que fosse. Mostra também a sua tranquilidade em buscar o apoio dos colegas, e, por fim, como ela enfrentou esse choque com tanta perseverança e vontade. Ela não desistiu, nem mesmo, pela falta de domínio técnico das ferramentas, mas enfrentou todo o processo se colocando à disposição da aprendizagem, tomando para si a frase de ordem: “eu tenho que saber”.

Ao prosseguirmos nossas análises é possível perceber que, assim como **Maps**, outros professores revelaram nas entrevistas o peso emocional e o esforço contínuo para manter o vínculo pedagógico diante das incertezas e do silêncio. Falaram do sentimento de insegurança e relataram sobre as dúvidas constantes em relação ao impacto de suas aulas e a ausência de retorno por parte dos alunos. Em relação a isso trago e reafirmo que as reflexões de Schön (1992), Alarcão (2010), Tardif (2002) e Dewey (2008) nos ajudam a compreender como os professores aprenderam na ação, transformaram-se com a experiência e ressignificaram sua identidade profissional no enfrentamento do inesperado.

A pandemia colocou os professores diante de um cenário incomum, no qual o fazer pedagógico foi tomado por sentimentos de incerteza, solidão e insegurança e as ferramentas digitais, ao mesmo tempo que possibilitaram a continuidade do ensino, trouxeram a sensação constante de ausência, de incerteza diante do impacto da prática docente no aprendizado dos alunos. A professora **Link** (2024), por exemplo traz um desabafo em que diz que, “As coisas ficavam meio no vácuo... Mandava áudio, vídeo... e ficava esperando: ‘Gente, alguém aí? Alguém leu?’ (Link, 2024). Seu relato nos mostra, nitidamente, uma das maiores dificuldades que foi conviver, nesse período, com a ausência de um retorno mais rápido dos alunos para conseguir saber sobre os processos de aprendizagem que ocorriam do outro lado da tela.

No contexto apresentado, a escuta e a presença eram incertos e com isso os professores eram, todos os dias, afetados emocionalmente, pois não sabiam se estavam ou não conseguindo

ensinar seus alunos. Eles expressavam sua angústia como fez a professora **Word** (2024), quando contou que se perguntava: “Gente, será que eles estão achando ridículo a minha aula? [...] Será que tem alguém rindo de mim?”. Essa fala de **Word** expressa fortemente a fragilidade emocional do professor em relação a uma situação de extrema exposição e solidão pedagógica. O que pode ser analisado a partir da visão de Schön (1992), quando ele diz que a prática docente se dá muitas vezes em meio à incertezas, instabilidades e singularidades, e por isso exige que o professor reflita em sua ação, ou seja, que ele tenha a capacidade de aprender fazendo, ajustando suas escolhas pedagógicas diante do inesperado, conforme sua afirmação:

O conhecimento profissional não pode ser apenas técnico, pois o fazer profissional envolve situações únicas, incertas e conflitantes. [...] O professor reflexivo aprende a partir da experiência vivida, enfrentando a complexidade e a indeterminação da prática. (Schön, 1992, p. 31)

A pandemia trouxe novos delineamentos à prática docente, exigindo dos professores um reposicionamento em relação ao seu papel na mediação pedagógica. Muitos foram levados a repensar sua atuação, compreendendo que não bastava mais ser um transmissor de conteúdos, pois era necessário ouvir, acolher e reinventar caminhos para a aprendizagem. Como destaca Isabel Alarcão (1996, p. 170) “A capacidade de refletir sobre a prática constitui um dos principais alicerces para o nosso crescimento enquanto professor.”. Mas essa transformação não aconteceu sem que não houvesse dor, ela foi construída com muito estudo, trabalho e esforço emocional, conforme revelam alguns depoimentos:

Tinha dia que eu desligava o computador e me dava uma crise de choro... Que eu demorava a me acalmar. [...] Como saber se o aluno realmente está assistindo a aula? Se ele está aprendendo? Se ele está participando? (Clode, 2024)

A maior dificuldade foi essa. De controle mesmo, de acessibilidade e comprometimento por parte dos alunos. (Kwai, 2024)

Foi muito doloroso não poder estar com meus alunos. Alguns ligavam para mim dizendo que queriam me ver. (Byte, 2023)

Eu tive que estruturar, porque as atividades eram poucas e as crianças terminavam rápido. (Emoji. 2024)

Eu tive que estudar conteúdos novos, textos diferentes e ajustar tudo isso no meu planejamento. [...] O celular, outrora 'vilão' do ensino presencial [...] seria, doravante, o 'mocinho' do ensino não presencial." [...] E quando o

'vácuo' era dominante, sentia falta da 'conversa paralela' da qual tantas vezes reclamei. (Word, 2024)

Todas essas falas revelam a sobrecarga emocional e cognitiva dos professores, que, além de manterem a rotina escolar, precisaram lidar com novas demandas, explorar ferramentas desconhecidas e, ainda assim, manter o vínculo pedagógico ativo. Esse esforço nos remete à compreensão de Tardif (2002, p. 36), para quem “os saberes dos professores são plurais, construídos na prática, na experiência e nas relações com os outros”. E outros relatos mostram ainda mais a intensidade desse processo:

Teve um período que eu não queria mais olhar o computador. E assim, o tempo todo que você estava ali no computador fazendo... tinha planejado a aula, mas não tinha o tanto de aluno suficiente. (Drive, 2024)

Eu fazia o roteiro da aula, pensava na acolhida, mandava um áudio que era o áudio do acolhimento [...] Eles podiam vir no meu privado falar. Eu perdi a noção do tempo. [...] Era muito trabalhoso. Aparentemente parece que não, mas era um atendimento individualizado. A noção de tempo foi perdida. [...] A gente sempre cuida dos alunos, mas ninguém pergunta: Danilo, você está bem hoje para dar aula? (Meet, 2024)

Todos esses depoimentos evidenciam que não se tratava de aplicar metodologias prontas, mas de reconstruí-las com base na escuta, na intuição, e na partilha com os colegas. Como reforça **Word** (2024), quando relata que “A troca de experiências foi valiosa, especialmente em momentos em que nos sentimos perdidos”. Diante disso também surgem alguns limites que esse imprevisto apresentou, como por exemplo a ausência de retorno dos alunos, a dificuldade em perceber se estavam aprendendo, a interação que não acontecia, entre outras situações que geraram frustrações e um sentimento de insegurança. Houve até o relato, dessa mesma professora, a **Word**, em que ela conta que sentia vergonha, solidão e medo de fracassar diante do trabalho, pois o silêncio de seus alunos, em muitos momentos era interpretado por ela como se fosse alguma forma de julgar o seu trabalho. Por isso, ela ressalta que ter a colaboração dos colegas foi fundamental para que muitos docentes não se sentissem solitários em seu fazer pedagógico. Como nos lembra Dewey (2008, p. 25):

A maioria dos mortais tem consciência de que frequentemente ocorre uma cisão entre sua vida presente e seu passado e futuro. Então, o passado paira sobre eles como um fardo; invade o presente com uma sensação de arrependimento, de oportunidades não aproveitadas e de consequências que desejamos desfeitas. Repousa sobre o presente como uma opressão, em vez de ser um depósito de recursos para avançar com confiança. Mas a criatura

viva adota seu passado; pode fazer amizade até com suas estupidezes, usando-as como avisos que aumentam a cautela presente. Em vez de tentar viver com base no que quer que tenha sido alcançado no passado, usa os sucessos passados para informar o presente. [...] Para o ser plenamente vivo, o futuro não é sinistro, mas uma promessa; ele envolve o presente como uma auréola. (Dewey, 1934, p. 24 – tradução livre)

Essa passagem de John Dewey, presente em *Art as Experience* (1934), na qual ele ilustra a ideia de que a experiência não é apenas memória do passado, mas um meio ativo de enfrentar o presente e construir o futuro, apresenta uma de suas concepções mais importantes sobre o papel da experiência na formação humana. Ele se desfaz da ideia de que a experiência é um simples acúmulo de vivências passadas ou um repositório de memórias fixas e imutáveis e mostra que a experiência é dinâmica, contínua e transformadora. A ideia passa a ser a de reinterpretar o passado à luz do presente, adquirindo novos sentidos que remetem e preparam para o agir no futuro.

Quando diz que a criatura viva “faz amizade com suas estupidezes”, Dewey não está sendo tolerante com o erro, mas, sim, afirmando que a aprendizagem verdadeira acontece quando os sujeitos são capazes de reelaborar criticamente seus equívocos e transformá-los em referência para decisões futuras. Sendo assim, errar não se torna um fracasso a ser evitado, mas faz parte constitutiva e construtiva do processo de aprender, o qual sempre será experiencial e reflexivo. E, ao final, quando ele traz a metáfora do futuro envolvendo o presente como uma auréola, ele nos convida a compreender o tempo como um tecido contínuo, no qual passado, presente e futuro se completam. Para o “ser plenamente vivo”, o futuro não é uma ameaça ou uma fonte de ansiedade, mas uma promessa. É algo que pode ser construído com intencionalidade, esperança e ação consciente no presente. Assim, ele propõe uma pedagogia totalmente ligada à vida, em que a experiência é o fundamento do conhecimento e a reflexão é o motor da transformação pessoal e social. Esse pensamento de Dewey está diretamente relacionado ao fazer pedagógico reflexivo, pois coloca o educador como alguém que aprende com a própria prática, ressignifica o que vivencia, acolhe as dúvidas e dificuldades, e projeta novos caminhos para a aprendizagem.

Diante de todo o contexto em que o ensino remoto trouxe desafios, também é possível dizer que esses mesmos desafios abriram espaço para que surgissem novas práticas reflexivas.

Então, a experiência docente, nesse contexto, se tornou uma fonte viva de aprendizagem, como sugere Dewey (1938, p. 35):

A experiência genuína move-se continuamente e, em cada novo estágio, reconstrói a anterior. [...] A educação deve ser vista como reconstrução contínua da experiência. [...] A educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência. [...] Chegamos, assim, a uma definição técnica de educação: é essa reconstrução ou reorganização de experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e que também aumenta a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes. (Dewey, 1938, p. 35)

Essa afirmação de Dewey, sintetiza um dos pilares da filosofia educacional pragmatista que define a educação como um processo contínuo, dinâmico e intencional de reconstrução da experiência vivida. Logo, para ele, educar não é transmitir conteúdos fixos ou verdades prontas, mas proporcionar condições para que o sujeito reinterprete o passado à luz do presente, que traga novos sentidos ao vivido e desenvolva competências para orientar o futuro. Assim, a experiência educacional move-se em espiral, onde cada novo momento amplia, ressignifica e complexifica os anteriores. O que pressupõe que aprender é, antes de tudo, viver ativamente situações e, a partir delas, refletir, reorganizar e agir de modo mais consciente e transformador.

A concepção apresentada por Dewey está diretamente ligada à noção de professor reflexivo desenvolvida por Isabel Alarcão (2010), ao afirmar que o professor precisa transformar sua vivência prática em conhecimento pedagógico e mobilizar sua experiência como campo de investigação e crescimento profissional. Em outras palavras, ao invés de repetir estratégias, o professor reflexivo aprende com sua própria prática, e a reconstrói de modo intencional e situado.

Sobre essa experiência contínua, Donald Schön (2000) nomeia essa ação como “reflexão na ação e sobre a ação”. Num mesmo sentido do que Dewey propõe, Schön apresenta a ideia de que a prática é um território fértil para o pensamento, e o pensamento transforma a prática. E ainda dentro desse mesmo pensamento que traz a noção de experiência com base para a aprendizagem, Tardif (2002) diz que a prática não é um lugar de aplicação do saber, mas de produção de conhecimento, onde as experiências vividas são continuamente interpretadas e reelaboradas.

As concepções de Dewey, Alarcão, Schön e Tardif, oferecem uma concepção formativa e emancipadora da educação, a partir da qual é possível compreender que cada processo vivido

na pandemia, cada desafio enfrentado, cada reinvenção e aprendizagem, cada silêncio e cada escuta, configuraram um processo contínuo de reconstrução do fazer pedagógico e do próprio sujeito docente (o professor), conforme seguem os depoimentos:

A gente tinha que adaptar tudo. O que antes levava uma aula inteira para explicar, no celular tinha que ser simplificado, mais direto. Mas ao mesmo tempo tinha que acolher, tinha que ouvir, mesmo que eles não falassem nada. O silêncio também falava. (Word, 2024)

A escuta sensível do cotidiano escolar exigiu dos professores não apenas criatividade, mas um olhar reflexivo sobre sua própria ação. Como afirma Donald Schön (2000, p. 26), o profissional reflexivo é aquele que “pensa sobre o que faz enquanto faz, e até mesmo pensa sobre o que está pensando, enquanto pensa”. Essa metacognição prática foi condição essencial para dar sentido ao fazer pedagógico do professor em um contexto tão imprevisível.

Eu não tinha formação para aquilo. Mas tinha minha intuição, meus colegas, a escuta dos pais [...] Fui moldando meu jeito de ensinar. Foi dolorido, mas hoje vejo que cresci. (Emoji, 2024)

A experiência de **Emoji** (2024), de crescimento pela ação e pela escuta, reforça o que Isabel Alarcão (2010, p. 32) enfatiza ao dizer que: “O professor reflexivo é aquele que transforma a sua experiência em conhecimento pedagógico”. O fato não era apenas de resistir, mas de reconstruir o próprio fazer pedagógico, sustentando-o sobre novos sentidos, novas estratégias e novos afetos. Como podemos citar Tardif (2002), quando diz que, os saberes docentes não se formam apenas em cursos e teorias, mas também na relação concreta com os outros e com o cotidiano da escola. Daí a reflexão de **Kwai** (2024), em suas lembranças:

A gente precisou se reinventar. Planejar sem saber quem ia assistir. Criar vínculo pelo *WhatsApp*. Era tudo muito diferente. E, mesmo com todo o cansaço, a gente seguia. (Kwai, 2024)

O lugar de constante reconstrução passou pela prática docente e nesse percurso, cada ação docente, mesmo hesitante ou improvisada, era carregada de intenção e reflexão. E foi nesse gesto contínuo de reflexão “na” e “sobre” a prática que muitos educadores encontraram sentido e sustentação. O testemunho que segue, de **Drive**, vem confirmar que a colaboração entre os pares foi elemento formativo essencial, onde havia escuta e apoio emocional que ajudavam no fortalecimento profissional. Nessa condição, Schön (2000, p. 38) destaca que a prática reflexiva ganha força e dialogam com o reconhecimento desses aprendizes como contínuo.

No início eu chorava todo dia. Me sentia perdida. Depois, comecei a conversar com outros colegas, a gente trocava ideias, sugestões. Isso me salvou. (Drive, 2024)

A troca e compartilhamento de experiências e a escuta entre colegas não foram apenas estratégias de sobrevivência emocional, mas formas concretas de produção de saberes pedagógicos situados, construídos na ação e na colaboração. Como afirma Tardif (2002), esses saberes são inseparáveis do contexto histórico, social e afetivo em que se desenvolvem. A fala de **Code** (2024) retrata, em uma de suas lembranças, uma situação que o acalentou, à época:

Eu lembro que a gente criou um grupo só dos professores no *WhatsApp*, para trocar ideias, desabafar, mostrar o que estava funcionando. Aquilo ali foi um respiro no meio do caos. (Code, 2024)

O processo de apoio mútuo revela que o fazer pedagógico não se sustenta isoladamente. Ele se alimenta de redes de diálogo e escuta entre professores, configurando verdadeiros espaços formativos colaborativos, nos quais a prática é analisada, ressignificada e transformada. E sobre isso, Alarcão (2010) ressalta que a formação docente deve promover o desenvolvimento de competências para refletir, comunicar, partilhar e reconstruir o conhecimento pedagógico em coletivo. E o que **Byte** (2024) nos conta, retrata exatamente esse processo quando ela diz que,

Teve dia que eu pensei em desistir. Aí uma colega me mandou um áudio dizendo que também estava exausta, mas que a gente estava fazendo o possível. Aquilo me deu força para continuar. (Byte, 2024)

Diante dos fatos, a reflexão passa a ser uma necessidade vital, a partir da qual o professor pode retomar suas energias e se reorganizar emocionalmente para continuar. No pensamento de Schön (2000) observamos que o profissional reflexivo atua em situações de incerteza, ambiguidade e surpresa, e que sua competência está justamente em aprender no fazer e com o fazer. Não se trata de seguir um protocolo pronto, mas de desenvolver a capacidade de interpretar, julgar e agir com base na experiência vivida. E a fala de **Maps** (2024) nos conta isso quando ela diz:

Cada dia era uma novidade. Às vezes funcionava, às vezes não. Eu aprendia errando, tentando de novo, ouvindo os alunos e as famílias. Eles me ensinaram muito. (Maps, 2024)

Essa escuta ampliada e, posteriormente a fala de **Maps** (2024) revela um fazer pedagógico iterativo, dialógico e reflexivo. Ao afirmar que “cada dia era uma novidade” e que

“aprendia errando, tentando de novo, ouvindo os alunos e as famílias”, a professora descreve um processo formativo em espiral, ou seja, o sujeito retorna às experiências vividas, mas a cada retorno o faz com mais consciência, mais repertório e mais profundidade. Ou seja, sua prática é constantemente reelaborada a partir da experiência vivida e dos feedbacks recebidos. Essa atitude reflete, em primeiro lugar, a concepção experiencial de John Dewey, para quem a aprendizagem autêntica ocorre quando o sujeito se engaja em situações reais, “testa hipóteses” na ação e reconstrói o significado do vivido em ciclos sucessivos de tentativa-erro-reflexão (DEWEY, 1938, p. 35).

Ao reconhecer que sua prática “às vezes funcionava, às vezes não” destaca o valor formativo do erro, o qual Schön (2000) chama de *reflection-in-action*, em que, ao lidar com a incerteza do momento, o profissional observa os efeitos de seu fazer, ajusta sua rota em tempo real e converte a própria ação em objeto de pensamento. Essa prática promove o crescimento do professor por meio de suas falhas. Além disso, quando **Maps** (2024) conta que “ouvía os alunos e as famílias” e que “eles me ensinaram muito”, podemos pensar em uma dimensão de colaboração e diálogo do saber docente, conforme Tardif (2002, p. 36) defende: que os saberes do professor se constroem “na prática, na experiência e nas relações com os outros”; aqui, os “outros” incluem não só colegas, mas também estudantes e suas famílias, que passam a ser coautores do processo educativo. E assim Isabel Alarcão (2010, p. 32), define o professor reflexivo como aquele que “transforma a experiência vivida em conhecimento pedagógico partilhado”, fazendo com que o relato ofereça a ideia de interdependência entre escola e comunidade, pois o cotidiano “cheio de novidades” descrito por **Maps** não é sinal de imprevisto desordenado, mas de um laboratório vivo onde teoria e prática se juntam continuamente, gerando um fazer pedagógico mais humano, sensível e crítico, que pode se confirmar na fala de **Clode** (2024), que diz que: “Não era só dar aula... era tentar manter viva alguma conexão. Era dizer: eu estou aqui. Você não está sozinho”. (Clode, 2024)

Todos os depoimentos trazidos até aqui, bem como as reflexões feitas sobre a pandemia, mostram que esse período funcionou como uma espécie de laboratório de práticas reflexivas, em que os professores precisaram aprender, desaprender e reaprender o tempo todo. O fazer pedagógico deixou de ser apenas técnico e passou a ser afetivo, situado, crítico e colaborativo, como indicam as bases da prática reflexiva de Alarcão (2010), Dewey (1938), Tardif (2002) e

Schön (2000). Desse modo, ao olharmos para as experiências contadas, compreendemos que o verdadeiro processo de formação docente acontece entre o vivido e o pensado, entre o fazer e o refletir, entre o erro e a reinvenção. E, além de tudo, na coragem de seguir em movimento mesmo quando o mundo parece estar acabando, mesmo quando o chão parece faltar, mesmo quando não sabemos onde iremos terminar.

5.3 A CONSTRUÇÃO DE UM FAZER PEDAGÓGICO REFLEXIVO: ENTRE O ACOLHER E O APRENDER COM O OUTRO

“Não era só ensinar... era cuidar, era escutar, era estar ali, mesmo à distância. Acho que aprendi tanto quanto ensinei. E aprendi com eles, com os alunos, com os colegas, com as famílias”. (Emoji, 2024)

A fala de **Emoji** (2024) revela a complexidade afetiva e ética do fazer pedagógico vivido durante a pandemia. Ao afirmar que ensinar era também cuidar, escutar e estar presente, mesmo diante da ausência física, a professora aponta para um tipo de prática que se expande para além de apenas transmitir conteúdos e assume um compromisso com o outro em sua integridade. Essa concepção está intimamente relacionada à perspectiva de Alarcão (2010, p. 28), para quem o professor reflexivo é aquele que constrói sua identidade profissional na tensão entre a ação e a reflexão, entre o saber e o sentir, entre o ensinar e o aprender com o outro. Para ela, “Ser professor reflexivo exige disponibilidade para escutar, humildade para aprender com os outros e coragem para se transformar com a experiência”, e sua frase coloca em evidência, três qualidades essenciais para um professor reflexivo, sendo: 1. Disponibilidade para escutar (quando o professor está aberto a ouvir os outros, sendo esses outros seus alunos, colegas e a ele próprio, para aprender e melhorar); 2. Humildade para aprender com os outros (essa humildade permite que o professor reconheça que não tem todas as respostas e está disposto a aprender com os outros); e 3. Coragem para se transformar com a experiência (quando a coragem é necessária para que o professor possa se adaptar e mudar sua prática docente com base nas experiências e reflexões). Assim, essas três qualidades são fundamentais para que o professor possa se desenvolver profissionalmente e, conseqüentemente ajudar a melhorar a qualidade do ensino.

Os caminhos trilhados pelos professores durante o ensino remoto, especialmente no contexto da pandemia, exigiram uma profunda reinvenção da prática docente. O fazer

pedagógico passou a abarcar dimensões que, muitas vezes, eram invisibilizadas no cotidiano escolar, como o cuidado, a escuta, a empatia e o vínculo afetivo. Ensinar deixou de ser apenas uma ação técnica para tornar-se, cada vez mais, um gesto ético e relacional.

Assim, chamamos de gesto ético o compromisso humano, político e afetivo que o professor assume ao se colocar diante do outro, nesse caso o aluno, sua família, a comunidade escolar, reconhecendo que educar é também cuidar, proteger, escutar e acolher as singularidades de cada sujeito. E o gesto relacional diz respeito à compreensão de que ensinar é, antes de tudo, um encontro entre pessoas, e que a aprendizagem se dá nas relações entre professor e aluno, entre colegas docentes, entre escola e famílias. O saber não é imposto, mas construído no diálogo, na convivência e na escuta mútua.

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente que a construção de um fazer pedagógico reflexivo não se dá em isolamento, mas na relação com o outro e até mesmo com os próprios limites e incertezas do professor. A experiência vivida, interpretada e compartilhada tornou-se matéria-prima da formação docente, sustentando o professor como sujeito em constante reconstrução.

Sendo assim, nesta seção, buscaremos refletir sobre como esse processo de aprendizagem mútua, ancorado na escuta e no acolhimento, possibilitou aos professores transformarem a prática em saber e a experiência em formação. O que se construiu, entre o ensinar e o acolher, foi um fazer pedagógico mais humano, sensível e conectado às realidades vividas. E para dar início a essa reflexão, partimos da narrativa do professor **Meet** (2024), que expressa com sensibilidade como sua prática foi se transformando a partir da escuta e do cuidado com seus alunos, mesmo diante dos desafios do ensino remoto. Sua fala revela uma postura que vai além da técnica e aponta para um fazer pedagógico ético, relacional e reflexivo:

Eu fazia o roteiro da aula, pensava na acolhida, mandava um áudio que era o áudio do acolhimento. [...] perguntava se eles tinham alguma angústia, alguma dúvida. [...] Deixava isso aberto. [...] Eles podiam vir no meu privado falar. Porque o grupo era coletivo, então precisavam se expor em um grupo, mas podiam vir no meu privado. (Meet, 2024)

Essa fala de **Meet** (2024) explicita a transformação do fazer pedagógico em algo que vai além da organização de conteúdos. Há aqui uma intenção clara de criar um ambiente de proximidade e de cuidado, mesmo à distância, o que revela um docente atento às necessidades humanas e emocionais de seus alunos. Essa postura, de escuta ativa e acolhimento sensível, faz

parte do que Isabel Alarcão (2010, p. 28) define como constitutivo do professor reflexivo, quando ele “aprende com a sua experiência e que se transforma na ação que realiza. [...] Não basta refletir, é necessário refletir para transformar”. Portanto, ao se permitir aprender com os próprios gestos e afetar-se pelas respostas dos alunos, **Meet** (2024) constrói um fazer pedagógico relacional e dinâmico. Sua prática não é rígida, mas moldada pela escuta e pela troca, a qual pode ser apontada por Schön (2000, p. 31) como sendo a marca do profissional reflexivo: aquele que pensa na ação e sobre a ação, ajustando sua prática a partir dos sentidos que emergem no encontro com o outro. Para ele, “O praticante reflexivo não segue apenas regras ou aplica teorias, mas reage ao inesperado e experimenta, improvisa, reflete e aprende em ação”.

Apresentando um pensamento bastante próximo ao de Dewey, Alarcão (1996) faz a seguinte consideração:

Penso ainda ser esta a perspectiva de Dewey segundo a qual não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer. É também a minha própria conceptualização quando escrevo a respeito da formação contínua de professores: considero [...] importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua práxis, ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de ação ou uma epistemologia da ação. A este processo de reflexão e conhecimento chamarei metapraxis. (Alarcão, 1996, p. 6)

Ao trazer essas reflexões sobre o pensamento de Dewey, Alarcão (1996) amplia a noção de professor reflexivo ao afirmar que refletir e agir são dimensões inseparáveis da prática docente. Alarcão fala desse processo de reflexão intencional sobre a própria ação como metapraxis, ou seja, uma reflexão que transforma a prática e forma os professores enquanto profissionais ativos, críticos e criativos. Para Alarcão, teoria e prática não se separam, o que fica bem próximo do que Dewey aborda sobre o saber e o fazer caminharem sempre juntos para que a aprendizagem aconteça. Em outras palavras, o professor pode escolher e atuar conforme seus valores, traçando os caminhos de seu próprio fazer pedagógico e a isso se dá o significado de um modo de pensar a ação enquanto atua e de atuar a partir de seu próprio pensamento intencional e crítico.

Diante dessa explicação, Isabel Alarcão (1996) propõe que a formação docente se dá nesse espaço de tensão criativa entre a ação e o pensamento, entre o vivido e o pensado, entre

agir e reconstruir-se enquanto educador. Ela nomeia esse processo como "metapraxis", que é um modo de, o professor, refletir na e sobre a ação, assumindo uma postura crítica e transformadora diante da própria prática. Para ela não basta refletir, é preciso refletir para transformar.

Essa perspectiva se torna visível nas práticas docentes vivenciadas durante o ensino remoto, como no caso de **Meet** (2024), que, assim como tantos outros professores, não apenas ensinou, mas se deixou transformar pela prática e assim, formou-se nela. Sua narrativa mostra que, na educação, o aprender é uma via de mão dupla, sustentada pelo vínculo e pela escuta, aspectos que se tornaram ainda mais essenciais em tempos de incerteza. E é nesse processo relacional e contínuo que a experiência, como propõe John Dewey (1938), ganha valor formativo:

A educação deve ser vista como reconstrução contínua da experiência. [...] É essa reorganização da experiência que aumenta o seu significado e a nossa aptidão para orientar experiências futuras. (Dewey, 1938, p. 35)

A ideia de reconstrução contínua, trazida por Dewey, se alinha diretamente à concepção de metapraxis de Alarcão: ambas apontam para a educação como um movimento vivo, dinâmico, em que a prática e a reflexão se entrelaçam na constituição da identidade docente. Nesse sentido, vale trazer aqui o pensamento de Lévy (1999), que nos ajuda a compreender como esse processo também se apoiou nas tecnologias digitais, especialmente durante a pandemia. O autor afirma que:

Uma das pulsões mais fortes na origem do ciberespaço é a da interconexão. [...] para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento. (Lévy, 1999, p. 129)

Essa pulsão pela interconexão, apontada por Lévy (1999), revela-se profundamente significativa quando observamos os modos como o fazer pedagógico foi sendo repensado e redesenhado durante a pandemia e o ensino remoto. Em meio ao distanciamento físico imposto pela pandemia, a conexão tornou-se o próprio espaço de encontro pedagógico, sustentando não apenas a continuidade das aulas, mas também as relações afetivas, éticas e humanas entre professores, alunos e famílias.

Então, a prática docente deixou de ser apenas transmissão de conteúdo, assumindo um papel mais amplo, de tecer vínculos, acolher ansiedades, ouvir silêncios, reorganizar estratégias

e transformar distâncias em presença simbólica. O fazer pedagógico passou a incorporar a lógica da interconexão, que não era apenas um simples recurso tecnológico, mas um princípio relacional e ético, fortemente humano. A conexão passou a ser um gesto pedagógico em si, ao criar canais de escuta, afetividade e colaboração. E o professor passou a atuar como um mediador de experiências compartilhadas, abrindo espaço para que o aprender acontecesse na rede de relações, e não apenas no conteúdo transmitido. Tudo isso reforça a ideia de que o fazer pedagógico é constituído na relação com o outro, como propõem autores como Dewey e Alarcão. Em outras palavras, um fazer que se forma da experiência vivida, do diálogo, da escuta e da construção conjunta do conhecimento.

Portanto, ao retomar a “pulsão” de interconexão da cibercultura, compreendemos que ela não apenas sustentou o ensino em tempos críticos, mas também aumentou as possibilidades do próprio ser professor e mostrou que, mesmo à distância, é possível ensinar, acolher e aprender com o outro. Assim, retomaremos aqui a fala da professora **Emoji** (2024), já apresentada no início desta seção, por ela revelar, com profundidade, como o fazer pedagógico se reconstruiu em meio à escuta, ao acolhimento e à convivência remota. Sua narrativa é um ponto de partida fecundo para pensarmos essa reconstrução da prática docente em tempos de crise:

Não era só ensinar... era cuidar, era escutar, era estar ali, mesmo à distância. Acho que aprendi tanto quanto ensinei. E aprendi com eles, com os alunos, com os colegas, com as famílias. (Emoji, 2024)

Ao revisitarmos essa fala, podemos compreendê-la à luz do conceito de experiência formativa, como propõe John Dewey (1938). A prática pedagógica de **Emoji** (2024), ao ir além da simples transmissão de conteúdo, se torna uma experiência vivida, compartilhada e significativa, onde o vínculo e a escuta são tão centrais quanto os conhecimentos acadêmicos. Nesse sentido,

A educação deve ser vista como reconstrução contínua da experiência. [...] É essa reorganização da experiência que aumenta o seu significado e a nossa aptidão para orientar experiências futuras. (Dewey, 1938, p. 35)

Emoji não apenas ensinou, mas também aprendeu, e esse aprendizado não veio apenas dos livros, mas da vivência com os alunos, colegas e famílias. Sua prática revela o que Alarcão nomeia como *metapraxis*: uma reflexão intencional e crítica sobre a própria ação, capaz de

transformar o agir pedagógico e gerar novos sentidos para o ensinar. E essa transformação também aparece na fala de **Meet** (2024), que, ao narrar como organizava os momentos de acolhida e escuta no ambiente virtual, reforça que a conexão com os alunos era mais do que técnica — era humana:

Então, a primeira coisa era o acolhimento, porque eles já estavam distantes. A presença do professor tinha que ser uma presença mais leve, não a presença só de cobrança. A facilidade, entrega de atividade, pronto, acabou. Aí, se eu quero de você... não. Não, isso no mínimo uma hora de aula com eles ali. Eu tinha que ouvi-los também, buscar ouvi-los também. Eu colocava ali, dava 10 minutinhos para isso, né? Para o momento de acolhimento. (Meet, 2024)

Da maneira que age no início de suas aulas, **Meet** (2024) cria espaços de escuta ativa e afetiva, trazendo a possibilidade de pensarmos esses espaços, pois é nesse “aprender em ação” que o fazer pedagógico se reinventa com mais sensibilidade, mais humanidade e mais conexão com as vivências de quem ensina e de quem aprende. A fala de **Drive** (2024), também retrata essa ação quando ela relata o esgotamento emocional vivenciado durante o ensino remoto e a constante reorganização do seu fazer pedagógico:

Agora, quando a gente fala a questão dos sentimentos, o que sempre me tocou foi de estar dando aula ali para um aluno e não saber qual era a situação que ele estava enfrentando em casa. Se na casa dele ele tinha alguém doente, se ele tinha perdido alguém. Então, precisava estar sempre repensando no tato, de como que eu ia lidar com isso. E se eu estou cobrando uma coisa e ele não tem nem a comidinha para comer em casa? Que foi o que aconteceu. E isso aconteceu com vários alunos. (Drive, 2024)

Esse relato evidencia como o fazer pedagógico vai além do ensino formal e envolve uma sensibilidade ética e relacional profunda, pois o professor é chamado a atuar como cuidador e acolhedor diante das múltiplas vulnerabilidades que atravessam seus alunos. Para Alarcão (1996, p. 27), o professor reflexivo não é apenas um executor de técnicas, mas um agente que se posiciona eticamente diante das singularidades e necessidades dos seus estudantes. Esse gesto ético implica em reconhecer o aluno em sua integralidade, respeitar suas condições de vida e ajustar a ação pedagógica a essa realidade. Além disso, apresentar essa postura de cuidado e de repensar sempre as ações pedagógicas, pode ter respaldo na concepção do saber docente, quando Tardif (2002) aborda a importância do saber experiencial, construído no contato direto com as situações concretas e carregado de significados humanos, ele diz que,

Os saberes dos professores são inseparáveis das relações que estabelecem com seus alunos e do contexto em que atuam. Eles resultam do entrelaçamento de conhecimentos, emoções, valores e práticas. (Tardif, 2002, p. 35)

A partir disso, a fala de **Drive** (2024) demonstra o desafio de manter uma prática educativa sensível dentro de um contexto marcado por desigualdades e sofrimento social, reforçando que o fazer pedagógico na pandemia exigiu do professor não apenas competências técnicas, mas sobretudo uma escuta atenta, empática e uma ética do cuidado. O que pode ser referenciado pelo pensamento de Dewey (1938) quando ele fala da experiência como processo vivo, onde o aprender acontece a partir do engajamento sensível com o ambiente e com o outro, numa contínua reconstrução de significados.

Essa busca por aprimoramento e adaptação que atravessou o período remoto também pode ser percebida na fala da professora **Clode** (2024), quando ela compartilha os aprendizados e mudanças concretas que incorporou em sua prática pedagógica, relatando: “Nossa, eu pesquisava menos. Hoje eu pesquiso mais, por exemplo. Hoje eu elaboro melhor o que eu vou falar. Hoje eu uso mais vídeos. Hoje eu, sei lá, né?”. Nessa fala, **Clode** traz com mais clareza os aprendizados que carrega do período de ensino remoto. Ela menciona que hoje pesquisa mais, prepara melhor suas aulas e se apropria mais de recursos que antes evitava. Isso me mostra que, apesar de todas as dificuldades, algo mudou, e foi para melhor.

Apesar das dificuldades, **Clode** (2024) reconhece que a pandemia trouxe aprendizados valiosos. Ela percebeu a importância da pesquisa e da preparação para suas aulas, algo que passou a fazer com mais frequência desde então. O uso de vídeos, a elaboração cuidadosa do conteúdo e a atenção à clareza na comunicação se tornaram parte permanente de sua prática pedagógica. E em relação ao futuro do ensino, ela considera que o ensino remoto, embora desafiador, trouxe avanços que podem ser integrados ao ensino presencial. Ela reflete sobre as ferramentas tecnológicas e as novas abordagens que vieram para ficar, destacando a necessidade de equilibrar o presencial e o digital para oferecer um ensino mais abrangente e inclusivo.

O cenário pandêmico que trouxe a necessidade de adaptação e integração de novas tecnologias no ensino pode ser respaldado em diversos autores que analisam a complexidade do fazer pedagógico e os desafios da contemporaneidade. Nesse caso, reconhecer que a formação docente é um processo contínuo, que envolve não apenas a aquisição de

conhecimentos, mas a construção de saberes práticos e reflexivos que nascem da experiência direta com os alunos e do contexto em que o professor atua se torna crucial para essa pesquisa, visto que isso pode ser fundamentado pelo pensamento de Tardif, quando ele enfoca que,

O saber docente é inseparável do contexto em que é produzido e utilizado. Não se trata apenas de conhecimentos técnicos, mas de saberes que resultam da experiência, das interações sociais e da reflexão contínua. (Tardif, 2002, p. 35)

Considerando esse pensamento, Lévy (1999) enfatiza o papel das tecnologias digitais como agentes de transformação cultural e educacional e aponta para a importância da interconexão e da colaboração no ciberespaço, quando ele diz que:

A pulsão mais forte na origem do ciberespaço é a da interconexão, que supera o isolamento e cria espaços de compartilhamento, troca e cooperação. As tecnologias digitais não são apenas ferramentas, mas ambientes que possibilitam uma nova forma de construir conhecimento. (Lévy, 1999, p. 129)

Esse pensamento de Lévy (1999) pode ser evidenciado nas práticas de muitos professores durante o ensino remoto. O depoimento de Professor **Byte** (2024) revela como o uso das tecnologias digitais não apenas viabilizou o ensino, mas criou um ambiente de trocas e conexões significativas:

A gente começou a trocar mais ideia entre nós, professores. Um mandava uma sugestão de vídeo, o outro respondia com uma atividade. Tinha grupo de *WhatsApp* só de ideias. E com os alunos também... às vezes um áudio de bom dia já fazia diferença. A tecnologia virou ponto de encontro, mesmo com cada um na sua casa. Professor Byte (2024)

O relato de **Byte** (2024) ilustra a ideia de Lévy (1999) de que o ciberespaço não é apenas um canal de comunicação, mas um novo ambiente cultural, em que o conhecimento é produzido coletivamente. O professor não apenas utilizou as ferramentas digitais como suporte técnico, mas como espaço relacional, onde vínculos foram mantidos e saberes circularam. A "pulsão de interconexão" mencionada por Lévy se concretiza num fazer pedagógico que se reinventa no compartilhamento, na escuta e na colaboração entre professores, com os alunos e com suas famílias.

A partir dessa ideia, Vani Kenski (2007) ressalta que o desafio do professor, diante da incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar, não se limita ao domínio técnico, mas envolve repensar o próprio fazer pedagógico. É necessário integrá-las de modo criativo e

significativo, em estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos, favorecendo sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem, como ela explica:

O desafio do professor não é apenas dominar as tecnologias, mas utilizá-las para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, interativos e contextualizados, que ampliem o horizonte educativo e tornem o aluno um agente ativo no processo. (Kenski, 2007, p. 48)

A perspectiva proposta por Kenski (2007), de que o uso das tecnologias deve ir além da competência técnica e integrar-se ao planejamento didático com foco no protagonismo dos alunos, encontra expressão concreta no fazer pedagógico da professora **Link** (2024), quando, ao narrar sua prática durante o ensino remoto, ela revela um esforço intencional de transformar o espaço digital do *WhatsApp* em uma sala de aula viva, interativa e acolhedora:

Eu gostava de mandar áudios com perguntas, tipo: ‘O que você acha disso?’, ‘Você já viu isso acontecer?’ — aí eles me respondiam, às vezes em áudio também. A gente ia construindo junto. Eu percebi que, quando eu colocava eles para opinarem, participarem, a aula rendia mais. Não era só eu falando, sabe? (Link, 2024)

Esse depoimento apresenta uma prática pedagógica que valoriza o diálogo, a escuta ativa e o engajamento dos alunos como sujeitos do processo formativo. A professora **Link** não apenas utilizou a tecnologia como meio de comunicação, mas como instrumento para reconfigurar sua mediação docente, conectando conteúdo e contexto, técnica e sensibilidade, como propõe Kenski (2007). Sua prática mostra que ensinar, em tempos digitais, exige uma reorganização constante do fazer pedagógico, pautada por intencionalidade, flexibilidade e abertura à participação dos estudantes.

A perspectiva desse movimento de reinvenção do ensinar também se articula ao pensamento de José Moran (2015), quando ele afirma que,

A educação do futuro será caracterizada pela integração harmoniosa entre o ensino presencial e o ensino remoto, aproveitando o melhor de cada modalidade para atender às diversas necessidades dos alunos. (Moran, 2015, p. 102)

Considerando isso, a pandemia acelerou um processo já em curso: a transição de um ensino centrado na exposição para um fazer pedagógico mais híbrido, criativo e responsivo às realidades dos alunos. E nesse sentido, podemos exemplificar também a experiência de **Clode** (2024), quando ela apresenta o uso dos recursos digitais como um caminho para promover maior clareza na comunicação, mais preparo na mediação e, sobretudo, uma prática mais

consciente e situada. Ela passou a pesquisar mais, a utilizar vídeos e a planejar com mais intencionalidade, reconhecendo o potencial das tecnologias como aliadas na construção de sentidos e aprendizagens.

A reconstrução do fazer pedagógico à luz das experiências vividas reafirma a ideia de que as tecnologias, quando integradas com propósito e sensibilidade, não substituem o professor, mas exigem dele novos saberes e posturas, como defende Tardif (2002):

Os saberes docentes não são meros instrumentos técnicos, mas modos de pensar e agir que se constroem na prática e se transformam nas interações com os alunos, com os colegas e com os objetos de ensino. (Tardif, 2002, p. 36)

Esse pensamento de Tardif (2002) reforça que o fazer pedagógico é relacional e situado, construído na complexidade das práticas cotidianas e que, portanto, o uso das tecnologias não pode ser pensado de forma neutra ou descolada do contexto escolar e das interações humanas. Ele requer do professor a habilidade de articular diferentes saberes — práticos, experienciais, relacionais e tecnológicos, em favor da aprendizagem dos alunos. Como reforça Tardif (2002), os saberes docentes nascem do entrelaçamento entre o conhecimento e a prática, ganhando significado nas relações e nos desafios concretos do cotidiano.

Também a professora **Word** (2024), ao compartilhar a dificuldade de manter o vínculo com os alunos e a angústia provocada pelo silêncio nas aulas remotas, evidencia as reconfigurações necessárias em seu fazer pedagógico. Ela revela como foi preciso rever práticas, reconstruir estratégias e adotar uma nova escuta para continuar alcançando seus estudantes:

Tinha dia que eu falava sozinha... dava aula e ninguém respondia. Eu achava que estava tudo errado. Depois fui aprendendo a escutar o silêncio também, a entender que ele dizia muita coisa. Word (2024)

A escuta do silêncio, compreendida como gesto pedagógico, marca uma ampliação da sensibilidade do professor diante das novas condições impostas pelo ensino remoto. O que antes poderia ser visto apenas como ausência ou desinteresse passou a ser entendido como expressão de realidades diversas e desafiadoras. Nesse processo, o fazer pedagógico deixou de ser centrado apenas na exposição de conteúdos e passou a integrar o acolhimento, a escuta qualificada e o respeito às singularidades.

Todos esses relatos evidenciam que, mais do que simplesmente aprender a usar ferramentas digitais, os professores aprenderam a ensinar de outro modo. A construir uma prática que uniu técnica, sensibilidade e escuta ativa e a formação não aconteceu apenas em cursos ou tutoriais e manuais, mas na experiência vivida, no contato com os alunos, nas incertezas e nos ajustes cotidianos. Para tanto, nesse período pandêmico, de ensino remoto, a tecnologia foi um recurso, mas o fazer pedagógico, sustentado pelo vínculo humano e pela intencionalidade reflexiva, foi o verdadeiro mediador da aprendizagem. O que garantiu a continuidade do processo educativo não foi apenas o acesso digital, mas a capacidade dos professores de recriar sua prática a partir de uma escuta sensível e ética, que acolhesse o outro em sua totalidade.

Todo esse processo de reconfiguração do fazer pedagógico, ancorado na escuta e na atenção às realidades dos alunos, também se revela na fala da professora **Drive** (2024), ao compartilhar as angústias vividas ao perceber a desigualdade social que atravessava as casas de seus estudantes:

Agora, quando a gente fala da questão dos sentimentos, o que sempre me tocou foi estar dando aula ali para um aluno e não saber qual era a situação que ele estava enfrentando em casa. Se na casa dele tinha alguém doente, se ele tinha perdido alguém. Então, precisava estar sempre repensando no tato, de como que eu ia lidar com isso. E se eu estou cobrando uma coisa e ele não tem nem a comidinha para comer em casa? Que foi o que aconteceu. E isso aconteceu com vários alunos. Drive (2024)

Por essa narrativa, percebemos que o fazer pedagógico durante a pandemia foi permeado pela ética do cuidado, e exigiu do professor não apenas planejamento e domínio de conteúdo, mas uma profunda reorganização da prática em resposta às condições de vida dos alunos. A escuta e a sensibilidade tornam-se, assim, parte essencial da ação pedagógica, não como algo a mais, mas como elemento estruturante do ensinar.

Na fala de **Drive**, essa postura ética se expressa no cuidado com o que se cobra, no respeito ao tempo do outro e na construção de uma prática mais humana, situada e empática. A pandemia, como cenário crítico, tornou ainda mais visíveis as desigualdades sociais e evidenciou o quanto o professor precisou se reinventar também como sujeito político, sensível e responsável por mediar o acesso ao conhecimento de forma justa e solidária. E como destaca

Tardif (2002, p. 36), o saber docente não se restringe ao domínio técnico, mas é constituído na prática, nas relações e nas experiências vividas com os outros:

Os saberes docentes não são meros instrumentos técnicos, mas modos de pensar e agir que se constroem na prática e se transformam nas interações com os alunos, com os colegas e com os objetos de ensino. (Tardif, 2002, p. 36)

Portanto, ensinar, no contexto da pandemia, foi também acolher, interpretar silêncios, respeitar dores e adaptar expectativas. É nesse movimento que o fazer pedagógico se afirma como prática complexa, situada e sensível, construída na travessia entre o ensinar e o aprender com o outro. E no entrelaçamento entre experiência, teoria, prática e tecnologia que o fazer pedagógico se renova e se torna mais humano, mais flexível e mais atento às transformações do mundo e da educação. Ao término dessa jornada, o professor emerge não apenas como aquele que ensina, mas como sujeito que aprende, reflete e se reinventa com e para o outro. É aquele que reafirma sua prática educativa a partir de um ato profundamente humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (DEWEY, 1916, p. 10)

Ao chegar ao fim desta caminhada podemos concluir que as palavras de Dewey ganham corpo, voz e memória, pois a educação não apenas prepara para a vida — ela é a própria vida em movimento, acontecendo no meio de um turbilhão. Durante a pandemia, ensinar foi um ato de resistência afetiva, reaprender com humildade e viver com intensidade cada troca, cada mensagem, cada silêncio. Os professores não apenas garantiram a continuidade das aulas como também sustentaram vidas, vínculos e sentidos. Eles acolheram dores, cuidaram de existências e mantiveram viva a esperança.

Esta pesquisa nasceu do desejo de compreender, pela escuta sensível das narrativas dos professores, como se deu a construção do seu fazer pedagógico reflexivo no ensino remoto via *WhatsApp*. Ao revisitar as análises, percebemos que as experiências dos professores revelam um campo aprendizagem, solidariedade e reinvenção. Por um lado, os professores criaram novas estratégias de ensino, colaboraram entre si, buscaram novos saberes e tornaram-se mais reflexivos sobre suas práticas. Por outro, enfrentaram a falta de apoio institucional, a exaustão emocional, as limitações tecnológicas, a exclusão digital e as desigualdades profundas entre os alunos. Houve noites sem dormir, mensagens sem resposta, dúvidas sobre o alcance do ensino, e um constante imprevisto.

As narrativas mostraram que a tecnologia, se tornou ambiente relacional e espaço de sentidos. Como afirma Lévy (1999, p. 17), “a virtualização não é uma desrealização, mas uma mutação da identidade da entidade considerada”. Os desafios de se reinventar em sua identidade profissional, de ensinar sem olhar nos olhos, de acolher ausências, e de perceber silêncios levaram a escola a sair de seus muros físicos e a habitar as casas, os celulares, os horários noturnos de envio de atividades. A escuta, nesse cenário, passou a ser essencial.

O reposicionamento do professor confirma o pensamento de Moran (2000) de que ensinar, no contexto remoto, exigiu a reconstrução de rotinas, a reinvenção das estratégias e a valorização da escuta como prática pedagógica. A escola passou a ser um lugar em trânsito,

recriado entre telas, aplicativos e afetos. Os professores saíram do centro quando passaram a ouvir mais, acolher mais, abrir mão de certezas e crenças e, além disso foram capazes de construir, junto aos seus alunos, novos caminhos e maneiras de estar e permanecer na escola, mesmo que virtualmente. Essa afirmação se encaixa perfeitamente no pensamento de Moran (2000, p. 21) quando ele diz que “ensinar exige sair do centro, descentralizar-se, abrir espaços para que os alunos construam conhecimentos, sentimentos e atitudes”. Ao pensar a nossa realidade o que se confirma e que já sabemos, é que os professores foram capazes de construir, junto aos seus alunos, novos caminhos e maneiras de estar e permanecer na escola, mesmo que virtualmente.

Num constante movimento de reinventar o ensino e suas estratégias, a partir do imprevisto, foi preciso agir e refletir sobre as ações e sobre a prática e então os professores iniciaram uma ressignificação profunda de seu fazer pedagógico tendo as tecnologias como aliadas. Esse caminho percorrido reforça o pensamento de Kenski (2012, p. 103) quando ela diz que “o professor precisa ser um articulador de saberes, um mediador que compreenda os processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias e que esteja aberto à experimentação e à inovação”. Portanto e, de fato, os professores foram capazes de refletir seu trabalho e, a partir da experimentação, retomaram caminhos, corrigiram falhas e recomeçaram cada passo.

Uma questão que fica evidente em todo esse processo é que durante esse período, de pandemia, uma ampliação do conceito de escola, pois ela passou a fazer parte de outros espaços, que já não eram mais os físicos, mas passaram a ser virtuais, móveis e afetivos, onde o contexto de trabalho e de estudo passou a ser improvisado nas casas dos professores e de seus alunos. E, nesse espaço, não se garantia apenas a continuidade dos trabalhos escolares, mas se mantinha vivo o processo de ensino e de aprendizagem.

Não podemos dizer que o uso das tecnologias durante a pandemia foi um substituto da escola, mas sim um influenciador das mudanças que já vinham sendo anunciadas, pois a partir delas foi possível ampliar as fronteiras, para se tornar presença no cotidiano das famílias e a mediação pedagógica passou a acontecer por meio do *WhatsApp*. Nesse meio o professor não foi apenas um mediador do conhecimento, mas um mediador de cuidado, acolhimento e afeto. O que nos leva a pensar que a educação mediada por tecnologias exige uma postura ativa, reflexiva e ética e muito mais do que domínio técnico, é preciso compreender o que está em

jogo nas relações pedagógicas repensando os espaços e os tempos do ensino, bem como os modos de ensinar e conviver diante de uma situação difícil. E como afirma Nóvoa (2009),

[...] é urgente devolver a voz aos professores. O futuro da profissão docente não se joga nos sistemas de formação inicial e contínua, mas na capacidade de cada professor se assumir como um verdadeiro profissional — um sujeito ético, político e formativo. (Nóvoa, 2009, p. 28)

Por fim, é importante reconhecer o caráter inédito e relevante desta pesquisa, pois ao dar voz aos professores de uma escola pública, de diferentes áreas do conhecimento, e ao focar na experiência com o *WhatsApp* como ferramenta central de ensino, este trabalho contribui para ampliar as discussões sobre formação docente, ensino remoto e pedagogia emergencial. Ele oferece dicas valiosas para futuros pesquisadores que queiram compreender o fazer pedagógico em contextos de crise, a partir das narrativas de quem viveu, experimentou e refletiu a prática nesse percurso em que as análises revelaram tanto os limites impostos pelas condições do período emergencial quanto as diversas possibilidades de reinvenção e de aprendizagem do professor. Esse período revelou um fazer pedagógico vivo, que se transformou junto com os sujeitos, com as tecnologias e com os contextos.

No campo teórico, este estudo evidencia que tecnologias simples, como o *WhatsApp*, podem ser ressignificadas como espaços de reflexão pedagógica. Ao considerar aspectos que vão além da funcionalidade, compreende-se que a tecnologia, quando integrada de forma crítica e criativa, possibilita ampliar a autonomia docente e favorecer processos de aprendizagem de forma compartilhada. Essa abordagem ajuda a mudar o foco das tecnologias educacionais de uma visão puramente técnica para uma perspectiva mais formativa e relacional.

Do ponto de vista metodológico, as entrevistas narrativas revelaram-se mais potentes ao capturar as experiências dos docentes de forma autêntica e sensível. Essa escolha possibilitou identificar não apenas as recorrências entre os professores, mas também suas particularidades e modos de enfrentar o desafio de ensinar e aprender em tempos de incerteza. Tal caminho metodológico reafirma a potência da narrativa como forma de compreender a docência em sua complexidade e humanidade.

No campo da prática e das políticas, os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de formações continuadas que contemplem não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas também sua apropriação crítica, ética e reflexiva. Da mesma forma,

evidenciam a urgência de políticas públicas que considerem tanto o suporte pedagógico quanto o emocional dos professores em contextos de crise. Nesse sentido, é importante destacar que a própria LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público. Nesse contexto, podemos dizer que durante a pandemia, ainda que de forma improvisada e emergencial, muitas escolas vivenciaram uma experiência concreta de democracia ao mobilizar os recursos disponíveis, apoiando-se no conhecimento e na colaboração para garantir a continuidade do ensino. Essa vivência mostrou que, mesmo diante de tantas limitações estruturais, a escola pública foi capaz de se reinventar coletivamente e reafirmar sua função social e seu compromisso com a formação humana.

As vozes dos professores revelaram, em suas narrativas, a materialização desse pensamento de Dewey. **Link**, por exemplo, ao comentar a frase, disse: “Eu nunca tinha sentido tanto o peso e a força do que é educar. A escola foi a vida possível naquele momento, mesmo à distância”. Já **Meet** complementou: “A gente não ensinava só conteúdo. A gente escutava, acolhia, tentava manter os meninos vivos por dentro”. Na sequência, **Drive** mencionou que sentiu, pela primeira vez a escola dentro da sua sala de estar, em cada mensagem enviada e **Code** contou que percebeu o peso e a beleza de ensinar, mesmo distante.

Kwai destacou que nunca tinha refletido tanto sobre sua prática: “Eu aprendi que ser professora é muito mais do que dar aula. É estar presente, mesmo quando a gente não pode estar junto”. **Byte** revelou algo semelhante, ao afirmar que “ensinar, naquele tempo, foi reaprender a sentir, a falar e a cuidar”. **Clode** trouxe uma dimensão de esperança ao dizer: “Mesmo com tanta dor e perda, a gente se uniu. O ensino virou um laço de vida entre nós”. **Emoji** expressou a emoção de viver a docência no limite: “Foi o momento em que entendi o que é ser professora de verdade, quando tudo falta, mas a vontade de estar com os alunos permanece”. E **Word** completou com um olhar reflexivo: “Percebi que educar é também aprender a viver junto, mesmo separados”. E para finalizar algumas reflexões da frase, **Maps** resumiu o sentimento de muitos: “Foi difícil, mas foi também onde eu mais aprendi”. Esses relatos mostram que o fazer pedagógico, no contexto da pandemia, foi profundamente atravessado pela vida, pelas dores, pelos medos, pela escuta e pela reinvenção. A prática docente deixou de ser apenas ação técnica para tornar-se um gesto ético, relacional e afetivo.

Esses relatos mostram que o fazer pedagógico, no contexto da pandemia, foi profundamente atravessado pela vida, pelas dores, pelos medos, pela escuta e pela reinvenção. A prática docente tornou-se um gesto ético, relacional e afetivo. Nessa experiência, o ensinar e o aprender se fundiram, revelando o sentido mais humano e transformador da educação.

Ao reconhecer essa transformação, compreendo que a docência se faz na permanente reconstrução do fazer pedagógico e na reflexão sobre ele. Cada professor, com sua história e sensibilidade, buscou modos singulares de permanecer educando, mesmo diante das adversidades. E foi justamente nesse exercício de pensar e repensar a prática que surgiu o caráter reflexivo que esta tese buscou compreender.

Sendo assim e por reconhecer a profundidade e atualidade das palavras de Dewey, escolhi encerrar esta tese com a mesma frase que a iniciei, reafirmando seu significado como síntese de todo o percurso vivenciado. Retomando suas palavras em que ele diz que “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”, reconheço que esta pesquisa também foi, em si, um processo de vida. Ao acompanhar os professores em seus desafios e reinvenções durante o ensino remoto mediado pelo *WhatsApp*, pude perceber que a educação se faz justamente nesse movimento contínuo entre incertezas e aprendizagens, entre limites e possibilidades. Então, encerro esta tese reafirmando que a educação, vivida em sua plenitude, não se encerra em tempos de crise, pois ela se reinventa, resiste e se expande, assim como a própria vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª edição. São Paulo. Cortez, 2018.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2013. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia). Disponível em: <encurtador.com.br/ehXY9>. Acesso em: 29 out. 2019.

ALMEIDA, Camila da Silva. **Narrativas (auto)biográficas de professores de língua portuguesa na pandemia da Covid-19: a escrita de si e o aprender da docência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação professores**. Coleção Informática para a mudança na educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2018. p. 475-479.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ALTET, Marguerite. **A análise das práticas dos professores: entre a didática e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALVES ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do GoogleDocs**. Professor Digital, SBO, 08 fev. 2010. Disponível em: <https://professordigital.wordpress.com/2010/02/08/uso-pedagogico-do-googledocs/>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In: ESTERMANN MEYER, Dagmar (org.);

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho *et al.* (org.). **Práticas didático-pedagógicas no ensino remoto emergencial de línguas: desafios, experiências e contribuições**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-255-7. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/03/eBook_praticas-didatico-pedagogicas.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulínia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023. DOI: 10.1590/0102-4698 39080. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10. n.1. 2020.

BARROS, Diana Leal de. Narrativas de professores e narrativas de alunos: possibilidades e limites de uma escrita colaborativa. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Narrativas de formação e saberes docentes**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65–84.

BARROS, Diana Leal de; MOURA, Maria Alice. A narrativa como recurso de pesquisa e formação docente: tensões e possibilidades. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Narrativas de formação: pesquisa e ensino**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 171–190.

BASTOS, Eduardo. A formação docente em tempos de pandemia: experiências e aprendizagens na educação básica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 1–17, 2021.

BATISTA, Carlos André da Silva. A pandemia e os desafios da formação docente: uma análise das práticas pedagógicas no contexto remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 56–72, 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa narrativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. 516 p.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. (7ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 4.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.53-85.

BORGES, Solange Aparecida. **A formação de professores em tempos de pandemia: uma experiência de formação continuada na rede municipal de ensino de Campinas/SP**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BRAGA, Tâmara Carolina. Reflexões sobre o processo formativo de professores em tempos de pandemia: entre desafios e aprendizados. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. esp., p. 1–18, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 9, de 17 de janeiro de 2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília, 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRITO, Josiane da Silva. Formação docente e pandemia: práticas formativas no ensino remoto emergencial. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 266–287, 2021.

CAMPO GRANDE (Município). **Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020**, publicado no Diário Oficial de Campo Grande – MS, n. 5.856 - segunda-feira, 16 de março de 2020.

CANDAU, Vera Maria. **A formação docente na perspectiva da educação intercultural**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 109-116, jan./abr. 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: interfaces**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. *et al.* **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A formação de professores e a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano Editora, 2008.

CLANDININ, D. Jean. Pesquisando experiências vividas: exemplos da pesquisa narrativa. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 379-387, set./dez. 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiência e pesquisa narrativa. In: PESCE, Luci (org.). **Autoformação e práticas docentes**: entrelaçando olhares e experiências. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 13-29.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative Inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (eds.). **Complementary methods for research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2006. p. 477-487.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COSTA, Maria do Socorro Lucena Lima da. O *WhatsApp* como ferramenta de aprendizagem: reflexões sobre sua utilização no ensino remoto. **Revista Gestão Universitária**, v. 13, n. 1, 2022.

DEWEY, John. **Art as experience**. Nova York: Minton, Balch & Company, 1934.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracy and Education**: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916 (ed. reimpressa, *Democracy and Education*, 1979). p. 82–83.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by "collaborative learning"? In: DILLENBOURG, Pierre (ed.). **Collaborative-learning**: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1–19.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: Percursos Teóricos e Metodológicos. 13ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Narrar é Resistir: a invenção de si como prática docente. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Narrativas (auto)biográficas**: formação, culturas e poder. Natal: EDUFRN, 2010. p. 137-149.

FONSECA, Luciana. A docência em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial e os saberes docentes. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, e021019, p. 1–21, 2021.

FONSECA, Maria Cristina da. O professor reflexivo: um construto possível? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 37-47, jan./abr. 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Eliane Teresinha Peres de. **Narrativas (auto)biográficas e formação docente**: entre tramas e bordados. Caxias do Sul: EducS, 2005.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condição para uma escola de qualidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n. 1, p. 41–50, jan./jun. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G. **Portos de passagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mariana Duarte. **Formação continuada de professores no contexto da pandemia da Covid-19**: desafios e possibilidades. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

GOMES, Renata da Silva; GARCIA, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. A prática pedagógica como espaço de formação do professor reflexivo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 242, p. 552-566, set./dez. 2015.

GONÇALVES, Eva Maria Ramos de Souza. A resignificação da prática docente no contexto do ensino remoto emergencial. *In*: MOREIRA, Cyntia Greive Veiga et al. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: experiências, práticas e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 181-198.

GONÇALVES, Eva Maria Ramos de Souza. Docência em tempos de pandemia: desafios e aprendizagens. *In*: BRAGHINI, Katia Regina Moraes (org.). **Desafios educacionais em tempos de pandemia**: perspectivas para o ensino. Curitiba: CRV, 2021. p. 71-86.

GONÇALVES, Eva Maria Ramos de Souza; FERREIRA, Vanessa da Silva. A formação de professores em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino remoto. In: SANTOS, Luciana Alves dos; SILVA, Carlos Alberto da (orgs.). **Educação, ciência e pandemia: reflexões e experiências**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 129-143.

GUILHERME, Rosana do Socorro Campos Lima. **Tecnologias educacionais como recurso pedagógico em tempos de COVID-19**. 2021. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Informática na Educação) — Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A representação social da profissão docente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formar professores para mudar a escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notícias de si: narrativas, educação e cura**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LEAL, Ana Paula da Silva. Formação docente em tempos de pandemia: entre precariedades e reinvenções pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 1045–1063, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Jéssica Fernanda de. O ensino remoto e o professor reflexivo: a formação continuada na pandemia. **Revista Educação, Formação e Tecnologias**, Lisboa, v. 18, n. 3, p. 42–59, 2021.

LOPES, Renata Soares. Práticas pedagógicas e formação docente no contexto pandêmico: desafios e aprendizagens. **Revista Eletrônica de Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp., p. 1–20, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Kelly Cristina. **A formação docente em tempos de pandemia: narrativas e práticas de professores da educação básica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MACIEL, Francieli da Silva. Ensino remoto: práticas pedagógicas e desafios no uso das tecnologias. In: REZENDE, Neide da Silva et al. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões e práticas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 217-229.

MARCELO, Carlos García. **A formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **O professor reflexivo**. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-37.

MARLIÉRE, Eloísa Dias. **Cotidiano escolar e práticas docentes: fragmentos de uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARQUES, Vera Maria Vidal Peroni *et al.* **Educação e pandemia no Brasil: primeiras reflexões**. Brasília: ANPED, 2020.

MARQUESI, Silvana Gervasoni. **Formação docente: da formação inicial à continuada**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MARTINS, Felipe de Souza. Entre telas e aprendizados: formação continuada e ensino remoto na pandemia. Revista **Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 29, p. 1–22, 2021.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Docência na universidade**. São Paulo: Mackenzie, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Metodologias ativas e o professor como protagonista no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2015.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **O professor universitário como educador**. São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MENEZES, Carla Regina. Reinventando a prática docente em tempos de ensino remoto emergencial: reflexões e experiências. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 1–18, 2021.

MIRANDA, Ana Maria Gonçalves de. Desafios da formação docente para o uso das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de educadores na cultura digital**. São Paulo: Loyola, 2020. p. 145-162.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensinando a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, Michael G. Three types of interaction. In: MOORE, Michael G. (ed.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 19-24.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. **Desafios para a educação presencial, a distância e híbrida**. 2014. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran/desafios-para-a-educacao-presencial-a-distancia-e-hibrida/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15-33.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: BACICH, Lilian;

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 13-26.

MOREIRA, José Antônio; TRINDADE, Sara Dias. O *WhatsApp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**, Ilhéus, v. 1, 1- 302, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 4. ed. rev. e ampl. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória e Edgard de Assis Carvalho. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 15. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

NEGRÃO, Beatriz Albino; NEUENFELDT, Sônia. O uso do *WhatsApp* como ferramenta de mediação pedagógica em tempos de pandemia. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 12, n. 3, p. 499–528, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/exitus/article/view/1707>. Acesso em: 4 jun. 2025.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014. p. 15-30.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reforma do Estado e as mudanças na educação: a constituição da nova gestão pública e a formação do consenso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 25–52, jan./abr. 2003.

OLIVEIRA, Rosângela Sampaio de. A formação docente para o uso das tecnologias digitais: possibilidades e desafios. In: REZENDE, Neide da Silva *et al.* (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões e práticas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 201-215.

OLIVEIRA, Simone Aparecida de. Formação de professores em contextos emergenciais: a pandemia e os novos desafios docentes. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 12, e021045, 2021.

OLIVEIRA, Vânia Moraes de. Desafios da docência no ensino remoto: reflexões sobre práticas pedagógicas e formação de professores. In: BRAGHINI, Katia Regina Moraes (org.). **Desafios educacionais em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino**. Curitiba: CRV, 2021. p. 55-69.

PAIVA, Maria Luísa Nogueira. Formação docente e pandemia: reflexões sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. **Revista Tecnologias na Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 34–51, 2021.

PEREIRA, Heloísa Helena. A formação de professores em tempos de Covid-19: experiências com o ensino remoto emergencial. **Revista Didática Sistêmica**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 85–103, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas reflexivas e formação de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Tensões e perspectivas da formação de professores na contemporaneidade. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (orgs.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 19-39.

PIMENTA, Tânia. **Educação em tempos de pandemia: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 211-229.

PONTES, Andréa da Silva. **A prática pedagógica docente e a pandemia: o processo de formação e atuação no ensino remoto emergencial**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

RAMAL, Andrea. **Ensinar e aprender no mundo digital**. São Paulo: Moderna, 2021.

RAMOS, Joana Darc. Saberes docentes e pandemia: experiências de formação continuada na rede pública. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. esp. 1, p. 1–19, 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalismo docente e desenvolvimento da profissionalidade**. *In*: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93–114.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, Juliana Lima dos; SANTOS, Jocimar dos. *WhatsApp na educação básica: experiências no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19*. **Revista Internacional de Educação Superior – RIESup**, Campinas, SP, v. 7, e024036, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8664305>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUSA, Raquel Mendes de. A formação do professor diante da pandemia da Covid-19: entre desafios e possibilidades no ensino remoto. **Revista Educação**, v. 46, n. 1, p. 1–18, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, metodológicas e analíticas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 177, p. 125-139, set./dez. 2019.

TRINDADE, Sara Dias. Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 1, p. 141–160, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22171>. Acesso em: 19 jun. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **A relação teoria/prática no processo de formação de professores: possibilidades e limites**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A zona de desenvolvimento proximal. In: **Psicologia e pedagogia: estudos selecionados**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 59-80.

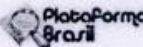
WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALA, Antoni. **O currículo:** organização e desenvolvimento. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Folha de Rosto do Processo de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Giovana Barreto Scavassa			
6. CPF: 		7. Endereço (Rua, n.º): 	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 	10. Outro Telefone:
11. Email: GIOVANASCAVASSA@GMAIL.COM			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 24, 05, 23			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Católica Dom Bosco		13. CNPJ: 03.226.149/0015-87	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (67) 3312-3479		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Cristiano M. B. Carvalho		CPF:	
Cargo/Função:		Graduação	
Data: 26, 05, 2023		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – Ofício de apresentação da pesquisadora à Secretaria de Educação



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Inspira o futuro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO E DOUTORADO

Campo Grande/MS, 25 de maio de 2023

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED)
Ilmo Sr. Prof. Lucas Henrique Bitencourt de Souza.

Apresentamos **Giovana Barreto Nogueira Scavassa**, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A referida doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS**, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do PPGE/UCDB, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago.

Tendo em vista a elaboração de sua Tese de Doutorado, com o objetivo de compreender os processos de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia nas séries finais do ensino fundamental da Escola [REDACTED]

A metodologia utilizada será entrevistas narrativas e análise de documentos, os quais compreenderão planejamentos dos professores, registros e reuniões de formação.

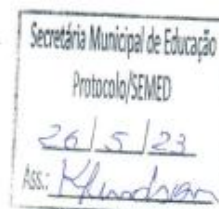
Para maiores informações sobre a pesquisa, informamos o contato da doutoranda **Giovana Barreto Nogueira Scavassa** - [REDACTED]

No aguardo do parecer positivo para nossa solicitação, agradecemos antecipadamente a colaboração.

Atenciosamente,


Prof. Dr. José Licínio Backes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado/UCDB



MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br

ANEXO C – Ofício de Resposta da Secretaria de Educação liberando a pesquisa



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 3.053/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 29 de maio de 2023.

Prezado Senhor:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, para Giovana Barreto Nogueira Scavassa realizar a pesquisa "Os processos de reflexão do professor na construção de seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia nas séries finais do ensino fundamental de uma escola do Município de Campo Grande/MS", por meio de entrevistas com professores do ensino fundamental da Escola Municipal [REDACTED] informamos que nada obsta ao que se requer; sendo assim autorizamos o desenvolvimento das atividades, as quais deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da escola, onde uma cópia deste ofício deverá ser entregue, para acerto dos trâmites necessários.

Ressaltamos, entretanto, que, para início dos trabalhos, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidenciamos que, depois da conclusão das atividades, uma cópia do trabalho completo deverá ser disponibilizada, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, na Coordenadoria do CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

Ao Sr. José Licínio Backes
Professor - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado -
UCDB
- Campo Grande - MS

OMCIETO SEVERO MONTEIRO, 462 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023201 - Fone: (67)3314-3000 - E-mail: semed.gab.og@gmail.com



22c0683a76333808728a8945a75278c32ce17ec0

ANEXO D – Formulário do Projeto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Plataforma Brasil)



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa:
OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF/Documento:	[REDACTED]	Nome:	Giovana Barreto Scavassa
Telefone:	[REDACTED]	E-mail:	GIOVANASCAVASSA@GMAIL.COM

Instituição Proponente

CNPJ: 03.226.149/0015-87	Nome da Instituição:	Universidade Católica Dom Bosco
--------------------------	----------------------	---------------------------------

É um estudo internacional? Não

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas

Título Público da Pesquisa: OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.

Contato Público

CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

Contato Científico: Giovana Barreto Scavassa

Data de Submissão do Projeto: 01/06/2023

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118553.pdf

Versão do Projeto: 1

Página 1 de 6

ANEXO E - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.

Pesquisador: Giovana Barreto Scavassa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70483623.0.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.164.771

Apresentação do Projeto:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118553.pdf", postado pela autora. A proposta do projeto, com o intuito de entender como os professores lidaram com o processo de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas durante as aulas remotas via WhatsApp nas séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande, a partir da situação emergencial de pandemia e de fomentar o trabalho colaborativo e as possibilidades de formação continuada em serviço, na construção de um diálogo que tratasse dos interesses e necessidades do grupo para uma maior autonomia no fazer pedagógico.

Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Objetivo da Pesquisa', foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118553.pdf", postado pela autora. **Objetivo Geral:** Compreender os processos de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS. **Objetivos Específicos:** 1. Entender e descrever como se deu a escolha do aplicativo WhatsApp como meio de comunicação e desenvolvimento das aulas remotas; 2. Compreender os processos de formação reflexiva

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br

ANEXO F – Termo de Anuência da Coordenação sobre Pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO SOBRE PESQUISAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

1 Preenchimento pelo (a) discente:

1.1 Título da Pesquisa: OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.

1.2 Nome Pesquisador (a): GIOVANA BARRETO NOGUEIRA SCAVASSA


1.3 Nível: Doutorado

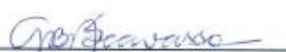
1.4 Orientador (a): PROFESSORA DOUTORA MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO

1.4 Data de início: 09/03/2021

1.5 Data prevista para término: 28/02/25

1.6 Utilizará espaço físico da instituição? Não
Qual?


Assinatura do (a) orientador (a)


Assinatura do (a) discente

O projeto deverá ser encaminhado por e-mail para a coordenação do Programa e este formulário protocolado na secretaria do Programa.

2 Preenchimento pela coordenação do PPG:

2.1 Após ler o projeto de pesquisa, a coordenação considera a pesquisa relevante de acordo com as linhas de pesquisa do programa?

☒ Sim ☐ Não

2.2 As instalações físicas da instituição atendem às necessidades da pesquisa?

☐ Sim ☐ Não ☐ Será realizada fora da instituição ☒ Não se aplica

2.3 A coordenação do PPG está de acordo com a execução deste projeto


☒ Sim ☐ Não

2.4 Comentários:

Sem comentários

Observação: caso o coordenador (a) do PPG seja o orientador (a), este documento deverá ser preenchido pelo vice coordenador do Programa.

Campo Grande - MS, 24 / 05 / 2023


Coordenação do PPG

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

OS PROCESSOS DE REFLEXÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO NAS AULAS REMOTAS PELO APLICATIVO WHATSAPP EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS.

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):

Nome: Giovana Barreto Nogueira Scavassa

CPF: RG: Telefone:

Endereço:

3. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral: Compreender os processos de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS.

Objetivos Específicos:

1. Entender e descrever como se deu a escolha do aplicativo WhatsApp como meio de comunicação e desenvolvimento das aulas remotas;
2. Compreender os processos de formação reflexiva colaborativa durante o uso do aplicativo WhatsApp.
3. Compreender as práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto com o uso do aplicativo do WhatsApp;

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

Diante das minhas experiências como coordenadora pedagógica e mestra em educação, como pesquisadora das Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente, tenho a intenção de pesquisar a formação dos professores em uma perspectiva mais dialógica e colaborativa no sentido de entender como se dão os processos de reflexão dos professores na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande.

¹ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve atender as normativas da Resolução 466/12, com especial atenção ao item IV.

A partir da pesquisa do mestrado, tendo estudado um pouco mais sobre o trabalho colaborativo entre professores e coordenação, além do uso das tecnologias, já em um contexto pandêmico, foi preciso repensar a forma de planejar e executar esse planejamento, de modo que a prática pedagógica contemplasse, um ensino totalmente remoto, longe das salas de aula e do espaço e contato físico entre alunos e professores. Sendo assim, a ideia de desenvolver as práticas pedagógicas em um ambiente virtual como o aplicativo do WhatsApp, tomou-se um desafio maior ainda, visto que a situação emergencial de pandemia, requeria que a escola se reorganizasse em suas práticas. Desse modo, fomentar a colaboração só seria possível a partir de um diálogo que tratasse dos interesses e necessidades do grupo no sentido de trabalhar uma autonomia maior no fazer pedagógico de cada professor.

Assim surge a proposta do projeto, com o intuito de entender como os professores lidaram com o processo de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas durante as aulas remotas via WhatsApp nas séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande, a partir da situação emergencial de pandemia e de fomentar o trabalho colaborativo e as possibilidades de formação continuada em serviço, na construção de um diálogo que tratasse dos interesses e necessidades do grupo para uma maior autonomia no fazer pedagógico.

Portanto, a justificativa se dá a partir de uma busca constante pelo conhecimento acerca das tecnologias educacionais aliadas ao trabalho do professor com o uso das tecnologias como um meio, uma ferramenta de acesso ao aluno, onde todo o trabalho esteja pautado na construção da prática e do repensar das metodologias de ensino em tempos de pandemia e ensino remoto.

5. DETALHAMENTO DO MÉTODO:

O projeto apresentado para a linha de pesquisa, Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, optou pela abordagem qualitativa e seus sujeitos são professores das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande-MS e a principal intenção do trabalho é analisar o processo de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS.

A ideia inicial é de se fazer um levantamento bibliográfico sobre a modalidade da pesquisa narrativa, que será o método utilizado, na perspectiva reflexiva para que possamos discutir o sentido da abordagem narrativa no processo de formação docente e de uma construção colaborativa.

A escola conta com 15 turmas de 6º ao 9º ano, sendo distribuídas em 4 turmas de 6º ano, 4 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 3 turmas de 9º ano, atendendo a um total de 467 alunos. A Equipe Técnica desse segmento é formada por 3 coordenadoras e 36 professores, distribuídos entre as turmas e de acordo com suas áreas de formação e cargas horárias de trabalho. Desses 37

professores, 21 são concursados e 16 convocados, sendo: 4 professores de Língua Portuguesa; 7 professores de Matemática; 4 professores de Ciências; 3 professores de Língua Inglesa; 4 professores de Geografia; 4 professores de Arte; 3 professores de História; 4 professores de Educação Física e 4 professores de Educação Inclusiva.

Dos 37 professores mencionados, foram selecionados para a pesquisa, oito professores e os critérios para essa escolha foi que houvesse um professor de cada componente curricular ou área de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Física e Arte), com o intuito de que todas fossem contempladas de alguma forma. Sobre os perfis, pretende-se levantar algumas informações como formação, situação funcional, carga horária de trabalho, entre outras. Por enquanto apenas contaremos com o requisito de fazerem parte do corpo docente da instituição e atuarem nas referidas turmas em suas respectivas áreas de ensino. Quanto à escola, esta está inserida em uma comunidade bem grande, um bairro antigo e contempla vagas para alunos de bairros vizinhos também. É uma comunidade de poder aquisitivo baixo e em sua maioria, as famílias têm poucas condições financeiras, como enfoca o Plano de Desenvolvimento da Escola.

A entrevista narrativa será o método utilizado para a coleta de dados e informações a respeito do sujeito participante, cuja dinâmica se dará pelo compartilhamento das experiências vivenciadas, por esses sujeitos, no contexto da pandemia de COVID-19. E pode haver ainda, a análise de alguns documentos que forem considerados importantes ou relevantes, bem como a consideração das implicações dessa pesquisa narrativa para a prática docente presente e futura.

De posse das entrevistas, para a análise dos dados obtidos, seguiremos os seguintes passos, que contarão com a transcrição das narrativas, sua leitura e posterior levantamento de “falas” importantes para o contexto e, por fim, a categorização e classificação das temáticas e suas relações com o fazer pedagógico, bem como o indicativo das relações entre essas “falas” para a relevância da pesquisa.

É importante, destacar, que a escolha metodológica se deu, justamente, pelo problema levantado nos estudos da linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação no qual a pesquisadora está inserida. A opção pela abordagem qualitativa a partir da pesquisa narrativa tratará de levantar dados para estudar o processo de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp em tempos de pandemia e com isso analisar como se dão os processos de reflexão do professor na construção de seu fazer pedagógico a partir dos processos formativos em serviço.

O método da pesquisa se dará pela perspectiva da entrevista narrativa, com o intuito de trazer para nossas análises, elementos teóricos que enriqueçam a interpretação dos resultados obtidos e, também, acolher, de forma cuidadosa, respeitosa e significativa, os discursos individuais

em relação à realidade social e dos fatos. Para compreender a experiência humana enfocada por Dewey e pensada para a ideia da continuidade. Lembrando que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18). E no papel de pesquisadora, interpretar essas narrativas e esses textos, será um dos trabalhos mais importantes dessa pesquisa, pois nos caberá analisar o processo de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico, nas aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp, em tempos de pandemia. E assim tentar entender e identificar as concepções dessa prática pedagógica a partir da formação em serviço, bem como das reflexões realizadas no contexto da pesquisa.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:

Na possibilidade de qualquer constrangimento, ou situações que possam causar desconforto como timidez, nervosismo, ansiedade, irritação, incômodo, tristeza, alteração de humor, provocação de situações de estresse ou lembranças que causem aborrecimento. Enfim, qualquer situação que possa oferecer algum dano emocional ao participante, a pesquisa deverá ser interrompida com ética respeito ao sujeito entrevistado.

E para minimizar qualquer situação de desconforto, tentaremos buscar um ambiente acolhedor, privativo, estando o pesquisador atento aos sinais que possam comprometer o processo da entrevista, inclusive oferecendo ao pesquisado a possibilidade de o mesmo interromper sua participação caso se sinta constrangido. Pesquisador também cuidará de manter anonimato, assegurar a confiabilidade, inclusive utilizando-se de nomes fictícios com o intuito de proteger a imagem e a confidencialidade do pesquisado. Cuidará da exposição de falas, imagens ou identificação dos participantes, bem como a não apresentação do nome da instituição ou exposição das pessoas envolvidas.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Os benefícios podem ser muitos, inclusive o de suscitar no grupo pesquisado um ganho proveniente da participação da pesquisa com relação ao conhecimento adquirido no processo, bem como com relação ao valor atribuído aos possíveis resultados pelos participantes e a instituição de pesquisa, além da probabilidade de vivenciar os benefícios da proposta com maior ênfase nos resultados e cuidados com os mesmos. Proporcionar aos professores uma prática reflexiva e colaborativa, no sentido de utilizarem-se disso para enriquecerem suas relações, tanto com alunos como com seus pares e enriquecer sua prática pedagógica.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

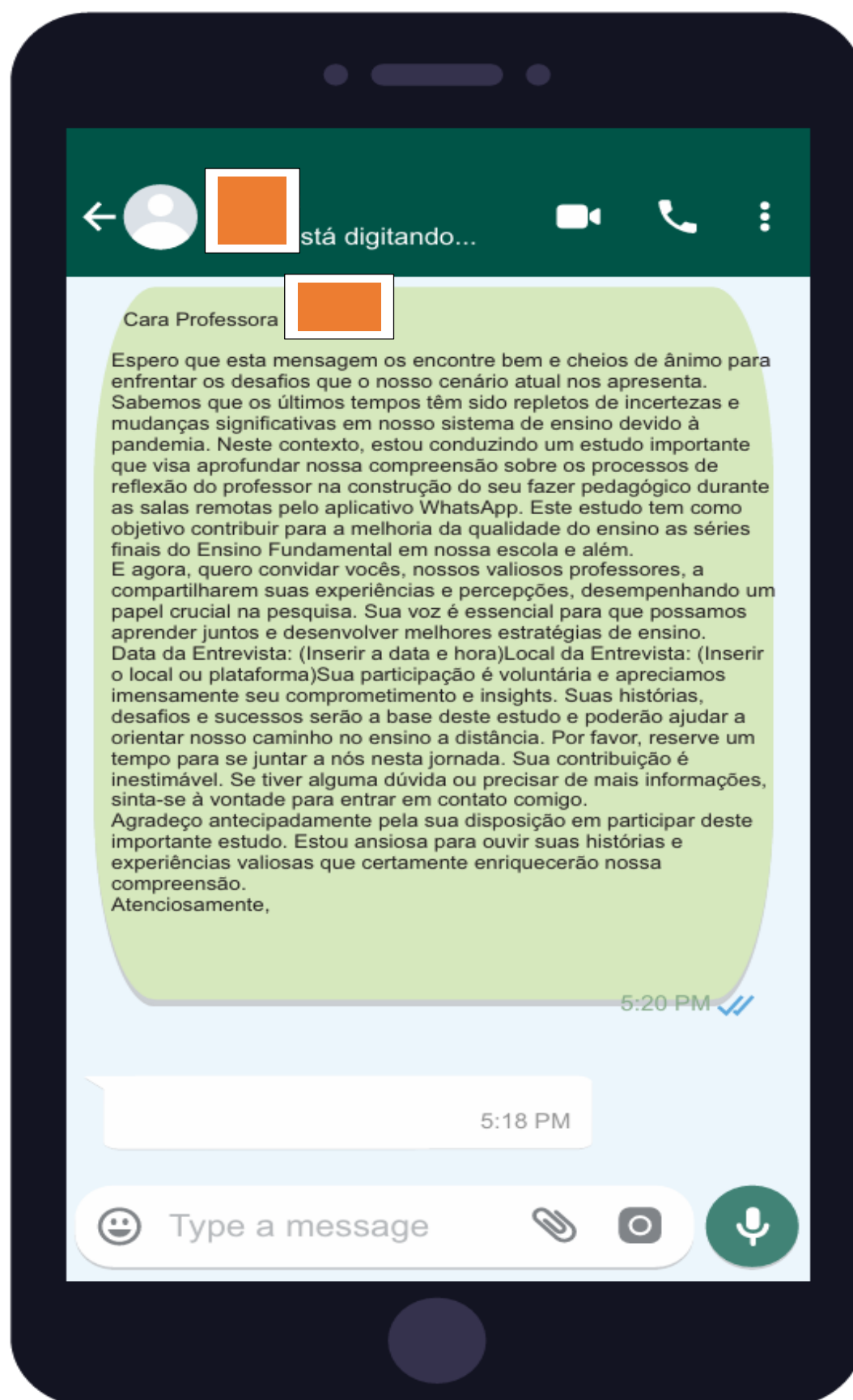
1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato dos textos transcritos. Não nos utilizaremos das gravações de áudios em nossas apresentações, apenas transcrições.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo de que forma? Os participantes terão acesso aos resultados dos estudos pelo recebimento do documento da tese impresso para a instituição ou mesmo pela apresentação dos mesmos caso queiram solicitar.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande-MS ____/____/____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante (caso de menor de 18 anos – ver termo de assentimento neste caso)

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE B – Cartas Convite para a Entrevista



Olá, pessoal,

Essa é uma caixinha sensorial que preparei com muito carinho para vocês, que são muito importantes para mim. É um convite para um bate-papo e, ao mesmo tempo um presente, um mimo para vocês. Nessa caixinha tem muito sentimento e compromisso, além da gratidão pelos momentos que “passamos juntos” e por estarmos aqui! Espero que gostem e vivenciem tudo o que puderem a partir de agora, seguindo os passos que seguem: (Vocês vão precisar de um computador, ou celular para acessarem o QR Code que está no saquinho e devem estar bem confortáveis.)

ATENÇÃO: Nesta caixa contém alguns objetos sensoriais que vão nos ajudar a começar e a nos preparar para essa missão tão importante de refletir sobre o que temos feito até aqui e o quanto caminhamos e ainda temos que caminhar. A ideia é despertar sentidos e sentimentos bons, positivos, de esperança e de companheirismo.

1º). Pegue sua xícara e misture esse delicioso cappuccino que eu mesma preparei para você;

2º). Abra a bolsinha que tem um fone de ouvidos e conecte ao seu computador ou celular. Coloque os fones e assista aos vídeos.

Vídeo 1 - Guardiões da Chama -

<https://www.youtube.com/watch?v=Xiol5rMvfoY>



Vídeo 2 – Era uma vez – essa mensagem também é para você!

<https://www.youtube.com/watch?v=ySAmvP7DY8E>



Áudio – Minha mensagem para você. Posicione sua câmera do celular na imagem do meu QR Code e ouça:



3º). Após assistir aos vídeos coloque a máscara relaxante nos olhos, também confeccionada com o mesmo carinho e cuidado, e sinta o aroma das ervas. Relaxe e ouça o que tenho a dizer:

Lembre-se, você foi escolhido porque é muito importante!

Obrigada por fazer parte de mais um momento comigo.

Agora, por meio do número de celular do cartãozinho entre em contato comigo, via WhatsApp para agendarmos nossa entrevista. Estou te esperando!

Grande abraço.

Giovana Scavassa/2023

Olá, pessoal!

Espero que esta mensagem os encontre bem e cheios de ânimo para enfrentar os desafios que o nosso cenário atual nos apresenta. Sabemos que os últimos tempos têm sido repletos de incertezas e mudanças significativas em nosso sistema de ensino devido à pandemia.

Neste contexto, estou conduzindo um estudo importante que visa aprofundar nossa compreensão sobre os processos de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico durante as aulas remotas pelo aplicativo WhatsApp. Este estudo tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas séries finais do Ensino Fundamental em “nossa escola” e além...

E agora, quero convidar vocês, nossos valiosos professores, a compartilharem suas experiências e percepções, desempenhando um papel crucial na pesquisa. Sua voz é essencial para que possamos aprender juntos e desenvolver melhores estratégias de ensino.

Sua participação é voluntária e apreciamos imensamente seu comprometimento e insights. Suas histórias, desafios e sucessos serão a base deste estudo e poderão ajudar a orientar nosso caminho no ensino a distância.

Por favor, reserve um tempo para se juntar a nós nesta jornada. Sua contribuição é inestimável. Se tiver alguma dúvida ou precisar de mais informações, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo.

Agradeço antecipadamente pela sua disposição em participar deste importante estudo. Estou ansiosa para ouvir suas histórias e experiências valiosas que certamente enriquecerão nossa compreensão.

Agora peço que leiam com atenção as orientações que seguem na próxima cartinha, seguindo as orientações.

Atenciosamente,
Giovana Scavassa

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Mestrado e Doutorado

Roteiro de entrevista com professores do Ensino Fundamental (anos finais) **Doutoranda Giovana Barreto Nogueira Scavassa**

.....

Aos docentes do município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul que atuam nas salas de Ensino Fundamental (anos finais – 6º ao 9º ano).

Objetivo Geral – Compreender os processos de reflexão do professor na construção do seu fazer pedagógico nas aulas remotas pelo aplicativo *WhatsApp* em tempos de pandemia nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Campo Grande, MS.

Objetivos Específicos:

1. Entender e descrever como se deu a escolha do aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação e desenvolvimento das aulas remotas;
2. Compreender os processos de formação reflexiva colaborativa durante o uso do aplicativo *WhatsApp*.
3. Compreender as práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto com o uso do aplicativo do *WhatsApp*;

ENTREVISTA

Escola no contexto da pandemia de Covid-19 – como tudo começou.

Muitos foram os desafios que a pandemia da COVID-19 e as políticas de isolamento e distanciamento social provocaram na educação escolar e na vida do professor. O momento agora é de entender os relatos e as reflexões desses profissionais e suas experiências.

1. **Conte-nos um pouco sobre a sua formação e sua experiência como docente/professor (a) nesta instituição, e/ou na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.**
2. **Você se lembra de como sua escola começou a se organizar e como se deram as orientações de trabalho a partir dos decretos de afastamento no início da Pandemia de COVID-19? Poderia**

relatar?

3. Como foi sua participação na organização inicial dos trabalhos a partir da escolha do *WhatsApp* como ambiente de sala de aula. Como isso se deu? Você conseguia imaginar como seria seu trabalho com esse aplicativo como uma sala de aula, ensinando seus alunos sem vê-los ou estar com eles presencialmente?

A partir de agora vamos dividir nossa entrevista em quatro partes. Antes de começar há algo que você gostaria de dizer ou deixar registrado?

Parte 1 - Uso do *WhatsApp* no Ensino em Tempos de Pandemia

Conte-nos como se deu a escolha e utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta principal de trabalho nas aulas remotas. Fale sobre os desafios, as funcionalidades, da conquista com os alunos.

Parte 2 - Prática Pedagógica dos Professores

Como a sua prática pedagógica mudou ao utilizar o *WhatsApp* como ambiente de sala de aula virtual? (principais mudanças, estratégias com alunos, material, práticas, adaptação, colaboração entre colegas e alunos, compartilhamento de experiências)

Parte 3 - Sentimentos dos Professores durante a Pandemia

Como você se sentiu ao ter que fazer uma transição repentina para o ensino remoto? (primeiras impressões, sentimentos, emoções, apoio, etc)

Parte 4 - Trabalho com Ensino Remoto

Descreva seus maiores aprendizados desse período, em relação ao trabalho. E comente suas impressões ou percepções sobre o papel do ensino remoto para o futuro da educação. O que ficou de bom e se tiver alguma experiência que queira contar, fique à vontade!

E, por último:

Comente o pensamento de John Dewey (1859) analisando suas vivências em tempos pandêmicos e pós-pandêmicos.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

Muito obrigada!

Giovana Scavassa