

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA DA SILVA SANTOS RODRIGUES

**A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O SABER NO  
ENSINO REMOTO MEDIADO PELAS NOVAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS: A FORMABILIDADE DO  
SUJEITO BIOGRÁFICO**

SÃO CARLOS - SP

2023

FABIANA DA SILVA SANTOS RODRIGUES

**A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O SABER NO ENSINO REMOTO MEDIADO  
PELAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A FORMABILIDADE DO SUJEITO  
BIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para exame de defesa para o mestrado

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

São Carlos - SP

2023

Rodrigues, Fabiana da Silva Santos

A relação do professor com o saber no ensino remoto mediado pela novas tecnologias digitais: a formabilidade do sujeito biográfico / Fabiana da Silva Santos Rodrigues - 2023.  
165f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Flávio Caetano da Silva  
Banca Examinadora: Nathália Suppino Ribeiro de Almeida, Camila Perez da Silva  
Bibliografia

1. Educação . 2. Tecnologia. 3. Biografização. I. Rodrigues, Fabiana da Silva Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fabiana da Silva Santos Rodrigues, realizada em 25/07/2023.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Nathália Suppino Ribeiro de Almeida (UNIFABIBE)

Profa. Dra. Camila Perez da Silva (UEMASUL)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho aos meus filhos Nicolas Eduardo e Vitor Henrique, que fizeram de mim mãe e, como mãe, ensinaram-me a ser uma pessoa forte como jamais imaginei que seria. Ao meu esposo e parceiro, por todo o incentivo e apoio à minha volta aos estudos, por ter cuidado tão bem dos nossos filhos, sustentando com amor e dedicação minhas ausências.

## AGRADECIMENTOS

São inúmeras as pessoas que merecem os meus agradecimentos por todo o auxílio e apoio que me prestaram durante o processo de estudo e escrita desta dissertação.

Esta, que não foi uma caminhada fácil, exigiu muitas renúncias, momentos de isolamento e incontáveis noites sem dormir. Foram muitas as vezes que pensei em desistir! A cada novo passo um desafio, a cada desafio alguém me estendia a mão. De mãos em mãos, vejo-me agora nos últimos detalhes da escrita deste trabalho, que é meu e de todos os que, de alguma forma, percorreram esse caminho comigo.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por conservar minha fé e determinação, por manter minha saúde e amenizar meu cansaço, permitindo-me viver a realização desse sonho.

De todas as pessoas extremamente generosas que me estenderam as mãos, quero agradecer a quem me possibilitou viver toda essa experiência, meu orientador, professor Flávio Caetano, que aceitou me orientar e esteve comigo durante todo esse tempo vivido. Com paciência, leu meus textos inexperientemente elaborados, apontou com gentileza e ética meus erros, assim como me ajudou a crescer, inclusive como pessoa.

Agradeço aos amigos(as) generosos(as) que demonstraram empatia, encontrando tempo para compartilhar seus saberes comigo.

Agradeço aos familiares por aceitarem e compreenderem minhas ausências sem nunca deixarem de demonstrar o quanto me queriam por perto.

Aos demais professores e funcionários da Universidade Federal de São Carlos, que me acolheram como aluna no mestrado, que cuidaram com tamanha responsabilidade e profissionalismo da minha formação acadêmica.

Agradeço aos meus superiores que, à frente da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Hortolândia, autorizaram e apoiaram minha pesquisa no Município.

Agradeço carinhosamente às cinco professoras, da rede pública municipal de Hortolândia, que, gentilmente, cederam seu tempo e narrativas, as quais, com riqueza de detalhes, possibilitaram-me a construção de novos saberes.

Por último e pela importância que eles têm na minha vida, quero agradecer aos meus queridos e amados filhos: Nicolas Eduardo Rodrigues e Vitor Henrique Rodrigues; e ao meu esposo Gerson L. Rodrigues, que juntos foram e são a minha força e coragem. A eles, meu amor e gratidão por todo apoio e incentivo que a mim dedicam.

## RESUMO

Em 2020, devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19, muitos professores, inclusive os que atuavam na Educação Básica, viram-se obrigados a ministrar suas aulas privados dos espaços físicos escolares. O ensino remoto emergencial foi a alternativa encontrada pela educação para dar continuidade ao ano letivo, o que exigiu, em certa medida, o uso de novas tecnologias digitais como forma de mediar as ações pedagógicas e o contato com os alunos e os pais. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar e compreender a relação do professor com o saber no uso das novas tecnologias digitais devido à suspensão das aulas presenciais e ao ensino remoto. A pesquisa foi ancorada em duas perspectivas teóricas: a da relação com o saber, de Bernard Charlot, e a da biografização, de Delory-Momberger, ambas tratadas como ferramenta de pesquisa e análise de dados. No que se refere à metodologia para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela entrevista de pesquisa biográfica, de cunho qualitativo, pautada nos estudos de Delory-Momberger, que se destaca por tratar das relações existentes entre vida, escola, formação e educação de si. O estudo, desenvolvido a partir da corrente de pesquisa que recorre às histórias de vida, contou com a participação de cinco professoras do Ensino Fundamental, em anos iniciais, da rede pública do município de Hortolândia - SP. Por sua vez, a pesquisa educacional traz contribuições significativas sobre o saber do professor, que além de alcançar as dimensões centrais da relação com o saber, indica outras experiências da vida humana. Nesse viés, os resultados apontam para uma relação com o saber do professor e o domínio de várias figuras do aprender durante o ensino remoto. As narrativas biográficas das professoras entrevistadas, inscritas em uma dinâmica do projeto de si, enunciam o refletir e o agir na experiência, lançando luz sobre a noção de reflexividade narrativa e de formabilidade do sujeito biográfico. Por fim, as perspectivas teóricas da relação com o saber e da biografização trazem elementos que podem contribuir com novas formas de pensar a escola com abertura para a gênese de uma Escola-Outra.

**Palavras-chave:** relação com o saber; biografização; educação; tecnologia.

## ABSTRACT

Due to the suspension of classes in 2020 by virtue of the Covid-19 pandemic, many teachers, including those working in Basic Education, were compelled to carry on with classes while deprived of school premises. Emergency remote teaching were the alternative chosen to continue the school year, demanding, to a certain extent, the use of new digital technologies to aid pedagogical practices and communication with students and parents. In this context, this study had the general objective of analyzing and comprehending the teacher's relationship to knowledge with new digital technologies used due to the suspension of in-person classes and the adoption of distance learning. Our research was underpinned by two theoretical perspectives: Bernard Charlot's theory of relationship to knowledge and Delory-Momberger's theory of biographization, both being used as research tools and for data analysis. With regards to the methodology employed in the development of this study, we opted for qualitative biographical research interviews, based on the works of Delory-Momberger, which stand out for addressing the relationship between life, school, the formative process and self-education. Being developed from a perspective that looks at life stories, five early childhood educators working for the public sector in the city of Hortolândia - SP, Brazil, were interviewed. Educational research, on the other hand, brings us relevant contributions about the teacher's knowledge, who reaches the core of the relationship to knowledge, while also pointing to other aspects of human life. From this point of view, the results point to a relationship between the teacher's knowledge and the domain of various education actors during this period of emergency remote teaching. The biographical narratives of the teachers interviewed in this dissertation, inscribed in the dynamic of a personal project, reveal reflection and action through experience, shedding light on the concepts of reflective narratives and the formation of the biographical subject. Lastly, the theoretical perspectives about relationship to knowledge and biographization that guided this study raise elements that can contribute to new ways of thinking about education, paving the way for the advent of the Other School.

**Keywords:** relationship to knowledge; biographization; education; technology.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Esquema de categorização comparativo.....	91
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Inteligência Artificial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
NTD	Novas Tecnologias Digitais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
RcS	Relação com o Saber
SMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UE	Unidade Escolar
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA - O EU NA RELAÇÃO COM O SABER.....</b>	<b>13</b>
<b>2 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
2.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	21
<b>3 DEMARCANDO OS CAMINHOS: A RELAÇÃO COM O SABER COMO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
3.1 PROFESSOR: O SUJEITO NA RELAÇÃO E NO SABER.....	35
3.2 MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO: SER PROFESSOR NO ENSINO REMOTO.....	38
3.3 RELAÇÃO COM O SABER: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E A PANDEMIA NO CENTRO DAS DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS.....	41
3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM O SABER.....	49
<b>4 NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOÇÕES, CONCEITOS E DIÁLOGOS NA RELAÇÃO COM O SABER.....</b>	<b>58</b>
4.1 CULTURA DIGITAL: A RELAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO.....	61
4.2 ENSINO REMOTO ENTRE O ESPAÇO FÍSICO E O VIRTUAL: UMA SITUAÇÃO NOVA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	66
4.3 EXCLUSÃO DIGITAL EXACERBADA NA PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DA DESIGUALDADE SOCIAL.....	70
4.4 LOCALIZANDO O TERRITÓRIO PESQUISADO: INJUNÇÕES DECORRENTES DO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS.....	74
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>81</b>
5.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	81
5.2 A PESQUISA - LOCAL E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	84
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	87
5.4 ANÁLISE DE DADOS.....	88
5.5 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES E DAS RESPECTIVAS NARRATIVAS.....	92
<b>5.5.1 Professora Flávia.....</b>	<b>93</b>
<b>5.5.2 Professora Priscila.....</b>	<b>95</b>
<b>5.5.3 Professora Marta.....</b>	<b>97</b>

<b>5.5.4 Professora Denise</b> .....	98
<b>5.5.5 Professora Laura</b> .....	99
<b>6 AS NARRATIVAS</b> .....	101
6.1 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SOBRE SER PROFESSORA NO ENSINO REMOTO.....	105
6.2 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER NO USO DAS NTD AO LONGO DO ENSINO REMOTO.....	118
<b>7 TRANSCRIÇÃO E BIOGRAFIZAÇÃO</b> .....	141
7.1 NARRATIVA DE UMA PROFESSORA APÓS A PANDEMIA: EU SOU UMA PESSOA TRANSFORMADA.....	142
7.2 A ANÁLISE NA HERMENÊUTICA DE UMA RELAÇÃO.....	147
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	156
<b>APÊNDICE</b> .....	165

## 1 APRESENTAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA - O EU NA RELAÇÃO COM O SABER

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e se só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência (Delory-Momberger, 2014, p. 33).

Trago comigo inúmeras lembranças da minha primeira infância. Algumas ainda me remetem a cheiros e sons, mesmo para as que já transcorreram mais de 40 anos. No entanto, tenho uma de que, ao me recordar, consigo ter comigo novamente a clara sensação que o desejo de aprender representava para mim naquele momento. Durante os cinco primeiros anos de minha vida, passei cerca de pouco mais de um ano em cada cidade para onde meus pais se mudavam.

Nasci em Osasco, São Paulo, no ano de 1976. Com cinco anos, estava morando em Monte Mor e tinha morado em Itapiraí e Hortolândia, cidades no interior do Estado de São Paulo, além de Varzelândia (MG). Irmã mais velha de três irmãos, de família muito simples e humilde, avós analfabetos e de pais com escolaridade mínima, o *habitus* familiar e o campo social do qual eu advinha se encaixavam perfeitamente, segundo Bourdieu e Passeron (1992), na estrutura das classes sociais desfavorecidas. Pertencente ao capital cultural desvalorizado em relação à cultura favorecida, meu futuro escolar apontava para uma trajetória fadada à eliminação.

Onde quero chegar? Pois bem, após um ano nos aventurando em Varzelândia (MG), voltamos para São Paulo, especificamente para Monte Mor/SP, quando eu já estava prestes a completar seis anos de idade (cidade onde ainda resido).

Em Monte Mor, iniciamos uma nova vida. Por um bom tempo, eu prestava atenção na conversa dos meus pais para sondar se, por acaso, não estavam novamente falando em mudanças. Não tocaram mais nesse assunto. Eu deixei de prestar atenção na conversa deles e comecei a me concentrar nas mãos da minha mãe. Nas mãos? Sim, ela tinha começado a fazer crochê. Ela tecia os barrados nos panos de prato já pintados. Depois de prontos, ela os vendia, comprava novos materiais e recomeçava seu trabalho. De tanto prestar atenção nos movimentos das mãos dela, que seguravam a linha, a agulha de crochê e o pano de prato, eu percebi que, se tentasse, conseguiria fazer aquilo também.

Pedi agulha, linha e um pano. Dito e feito! Era fácil! Eu conseguia fazer crochê. Aprendi apenas olhando. “Como pode uma menina tão pequena saber fazer crochê?”, diziam os que me

viam. Assim, os elogios sobre a minha habilidade e sobre o próprio trabalho que eu desenvolvia me faziam querer fazer mais e mais crochê. Foi bom, minha mãe tinha muito mais panos para vender. Além disso, eu ralava bem menos as minhas pernas e joelhos, pois tinha deixado de correr na rua com as outras crianças para fazer crochê.

Nessa época, uma outra atividade da minha mãe começou a chamar minha atenção. Eu admirava e ficava por um bom tempo olhando minha mãe escrever cartas. Ao lê-las, então, eu ficava atônita: como aquelas marcas no papel podiam virar palavras? O mais incrível, para mim, era o fato de que, independentemente de ser minha mãe, meu pai, minha tia que as liam, as palavras eram sempre as mesmas. Eu não tive livros na minha infância, nenhum material para leitura. Quando não estava tecendo os barrados dos panos de prato, as outras opções eram: cuidar dos irmãos mais novos ou correr na rua com as outras crianças. Como eu não me interessaria pelas cartas? Tive uma grande ideia um dia! Como eu havia observado muito atentamente e aprendido a fazer o crochê, se eu olhasse novamente, atentamente, para o movimento das mãos da minha mãe ao escrever as cartas, eu poderia aprender a escrever também. Será? De uma coisa eu tinha certeza, de algum modo e alguma coisa eu aprenderia, pois, segundo Charlot (2000), na minha relação com o mundo, com o outro e com o que eu queria aprender, eu era um sujeito “desejante”, que desejava saber.

Para minha sorte, meus avós tinham ficado morando lá em Minas Gerais, em Varzelândia, lembra? Sim, eles foram se aventurar conosco e ficaram por lá mesmo. Com a distância, a forma de comunicação entre meus pais e meus avós eram as cartas. A carta que chegava lá voltava com uma resposta cá. A carta que chegava cá precisava de uma resposta lá. Nem minha mãe, nem minha vó deixaram de escrever uma para a outra. De acordo com Foucault (2004), em *Escrita de Si*, as cartas agem sobre o que escreve e sobre o destinatário. Dessa forma, ela é um modo de se expor para o outro que a recebe, mas também é olhar para o outro por meio do que é dito.

Tem um detalhe interessante nessa história: minha avó é analfabeta! Ela tinha os filhos alfabetizados que liam e escreviam as cartas que ela ditava. E aí de quem não escrevesse exatamente o que ela havia falado! Quando terminava o ditado da carta, ela fazia meus tios lerem cada palavra novamente para poder ouvir. Não tinha como lembrar exatamente o que ela havia ditado, a menos que estivesse escrito exatamente o que ela dissera. Ninguém ousava não ser fiel ao que ela ditava, até quando eram ofensas ou notícias tristes. As cartas contavam tudo!

Por muitas vezes, minha mãe não lia em voz alta alguns trechos das cartas. Lia em silêncio, chorava, lia novamente, chorava novamente, e eu ficava na expectativa de que ela

encerrasse seu processo de relação com a carta e me entregasse para que eu iniciasse o meu processo de solucionar o mistério que envolvia o segredo da leitura e da escrita.

Eu fiz várias tentativas, mas não adiantava. A forma como minha mãe escrevia e os desenhos das letras das cartas não passavam automaticamente para as minhas mãos assim como o crochê havia passado.

Tive outra ideia: se eu passasse com a caneta por cima dos desenhos das letras, será que assim eu aprenderia? Será que eu descobriria qual era o segredo da escrita?

Tentei por um bom tempo e nada! A certeza que eu tinha é que a escrita era mais complexa do que o crochê. Todas as tentativas de escrita e experiência com as cartas não tinham me trazido o saber que eu desejava, mas haviam me colocado em relação com ele, com o saber que eu tinha, com o saber do outro e com o mundo.

Cansada de tentar desvendar aquele grande segredo sozinha (para mim, era um grande segredo!), fui perguntar se a minha mãe poderia me ensinar a escrever cartas.

Mais que rapidamente, ela me respondeu que não, pois eu teria que aprender na escola. Para minha mãe, essa era uma tarefa exclusivamente da escola – ensinar a ler e a escrever.

A próxima pergunta que, instantaneamente, veio-me à mente foi:

\_ Quando vou para a escola?

\_ No ano que vem.

- Foi o que ela me disse.

Como o mês de aniversário é setembro, eu só fui aceita na escola, após completar os sete anos.

Na véspera de ingressar nela, não consegui dormir à noite. Não queria parar de olhar para minha primeira mochila, a que eu usaria para ir à escola pela primeira vez. Repetia mentalmente: amanhã é o “ano que vem”!

Eu começava na escola sabendo a importância que ela teria para mim. Fui com a ansiedade e a certeza de que lá eu iria aprender a escrever e a ler.

Minha alfabetização foi rápida! Aprendi as primeiras letras e as primeiras palavras com a cartilha “Caminho Suave”. Como eu amava a minha cartilha, meu objeto precioso, aquele que me ensinaria a escrever e a ler qualquer palavra. Foi o que a professora disse:

\_ Quando chegarem no final da cartilha, saberão ler e escrever qualquer palavra.

E assim se fez, mas o sentido, assim como o desejo, nunca é de uma vez por todas, ele muda, transforma-se, toma novas formas e volta a nos lançar adiante.

Um pouco mais tarde, eu já não queria mais escrever somente com o lápis na folha de papel. Descobri que era possível datilografar os meus textos. Eu havia descoberto o curso de

datilografia. No entanto, a minha condição social não me permitia realizar todos os meus sonhos no momento sonhado. Naquele contexto, minha maior relação com o tempo era de espera. Geralmente, precisava de tempo, paciência e um pouco de insistência. Então, já cursando a 6ª série, aos 12 anos de idade, fui sorteada para realizar um curso gratuito de informática. Eu não sabia bem o que era, nem como era, mas eu havia ganho, e não poderia perder essa oportunidade. Que bom que meus pais também pensaram assim e me ajudaram, eles foram grandes parceiros dos meus desejos.

Até hoje, não sei qual era o objetivo do curso. Ficávamos eu e mais umas 10 crianças digitando textos em uma tela preta de computador, com letras garrafais verdes. Eu adorava digitar no teclado, mesmo sendo cansativo. Afinal, eu não tinha o domínio da datilografia. Ainda me lembro quando um senhor, já com idade avançada, disse-nos que éramos muito ruins na digitação, precisávamos fazer datilografia. E, assim, do computador com tela preta, letras verdes, monitores de tubo e CPU barulhenta, eu fui para o curso de datilografia. Aprendi a técnica de datilografar - uso-a até hoje.

Nunca esqueci meu primeiro curso de computação, talvez porque passei anos tentando entender o que eu tinha aprendido ou porque sempre tive fascínio pela tecnologia. Quando tive acesso novamente a um computador, ele já tinha mudado muito em relação àquele que eu havia conhecido aos 12 anos de idade. Esse novo computador tinha uma tela clara, opções de fontes, que, impressas no papel, pareciam bem mais interessantes do que as das folhas datilografadas que eu conhecia da máquina de escrever. Eu já tinha mais de 20 anos de idade e já estava casada quando me matriculei, novamente, em um 2º curso de informática. Meu curso de datilografia era útil, digo: o domínio da atividade era muito útil! Assim como está sendo agora. Escrevo rápido e sem olhar no teclado, meus dedos sabem onde estão cada letra e cada ponto. São, às vezes, mais rápidos do que penso, e às vezes se atrapalham.

O acesso à internet, veio depois, bem mais tarde! Por um bom tempo, inclusive no trabalho, eu usava o computador, como se fosse, ainda, a minha boa e velha máquina de escrever, com muito mais tecnologia e facilidades para corrigir os erros nos textos, claro!

E a escola? A escola foi para mim uma grande inspiradora de sonhos, desejos, saberes. Eu desejava estar na escola, tanto que nunca gostei das férias! Eu não entendia as comemorações com a chegada das férias e tentava disfarçar minha insatisfação.

Nunca desisti da escola. Nunca saí da escola. Encontrei no magistério uma outra forma e uma nova perspectiva para continuar no mesmo universo pelo qual eu havia me apaixonado.

Como professora, sempre me interessei pelas salas de alfabetização. Logo, minha realização como professora era oferecer aos meus alunos a oportunidade de adentrar nesse

universo letrado, onde as possibilidades de aprendizado se expandem, onde as memórias e os saberes podem ser registrados em palavras e compartilhados para além do tempo de uma vida.

Querendo oferecer aos alunos novas possibilidades de aprendizado, busquei incorporar na minha prática pedagógica o uso das tecnologias digitais, por acreditar que tais recursos realmente poderiam agregar estímulos e amplitude na construção do saber.

Com apenas um computador na sala de aula, meus alunos da Educação Infantil, com cerca de cinco e seis anos de idade, cursando o Jardim II, revezavam-se entre os diferentes “cantos” com atividades diversificadas, dentre as quais o computador era um deles. Essa modalidade de trabalho fazia parte da proposta pedagógica do Programa *kidsMart*, desenvolvido pela *International Business Machines Corporation* (IBM) em parceria com o Ministério da Educação e os municípios.

Trabalhar com as crianças da Educação Infantil e com o canto do computador foi tão significativo para mim, que levei as reflexões dessa experiência para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação, a qual concluí no final do ano de 2006, grávida dos meus filhos gêmeos.

Era possível observar, acompanhando o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, que interagindo entre os pares e explorando as atividades nos *softwares* e demais cantos de atividades diversificadas, os alunos se apropriavam com mais facilidade dos conteúdos curriculares e, em especial, dos relacionados aos conhecimentos matemáticos.

Foi a partir da minha prática pedagógica com os alunos em sala de aula, que recebi o convite, na época, para ministrar cursos de formação aos demais professores da rede pública municipal de Hortolândia, voltado para a modalidade de cantos de atividades diversificadas.

Além de professora/formadora, ao longo dos treze anos, agreguei a função de coordenadora pedagógica, que consistia em acompanhar, orientar e apoiar um grupo de cinco a nove escolas.

Além disso, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), em parceria com os municípios, atuei como formadora de professores para o uso dos recursos tecnológicos na educação por seis anos. O programa tinha como objetivo principal promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público. Esse programa, além de contemplar o envio de equipamentos para os municípios, era composto por três cursos distintos: “Introdução à educação digital”; “Tecnologias na educação: Ensinando e aprendendo com as tecnologias da informação e da comunicação (TICs)” e “Elaboração de projetos e Redes de aprendizagem”.

Convidada a assumir, em 2019, um novo cargo na Secretaria Municipal de Educação,

esteve sob minha responsabilidade planejar e estruturar as ações voltadas ao uso de recursos tecnológicos e infraestrutura para toda a rede municipal durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. Uma doença provocada por vírus chamado “*severeacute respiratory syndrome coronavirus 2*” (SARS-CoV-2) que se propaga em humanos, conhecida por provocar um quadro inflamatório (Miranda *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, a pandemia e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais acrescentaram experiência, aprendizado e desafios inimagináveis relacionados ao uso das novas tecnologias digitais na educação, tornando-se uma das maiores experiências acrescidas à minha carreira profissional.

O uso da internet para acessar *sites*, *e-mails*, *hipertexto*, imagens, vídeos e ainda diversos aplicativos tornou-se indispensável no exercício da prática docente a partir da suspensão das aulas presenciais em 2020. Contudo, por mais que alguns professores já fizessem uso de tais recursos, antes da suspensão das aulas presenciais, eles não o faziam, ao menos na Educação Básica, como única forma de interação e meio de compartilhamento de saberes com seus alunos.

No curso de pós-graduação - “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho”, ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de 2020 a 2021, então, foi-me oportunizado o contato com os estudos de Bernard Charlot, de modo que estudar sobre a Relação com Saber possibilitou-me olhar para os professores e suas práticas referentes ao uso dos recursos tecnológicos na educação em uma nova perspectiva. De certa forma, esses estudos me auxiliaram a perceber a relação com o saber na minha própria vida.

Também é válido destacar que, ao narrar essa trajetória, enceno uma história de vida, minha narrativa inscrita no tempo e no espaço (Delory-Momberger, 2014), revivo minha relação com o mundo, com o outro e comigo mesma (Charlot, 2000).

O vivido não se encerra nessa história, e nem essa narrativa enuncia toda a trajetória vivida. Essa história de vida marca reflexões singulares, experiências, enunciações e a temporalidade da autonarrativa. As lembranças se materializam em palavras a partir de momentos, cheiros, desejos, do vivido inscrito em nós. A narrativa é a escrita de uma vida vivida que toma forma de história da vida para ser partilhada com o outro, com quem a lê.

Ela insinua um caminho percorrido até aqui onde me encontro na condição de mestranda. Essa condição me faz questionar: Por que cursar um mestrado? Cursei para mim, por mim, porque um dia o desejei. Que a vida seja sempre assim, cheia de possibilidades, desafios, que me traga a sensação de missão concluída, de sonho alcançado de ser mestre no

que faço. Enquanto houver desejo e força para alcançá-los, estarei viva. Que a vida seja longa, com muito tempo para sonhar; e se não conseguir dormir e sonhar me restará estudar.

Meus desejos, meus saberes, minha bioteca (Delory-Momberger, 2014) estarão no percurso desse estudo. Estão no todo e nas partes. Estão na relação com os professores, com as tecnologias, com a educação e comigo mesma.

## 2 INTRODUÇÃO

Ora, o saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem, melhor ainda, da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito. (Lahire 1993a, 1993b *apud* Charlot, 2000, p. 68).

A suspensão das aulas presenciais, decretada em 18 de março de 2020 pelo conselho Nacional de Educação (CNE) em todo o território nacional, devido à pandemia de Covid-19, interrompeu, temporariamente, as formas de contato e de interação presencial em decorrência do isolamento social como medida preventiva contra a disseminação da doença causada pelo coronavírus, Sars-CoV-2. Em 23 de março de 2020, mediante Decreto Municipal nº 4369/2020 (Hortolândia, 2020a), a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT), de Hortolândia, suspendeu as atividades presenciais em todas as Unidades Escolares do município. Diante de tais acontecimentos, professores e alunos se viram distantes, separados fisicamente, obrigados a se adaptarem à configuração de uma educação desenvolvida a distância, implementada no contexto da situação, como ensino remoto (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022).

Assim, isolados socialmente, definir quais seriam as estratégias pedagógicas a serem implantadas, a fim de manter a oferta de conteúdos pedagógicos aos alunos, tornou-se imprescindível para a SMECT. Nesse sentido, a suspensão das aulas presenciais expôs professores e alunos à modalidade de uma educação desenvolvida distante dos espaços físicos escolares - o ensino remoto emergencial, para o qual os professores da educação básica dos anos iniciais não estavam preparados e se viram sem precedentes para se apoiarem diante da necessidade de um novo “arranjo pedagógico” (Mill; oliveira; Ferreira, 2022, p. 203). Toda essa situação fez exacerbar muitas fragilidades na área da educação, em termos sociais, estruturais, organizacionais e de formação profissional, (Miranda *et al.*, 2020) com implicações no uso das novas tecnologias digitais (NTD). Vercellino (2021), com foco na situação da aprendizagem escolar, reforça que a situação trouxe mudanças significativas, entre outras - do edifício escolar para a casa e da presença para a sala de aula para uma presença remota e mediada por tecnologias que nem sempre foram as mais sofisticadas.

Neste cenário, por meio dessa dissertação, propusemo-nos a investigar a relação do professor com o saber no uso das NTD, durante o ensino remoto. Cabe ressaltar que o interesse em estudar sobre o saber do professor referente às NTD decorre de uma relação pessoal estabelecida com o uso da tecnologia no exercício do magistério, mas, principalmente, decorre do trabalho desenvolvido como formadora de professores para o uso das tecnologias na

educação e do acompanhamento das práticas docentes, *in loco*, ao longo de 13 anos na rede pública municipal de Hortolândia.

## 2.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa centra-se no debate em torno da vida e do trabalho de professores brasileiros, bem como considera o uso das NTD na mediação das práticas pedagógicas, no desenvolvimento do ensino remoto emergencial, em razão do fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19. O estudo, também, considera a busca do sentido que a experiência propicia à vida (Charlot, 2020) e concebe o sujeito como um ser sempre em formação e com um projeto de si (Delory-Momberger, 2014; 2016). Sendo assim, este estudo foi ancorado em duas perspectivas teóricas: Relação com o Saber (RcS)<sup>1</sup>, de Charlot (2000) e Biografização com menção às quatro categorias de análise<sup>2</sup>, de Delory-Momberger (2012; 2014). O acesso às duas teorias, bem como o interesse em trazê-las para este campo de investigação no mestrado tiveram relação com o trabalho de pesquisa, formação e intervenção que vem sendo desenvolvido no Município de Hortolândia/SP, desde o ano de 2020, denominado “Escola-Outra”<sup>3</sup>. O estudo reconhece as duas perspectivas teóricas como ferramenta de pesquisa e de análise de dados.

Diante do contexto relatado, a presente dissertação, que foca particularmente na relação do professor com o saber referente ao uso das NTD no ensino remoto, contou com a participação de um grupo de cinco professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede pública municipal de Hortolândia/SP. O estudo foi desenvolvido com base na seguinte questão: A relação do professor com o saber no uso das NTD, durante o ensino remoto, mobilizou processos voltados para a ampliação do uso das tecnologias na educação? Essa indagação possibilitará olhar para novas aprendizagens e formas com que os professores se relacionam com as NTD no âmbito escolar.

---

<sup>1</sup> Neste estudo, adotamos a sigla “RcS”, utilizada inicialmente pelo grupo de pesquisa Escola-Outra (E-O) no âmbito do projeto Escola-Outra (E-O), desenvolvido em duas Unidades Escolares no município de Hortolândia sob a coordenação do Prof. Flávio Caetano da Silva, professor associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A perspectiva teórica da RcS de Bernard Charlot (2000) refere-se a relação de um sujeito com um mundo a sua volta, com ele próprio e com os outros em uma relação ativa, simbólica e temporal, na qual o sujeito se encontra confrontado com a questão do aprender.

<sup>2</sup> De acordo com Delory-Momberger (2012), a análise das narrativas biográficas perpassa pelas seguintes categorias: formas do discurso, esquemas de ação, motivos recorrentes ou *topoi* e gestão biográfica dos *topoi*. Retomaremos as categorias de análise mais adiante na seção reservada para tratarmos da metodologia.

<sup>3</sup> “Escola-Outra” - projeto de pesquisa, formação e intervenção, que teve início em duas escolas piloto no município de Hortolândia/SP, a partir de um acordo de cooperação firmado com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, do qual eu faço parte como integrante do grupo de pesquisa, sob a coordenação do prof. Flávio Caetano da Silva. Nesta data, o projeto se encontra em expansão e já alcança outros municípios e estados brasileiros.

Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar e compreender a relação do professor com o saber no uso das NTD durante a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto.

Os objetivos específicos se definem em etapas que apoiaram o alcance do objetivo geral, sendo eles:

- Compreender o professor no contexto das aulas presenciais suspensas a partir da sua narrativa autobiográfica;
- Identificar, na relação do professor com as NTD, possíveis processos que caracterizam o aprender/saber frente ao uso das NTD no ensino remoto;
- Analisar e compreender a relação do professor com o saber referente à utilização das NTD na educação no contexto do ensino remoto a partir das figuras do aprender.

Desse modo, além de tratarmos dos objetivos elencados, construímos a pesquisa sob a seguinte hipótese: acredita-se que, durante a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto emergencial, o professor experienciou saberes relacionados ao uso das NTD jamais vivenciados na mesma perspectiva, de forma que a relação do professor com o saber referente às NTD, nesse período, poderá mobilizar processos que visem a ampliação do uso das NTD no ensino presencial.

Em síntese, a pesquisa foi realizada em cinco etapas: 1) Realização do marco teórico por meio de livros, artigos e publicações em *sites* e em bases de dados como: *SciELO*, *Scholar Google*, *Ibict* e domínio público, para ser possível ampliar as referências a partir de estudos correlatos e dos pressupostos teóricos com base nos estudos de Bernard Charlot, Delory-Momberger, Manuel Moran, Pierre Lévy, entre outros; 2) Coleta e transcrição das narrativas biográficas; 3) Categorização e análise dos dados através leitura e interpretação das narrativas; 4) Resultados alcançados com o estudo; 5) Considerações finais.

Refletir sobre as questões que envolvem a relação do professor com o saber no ensino remoto emergencial, além de ser significativo, vem ao encontro da necessidade de reflexão sobre a educação diante das mudanças ocorridas no mundo, na sociedade e inclusive na forma como as NTD podem trazer aporte à prática docente, assim como podem afetá-la pela sua falta.

Nesse sentido, com esta pesquisa também pretendemos contribuir com elementos que poderão apoiar novos estudos, reflexões e formação de professores voltadas para o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas no âmbito educacional.

Lembramos que não se trata de desconsiderarmos os estudos e reflexões já

desenvolvidas ao longo dos anos sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs)<sup>4</sup> na educação com vistas ao uso pedagógico. Trata-se, na verdade, de acrescentar a estes novas reflexões pautadas na experiência singular e subjetivação construídas pelos professores, da educação básica, durante o ensino remoto, em um contexto histórico sem precedentes na educação como o provocado pela suspensão das aulas presenciais.

Sendo assim e a partir do isolamento social, as ações implementadas na educação, voltadas para a efetivação do ensino remoto, precisaram ser planejadas, em sua maioria envolvendo o uso de algum recurso tecnológico, em especial os que viabilizam a comunicação a distância por meio da internet, tratados neste estudo como NTD.

Nesse cenário, não foi necessário transcorrer um longo período para que se constatasse que o uso das NTD, oriundas do rápido avanço tecnológico, além de não estar ao alcance de todos, agregaria obstáculos para a educação, como exclusão digital e falta de formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas (Miranda *et al.*, 2020). As questões relacionadas às desigualdades sociais que dificultaram o acesso às NTD contribuíram para que muitos alunos não tivessem contato com os conteúdos pedagógicos e com seus professores durante a suspensão das aulas presenciais. Esse fato colaborou para que muitos autores, no decorrer do ensino remoto, mencionassem as NTD como um parâmetro do retrato da desigualdade social (Branco *et al.*, 2020; Macedo, 2021; Trezzi, 2021). Os autores se pautaram na falta da infraestrutura, de acesso à equipamentos e à internet, durante a pandemia, como forma de enfatizar as questões relacionadas à exclusão digital.

Ademais, consideramos importante mencionar que as desigualdades sociais e a exclusão digital não foram provocadas pela pandemia nem pela necessidade de isolamento social. Neste sentido o ensino remoto é abordado neste estudo à luz da pandemia devido a evidência que a modalidade passou a ter no contexto educacional das aulas presenciais suspensas.

A situação causada pela pandemia, em especial pelo fechamento das escolas, reacendeu o olhar e as discussões frente a velhas indagações que, inclusive “No Brasil, ela se exacerba pelo déficit estrutural em políticas públicas de saúde e seguridade social [...]” (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022, p. 203).

Castro e Queiroz (2020) reforçam que a crise social já existia antes da pandemia, mas que, no entanto, a situação acentuou as diferenças sociais e expôs as fragilidades humanas de modo que cada um a vivenciou de uma forma diferente. Neste aspecto, os autores trazem que,

---

<sup>4</sup> Há pesquisadores que adotam a utilização do termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) ao tratarem das tecnologias conectadas à internet, e outros o adotam devido à convergência das tecnologias para o formato digital (Anjos; Silva, 2018).

inclusive, os setores que já vinham sofrendo por falta de investimento de recurso público tiveram suas fragilidades expostas, dentre eles a educação.

A falta de investimento em equipamentos tecnológicos ou o investimento em equipamentos de baixa qualidade, para serem utilizados nas escolas como ferramenta pedagógica, já eram tratados por Lévy em 1993. Entretanto, em pleno século XXI, vivenciamos a acentuação da exclusão digital devido à necessidade de uso de equipamentos e internet, em decorrência da suspensão das aulas presenciais. Logo, com professores e alunos sem acesso à internet e a equipamentos, a necessidade de realizar o ensino remoto expôs a situação das escolas da educação básica, que, em matéria de NTD, não estavam preparadas.

Lévy ao tratar do uso da tecnologia na educação levanta uma importante questão que, de certa forma, vem ao encontro do que estamos propondo realizar neste estudo em relação ao registro do período de suspensão das aulas presenciais: “Foram tiradas lições das muitas experiências anteriores neste assunto?” (Lévy, 2001, p. 9).

Quando o autor levanta a questão citada, está se referindo às muitas tentativas de introdução do uso da tecnologia na educação francesa que não resultaram em sucesso. As tentativas foram abandonadas para, eventualmente, darem lugar às novas propostas, sem que se compreendesse o que de fato ocorreu nas propostas anteriores. Nesse sentido, estamos propondo não deixar passar as lições e saberes adquiridos a partir da experiência vivenciada ao longo do período de aulas presenciais suspensas e de uso das NTD para que possamos aprender a partir do ocorrido.

O contexto que envolve a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto pode ter levado os professores a produzirem novos saberes e a implementarem novas práticas pedagógicas mediadas pelas NTD? A questão posta, e que dialoga com a hipótese da pesquisa, levanta possibilidades de reflexões sobre a relação do professor com o saber referente às NTD e seus reflexos para o ensino presencial.

Para ajudar a esclarecer essa questão, lançaremos mão das perspectivas teóricas, já mencionadas anteriormente - da RcS (Charlot, 2000) e da Biografização (Delory-Momberger, 2014). Nossa expectativa em relação à teoria da RcS é que ela nos apoie na compreensão sobre a relação do professor com o saber referente ao uso das NTD, a partir de uma relação prática com o mundo (Charlot, 2000), no contexto das experiências vivenciadas no ensino remoto.

Por outro lado, por meio das narrativas de vida e da perspectiva da biografização (Delory-Momberger, 2014), adotamos a pesquisa biográfica como corrente de pesquisa que recorre às histórias de vida como fonte de coleta e análise de dados. Essa abordagem biográfica será explorada mais adiante na fundamentação metodológica.

A narrativa biográfica possibilitou, por meio dos relatos e experiências, ou seja de histórias de vida, o acesso ao objeto da pesquisa em uma dimensão temporal, com o qual buscamos perceber na linguagem narrada pelos professores as enunciações sobre o que vivenciaram, sobre sua relação com as NTD e sobre sua formabilidade como sujeito biográfico (Delory-Momberger, 2014). Por esse viés, buscamos, durante o processo de realização das entrevistas biográficas, “[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos”, bem como “[...] suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Portanto, trabalhamos com as perspectivas teóricas voltadas ao saber do professor em sua relação com o mundo, com o outro e com ele próprio (Charlot, 2000), no qual a vida é reconhecida como experiência formadora (Delory-Momberger, 2014).

Segundo Charlot, o sujeito de saber sempre manterá com o mundo diferentes formas de relação com o saber. É na organização dessa relação que o sujeito se torna o seu saber, assim, “O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo” (Charlot, 2000, p. 61), e, nesse sentido, o autor traz a RcS como: “[...] a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo com conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (Charlot, 2000, p. 78).

A teoria da RcS, amplamente estudada e difundida no Brasil por Charlot (2000), centra-se “[...] nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos”, e vem ao encontro desse estudo também como forma de assentar o professor - sujeito - em sua relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, em situações diversas, confrontado pela necessidade de aprender diante da situação que provocou o isolamento social, suspensão das aulas presenciais e obrigatoriedade de implementar aulas a distância. De acordo com o autor, o estudo da RcS requer que o façamos a partir de um sujeito e em situação de aprendizagem, “obrigado a aprender” em uma relação simbólica, ativa e temporal. Dessa maneira, compreendemos que o sujeito/professor que atuou ao longo dos anos de 2020 e 2021 no ensino remoto passou intensamente por um processo de aprendizagem - esteve obrigado a aprender, entre outras práticas: como e quais atividades ofertar aos alunos; como proporcionar aos alunos situações que os ajudassem a aprender; como interagir com os alunos na impossibilidade do uso dos espaços escolares. Sendo assim, esta pesquisa considerou o professor enquanto sujeito aprendiz na sua RcS, por ter experienciado o exercício da docência em “espaços e tempos deslocados” (DUSSEL, 2020) do ambiente físico escolar e, em grande parte, mediada pelas NTD.

Ao estabelecermos essa relação entre a referida teoria e o processo de aprendizagem do professor durante o ensino remoto e uso da NTD, acreditamos que todo o contexto relacionado com a suspensão das aulas presenciais e a emergência do ensino remoto mobilizou o professor a aprender novas formas de lecionar, colocando-o em diferentes atividades relacionadas à utilização das NTD. Segundo Charlot (2021), só aprende aquele se mobiliza em uma atividade, inclusive nas ações cotidianas, pois ninguém pode aprender no lugar do outro:

[...] aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (Charlot, 2000, p. 53).

Logo, de acordo com o autor, podemos afirmar que para aprender é preciso que o sujeito se coloque em atividade, para que haja atividade é necessário que ele se mobilize e, para que haja mobilização, é necessário que o sujeito encontre sentido no que busca. Todo esse processo é tratado pelo autor como as dimensões centrais da teoria da RcS: mobilização, atividade e sentido. Sendo assim, o aprender e o saber é, ao mesmo tempo, mobilizar-se e entrar em atividade a partir do sentido, que sempre estará para um sujeito assim como o saber sempre estará.

O aprofundamento nos estudos de Charlot (1983, 2000, 2005, 2009, 2014, 2020, 2021) e de Delory-Momberger (2011, 2012, 2014, 2016) possibilitou a compreensão e novos olhares referentes às relações com os saberes e a biografização, envoltas por um contexto educacional constituído por sujeitos subjetivos, singulares e históricos. Por sua vez, Moran, Masetto e Behrens (2016), Lévy (2001, 2000a), Prensky (2001) e demais autores, com seus estudos relacionados às tecnologias, ajudaram-nos a compreender e a dialogar com essa temática relacionada às NTD ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Com relação aos estudos disponíveis que apontam para o contexto da pandemia, aulas presenciais suspensas, ensino remoto, uso de tecnologia e que, de alguma forma, dialogam com esta pesquisa, podemos mencionar: Dussel (2020); Macedo (2021); Nonato e Cavalcante (2022); Trezzi (2021); Mill, Oliveira, Ferreira (2022). Contudo, apesar de os autores tratarem do contexto que envolve a suspensão das aulas presenciais, uso de recursos tecnológicos, ou seja, de suas temáticas perpassam pelas circunstâncias desse estudo, os trabalhos não abordam a questão referente a RcS do professor na mesma perspectiva que tratamos.

Dussel (2020), em especial, questiona os efeitos do deslocamento das escolas para os

espaços domésticos durante a pandemia, chama a atenção para a implantação das plataformas virtuais que instauram uma nova configuração de tempo e espaço, além de questionar as desigualdades sociais frente ao acesso à internet e a equipamentos. A autora reforça que, independentemente de as aulas ocorrerem em grandes plataformas virtuais, sempre haverá a necessidade de os professores acompanharem o processo de aprendizagem de seus alunos, inclusive individualmente.

Outrossim, Macedo (2021) e Trezzi (2021), em seus estudos, abordam o uso da tecnologia na educação no contexto do ensino remoto sob a ótica da desigualdade social e dos desafios que o ensino público no Brasil enfrentou em relação a equipamentos e acesso à internet durante a suspensão das aulas presenciais.

Para Nonato e Cavalcante (2022), o contexto da pandemia e do ensino remoto reforçou a necessidade da formação continuada dos professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Diante da lacuna existente entre o uso social das tecnologias e o uso pedagógico na educação, o autor enfatiza que a formação continuada para professores precisa se voltar para a cultura digital sem perder de vista o domínio operacional dos equipamentos. Esse foco na importância da formação do professor como forma de qualificação para o trabalho docente é compartilhado por Branco *et al.* (2020).

Reforçamos que os estudos apontados dialogam com esta pesquisa na medida em que discutem e apresentam questões voltadas para o contexto do ensino remoto em relação à educação, uso das tecnologias digitais e preocupações condizentes com os reflexos da suspensão das aulas presenciais na prática pedagógica do professor. Dentre eles, elegemos alguns autores que, ao longo deste estudo, serão citados como forma de apoiar e lançar luz sobre nossa pesquisa e reflexões, entre eles estão: Vercellino (2021); Vieira e Pischetola (2022); Silva, Gilaverte e Almeida (2011). Ao longo de todo o percurso de pesquisa, recorreremos às contribuições de outros autores, além dos já mencionados até aqui, sempre que a necessidade se fez presente.

Em relação às práticas pedagógicas, pautados nas especificidades do contexto das aulas presenciais suspensas e no exercício da docência distantes dos recursos próprios dos espaços físicos escolares, sentimos a necessidade de trazer para esta análise uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores diante do novo cenário e das diferentes possibilidades de realização do ensino remoto. As práticas pedagógicas, tratadas mais adiante, estão sendo compreendidas, a partir dos estudos de Franco (2015; 2016), como uma “[...] forma de relação entre quem a produz com quem passa a fazer parte dela, se configurando na mediação com o outro, em um espaço de possibilidades” (Franco, 2015. p. 603).

Diante do cenário apresentado, esta pesquisa traz como singularidade a relação do professor com o saber referente ao uso das NTD no ensino remoto, marcada por um período em que o Ensino Fundamental, anos iniciais, foi exercido totalmente a distância. Para alcançarmos os objetivos propostos, organizamos a dissertação em oito seções, a começar pela que trata da apresentação autobiográfica e da segunda que traz a introdução da pesquisa, na qual elencamos a questão proposta, o objetivo geral e os específicos, bem como a hipótese sob a qual a pesquisa se desenvolve.

A terceira seção foi elaborada com o objetivo de demarcar os caminhos referentes à teoria da RcS como objeto de pesquisa. A seção contempla quatro subseções, na qual a primeira propõe uma reflexão a partir do sujeito/professor compreendido a partir de sua relação com o mundo, com o outro e com ele próprio. A segunda subseção contextualiza as dimensões centrais da noção de RcS - mobilização, atividade e sentido, e busca alcançar uma definição para o sujeito presente neste estudo a partir das duas perspectivas teóricas - RcS (Charlot, 2000) e biografização (Delory-Momberger, 2014). A terceira subseção traz o contexto pandêmico para o centro das discussões com vistas a iniciar as reflexões acerca da relação do professor com o saber referente às NTD. Por fim, a quarta subseção discute a prática pedagógica na RcS como ação desenvolvida pelo professor no ensino remoto.

Na quarta seção, composta por mais quatro subseções, iniciamos as discussões pontuais que envolvem o uso das NTD na educação durante o ensino remoto, bem como uma breve contextualização das noções e conceitos explorados nesta pesquisa. A primeira subseção introduz a questão da cultura digital e da educação diante da importância de ampliar as reflexões acerca de um contexto social historicamente transformado. A segunda subseção explora duas dimensões de espaço, o físico e o virtual, caracterizando o espaço virtual como espaço pedagógico explorado por professores e alunos durante o ensino remoto. Na terceira subseção, lançamos mão de alguns aspectos que versam sobre a forma como o ensino remoto se deu diante das desigualdades sociais e a exacerbação da exclusão digital. A quarta e última subseção, por se tratar de uma pesquisa realizada dentro de um marco histórico, foi elaborada a partir das publicações dos documentos oficiais, das deliberações, organizações do ensino remoto e das injunções próprias do contexto pandêmico no município de Hortolândia. Esse contexto histórico pretende situar a pesquisa nessa temporalidade específica, a partir das informações e documentações sobre a suspensão das aulas presenciais no território pesquisado.

A quinta seção ficou reservada para tratarmos, em detalhes, sobre a metodologia abordada neste estudo. Composta por cinco subseções, ela traz nessa ordem: fundamentação metodológica; local e seleção dos participantes; procedimentos de coleta e de análise dos dados;

a apresentação das participantes e das respectivas narrativas.

A sexta seção demarca conceitualmente o uso das narrativas como fonte de coleta e análise de dados, sendo composta por duas subseções. A primeira subseção, como espaço de reflexão sobre os excertos extraídos das narrativas, tem como objetivo compreender o professor, no contexto das aulas presenciais suspensas, a partir da narrativa biográfica. A segunda subseção busca identificar, na relação do professor com as NTD, possíveis processos que caracterizam o aprender/saber frente ao uso das NTD no ensino remoto, assim como, analisar e compreender a relação do professor com o saber referente à utilização das NTD na educação no contexto do ensino remoto a partir das figuras do aprender.

A sétima seção, composta por duas subseções, aborda brevemente o conceito de transcrição e apresenta na íntegra, na subseção um, uma narrativa transcrita, coletada posteriormente ao período de suspensão das aulas presenciais. A subseção dois, por outro lado, apresenta um texto construído a partir da hermenêutica de uma relação entre as enunciações presentes na narrativa transcrita e a pesquisadora.

A oitava e última seção dispõe sobre as considerações finais e apresenta as reflexões que consolidam os resultados da pesquisa.

### **3 DEMARCANDO OS CAMINHOS: A RELAÇÃO COM O SABER COMO OBJETO DE PESQUISA**

Há em algum lugar uma verdade que não se sabe, e é ela que se articula no nível do inconsciente. É aí que devemos encontrar a verdade sobre o saber (Lacan, 2008, p. 195).

A partir da expectativa e do desejo de apreender a relação do professor com o saber referente às NTD, durante a experiência vivenciada no ensino remoto, trouxemos o docente como sujeito nesse estudo. Então, ao buscarmos embasamento teórico que pudesse lançar luz sobre esta pesquisa, lançamos mão da RcS, de Charlot (2000). Neste ponto, resta-nos discorrer sobre a forma como a teoria é compreendida e abordada nesta dissertação em relação ao objeto da pesquisa.

Amplamente utilizada para ancorar diversas análises e estudos, a teoria da RcS tem como propósito “[...] estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outro [...]” (Charlot, 2000, p. 79). Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa sobre a RcS implica em analisar o sujeito, sendo ele a própria RcS, no seu conjunto de relações com o mundo, com o outro, com ele próprio, nas suas subjetividades e significados singulares. Isso inclui a forma como o sujeito se mobiliza, organiza-se e atribui sentido às suas experiências, às suas atividades e à sua história em uma dimensão temporal (Charlot, 2005). Portanto, este estudo se estende às dimensões centrais da teoria da RcS: mobilização, atividade e sentido.

Como já explicitado anteriormente, segundo o autor, sempre que a pesquisa envolver, em relação ao sujeito, questões relacionadas com o aprender ou com o saber, a RcS será o próprio objeto de estudo. Desse modo, é possível analisar as relações com a escola, com professores, com o desemprego, com o futuro e até com as máquinas, entre outros, de maneira que “analisar a relação com o saber pode ser, de acordo com o momento do processo, seja ordenar dados empíricos, seja identificar relações características” (Charlot, 2000, p. 79). Nesse caso, podemos compreender que, ao estudar sobre a RcS, estuda-se sobre um sujeito que deseja e que aprende em uma relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, pois:

Aprender é entrar e viver em um mundo compartilhado com outros e construir e querer a si mesmo. Portanto, é também herdar e desenvolver quadros de interpretação do mundo, internalizar normas, regular seus desejos, construir formas relacionais e afetivas intersubjetivas e subjetivas. Aprender é, também, apropriar-se de formas práticas do agir e do tornar-se humano, aqueles gestos

e técnicas que são úteis e às vezes necessárias para viver em um mundo humano: pescar, amarrar seus cadarços, acender fogo ou fogão, dirigir uma ceifadeira-debulhadora etc (Charlot, 2021, p. 15).

Ao estudar a RcS, o pesquisador precisará identificar os processos que caracterizam as figuras do aprender<sup>5</sup>. Aliás, quais são essas figuras do aprender? Para ajudar a responder essa questão, o autor nos apresenta uma categorização dessas figuras e as caracteriza como: objeto saberes; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas; dispositivos relacionais.

A primeira figura do aprender, “objeto saberes”, refere-se aos objetos presentes no mundo que contêm saberes em si, como um livro ou uma obra de arte, por exemplo. A segunda figura “objetos cujo uso deve ser aprendido” está relacionada com o saber a partir do uso de equipamentos e objetos, dos mais simples aos mais complexos, dos quais, fazemos uso nas ações diárias, no trabalho, na escola, entre outros. Podemos, por exemplo, considerar o uso de uma escova de dentes, assim como o uso de um *notebook*. A terceira figura, “atividades a serem dominadas”, enquadra-se nas atividades que exigem, pelos exemplos do autor, uma certa destreza e/ou habilidade por parte do sujeito, como por exemplo nadar. A última figura do aprender, não menos importante, está ligada aos dispositivos relacionais, como, por exemplo, as relações sociais de cordialidade e de afeto (Charlot, 2000, p. 66).

O inventário das figuras do aprender como relação epistêmica com o saber nos mostra que existe diferença entre aprender uma atividade e aprender sobre a atividade. No entanto, a atividade que corresponde a uma das figuras do aprender também comporta um saber objeto, isto é, para dominar uma atividade será necessário dominar um saber objeto, em certa medida. A partir dessa reflexão, é possível compreendermos que existe a necessidade de se adquirir um saber, enquanto saber objeto, antes que se domine uma atividade e até mesmo um saber relacional. Dessa forma, consideramos que o primeiro saber é o saber objeto e que por ele perpassa a relação com as demais figuras do aprender. Por esse viés, as figuras do aprender em suas dimensões epistemológicas do saber podem ser apresentadas como: saber teórico como saber objeto; saber prático como domínio de uma atividade; saber relacional como saber ser. Mesmo considerando as diferentes formas do saber, Charlot designa por ““relação com o saber’ [...] a relação com o “aprender”, qualquer que seja a figura do aprender e, não apenas, a relação com um saber-objeto, que representa apenas uma das figuras do aprender” (Charlot, 2000, p. 86).

---

<sup>5</sup> Charlot, usa o termo “figuras do aprender” para denominar o inventário que representa as formas como o saber e o aprender se apresentam (Charlot, 2000, p. 66).

Lembramos que, quando os sujeitos passam pelos saberes objetos, pelas atividades, bem como pelos dispositivos relacionais que compõem a categorização das figuras do aprender, eles não aprendem e não se relacionam com elas da mesma forma e nem no mesmo tempo e espaço. Essa questão, segundo Charlot (2000), leva-nos a uma reflexão que vai além do cognitivo e da didática, enfatizando o olhar para a RcS enquanto relação epistêmica e identitária:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) [...]. (Charlot, 2000, p. 67).

O autor esclarece que, quando se propõe a estudar a RcS, pode-se seguir dois caminhos: o da relação entre as diversas figuras da RcS ou a dimensão da relação de um determinado indivíduo com o saber. Em ambos, estudaremos as “[...] relações constitutivas da relação com o saber e as ligações entre essas relações” (Charlot, 2000, p. 80).

Sobre a definição do conceito de RcS, segundo Charlot (2000), não existe uma única forma para a RcS - ela estará ligada ao destinatário e ao uso potencial, considerando que: “[...] a relação com o saber é um conjunto de relações e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola. Acontece em uma pluralidade de relações [...] é um conjunto de relações” (Charlot, 2000, p. 80).

Nesse sentido, o autor vem trabalhando ao longo dos anos no desenvolvimento de uma definição para a teoria da RcS. Em 1979, o conceito foi abordado pela primeira vez como “relação com a linguagem” (Charlot, 2000, p. 86). Depois disso, foi apresentada uma definição conceitual em 1982, mas somente em 1992, preocupado com um rigor formal, o autor apresentaria a seguinte definição da teoria: “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (Charlot, 2000, p. 80). No entanto, mais importante que a definição, segundo Charlot (2000), é a inserção do conceito de RcS em uma rede de conceitos perpassando pelo “[...] desejo de saber, representação do saber, relações de saber” (Charlot, 2000, p. 81).

De acordo com o autor, podemos definir um conceito em referência aos dados empíricos, quanto às relações constitutivas. Ele tanto designa quanto remete a algo. No que tange ao conceito de RcS, Charlot (2000) afirma que não é diferente, podemos tanto ordenar dados empíricos quanto identificar relações características. Logo, um pesquisador da RcS estuda a relação com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamentos, situações e normas relacionais, desde que esteja presente (conforme já dito) a questão relacionada com o saber ou

com o aprender. Portanto, segundo Charlot (2000), ao buscar analisar um sujeito, deve-se fazê-lo em relação a ele mesmo e ao mundo, tendo em vista que o sujeito é a própria RcS, de modo que não se pode analisar o saber senão o de um sujeito em sua relação ao mundo. Dessa forma, a RcS é, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal (Charlot, 2000).

Ademais, para Charlot, a RcS envolve desejo. Não há saber senão o de um sujeito. Todo sujeito é “desejante”. Ele é desejante do outro, do mundo e dele próprio. “O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (Charlot, 2000, p. 82). Ao nascermos, encontramos um mundo constituído por pessoas, objetos, relações, entre outros. Assim, apropriamo-nos de um mundo que já existe para que possamos estar em atividade nele nos obriga a aprender que “Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito” (Charlot, 2000, p. 82). Isto é, para Charlot (2000, p. 84), “O homem os encontra já presentes, quando nasce e, da mesma maneira, encontra formas simbólicas; e é a apropriação desse mundo estruturado por relações sociais que ele empreende”.

Na perspectiva da RcS torna-se necessário esclarecer como se alcança o conhecimento e neste sentido, também esclarecer por que a teoria trata a priori de informação e saber e não de conhecimento. A informação é a primeira a chegar até nós, ela está no âmbito da objetividade no vivido, pode ser armazenada e comunicada; ao passo que o saber só ocorre quando o sujeito se apropria de uma informação que lhe faz sentido. Apesar do saber estar no âmbito da objetividade, ele é o que se tornou percebido, compreendido, logo apreendido pelo sujeito. Já o conhecimento é o último a ser alcançado. Ele chega para o sujeito no final desse processo a partir de uma experiência pessoal. De acordo com a teoria da RcS, ele está no âmbito da subjetividade e do concebido, portanto não pode ser nem armazenado e nem compartilhado (Charlot, 2000).

Charlot (2000) lembra que cada um, enquanto ser singular, ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber. Ele também explica que as posições sociais não devem ser consideradas em termos deterministas, mas que podem nos colocar diante de um tipo de saber que temos que dominar, uma vez que o saber também é relação social, já que vivemos em um mundo estruturado por relações sociais.

Logo, com base na perspectiva da teoria da RcS (Charlot, 2000), por meio da biografização (Delory-Momberger, 2014), ao olharmos para o sujeito, buscaremos apreender sua individualidade, a forma como se relacionou com o mundo, com o outro e consigo mesmo diante das situações provocadas pelo contexto pandêmico. Ou seja, neste estudo, olharemos para o professor na sua relação com as NTD diante da situação causada pela necessidade do

ensino a distância devido à suspensão das aulas presenciais. Dessa forma, podemos dizer que, nas relações coletivas e singulares, cada um se tornou *aprendente* em relação à situação que o colocou na obrigação de ministrar suas aulas desprovido dos espaços físicos escolares.

O reforço às relações com o saber se estabelecem, assim, no aflorar das singularidades humanas, das peculiaridades individuais e das vontades coletivas, que ditam caminhos e projetos pessoais a partir de seus interesses e conveniências, conduzindo o sujeito a uma dimensão social das relações com o saber que o motivam a lhes atribuir significados atrelados às convenções sociais marcadas pela exterioridade dos padrões impostos ao sujeito esperado (Silva; Gilaverte; Almeida, 2021, p. 65).

Esta reflexão possibilita esclarecer que, ao longo deste estudo, olharemos para o professor em termos de relação, pois estamos nos referindo a um ser humano, um sujeito que se relaciona com o meio em um processo de subjetivação. Esse mesmo sujeito experienciou a situação da pandemia em um momento da sua própria história, “[...] mas também em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, [...]” (Charlot, 2000, p. 68).

Desse modo e na perspectiva de pesquisa voltada para o saber do professor, na sua exterioridade, subjetividade, atividade e relação dialética que permeia a estadia de um sujeito no mundo, buscaremos olhar para o professor, sujeito na pesquisa.

Como ressaltado por Charlot (2000, p.78), “Por fim, a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros - “o aprender” - requerem tempo e jamais acabam”. Então, buscando explicar melhor essa relação com o tempo referente ao passado, presente e futuro, o autor diz que, nas três dimensões mencionadas, o tempo não é homogêneo e é marcado por momentos significativos, de modo que, quando analisamos a RcS, também analisamos “[...] uma relação simbólica, ativa e temporal” (Charlot, 2000, p. 79).

Logo, compreendemos que a análise da RcS se inicia a partir de um sujeito e em situação de aprendizagem, “obrigado a aprender”, de modo que esteja em uma relação simbólica, ativa e temporal. A dimensão temporal na RcS, aliás, envolve a relação com o sistema de símbolos, a relação com nosso interior/exterior e com o mundo exterior, considerando que: “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, haja vista que o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se de mundo” (Charlot, 2000, p. 59).

Corroborando essa perspectiva referente ao aprender, Delory-Momberger (2014), a partir da noção de educação ao longo da vida, esclarece que não se aprende apenas em lugares especializados. Segundo a autora, a vida oferece uma variedade de situações, momentos e inter-relações que podem resultar em aprendizagens. Assim, Delory-Momberger (2014) lembra que podemos aprender até quando não temos a intenção preconcebida e enfatiza que os saberes adquiridos nesse processo são de natureza diversa, incluem uma pluralidade de ambientes que encontram na própria vida o espaço de nutrição. No entanto, para a autora, “Toda aprendizagem, estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído; não há aprendizagem senão inscrita na singularidade de uma biografia” (Delory-Momberger, 2014, p. 108).

É exatamente com essas características que o sujeito (professor) atuou, em 2020 no ensino remoto, em meio às situações causadas pela pandemia no curso e no espaço de uma vida. Diante disso, propusemo-nos a olhar para ele, sujeito na sua relação com a situação, com a prática pedagógica, submetido a uma relação com as NTD.

Consideramos que todo o contexto que levou o professor a atuar no ensino remoto também o colocou em situações que exigiram novos aprendizados, como por exemplo, ser professor em uma nova situação, em um novo espaço fora do espaço físico da sala de aula com o qual estava habituado desde a sua própria escolarização. Logo, o professor teve que adaptar sua prática pedagógica e, com isso, relacionar seus saberes à nova situação - ser professor mediado pela tecnologia. Diante de todos esses aspectos, o professor precisou estabelecer novas formas de relação com o aluno para que fosse possível continuar o apoiando em seus processos de aprendizado. A nova situação envolveu, por exemplo, a *presença virtual* das famílias, que participaram das aulas remotamente, o que fez com que os professores aprendessem novas formas de se relacionar com os pais. Nessa nova situação do ensino remoto, professores e alunos foram aprendentes.

Na próxima subseção, buscaremos esclarecer quem é o sujeito que começamos a esboçar, enquanto profissional da educação que vive entre contradições, em suas próprias produções de sentido, saber, norma e desejo (Charlot, 2000), mas também inscrito na dinâmica de um projeto de si (Delory-Momberger, 2014).

### 3.1 PROFESSOR: O SUJEITO NA RELAÇÃO E NO SABER

Ao propor uma retomada à condição antropológica que fundamenta a elaboração teórica sobre a RcS, Charlot (2000, p. 77) exemplifica que temos, de um lado, a “criança enquanto

indivíduo humano inacabado” e do outro “um mundo preexistente”, em que a conjuntura humana coloca o sujeito em uma condição de aprendiz de si, do mundo e do outro. Sendo assim, de acordo com a teoria, o sujeito tem que ser pensado em relação ao mundo, em relação a ele mesmo e em relação ao outro. O autor elucidava que os eventos ou os lugares, próprios desse mundo preexistente, são percebidos de forma diferente por cada indivíduo, visto que cada qual se relaciona tanto com o evento como com lugares a seu modo, e encontra nessa relação seu próprio sentido. Ele enfatiza que o ser humano se relaciona com o mundo “[...] através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja” (Charlot, 2000, p. 78).

Para Charlot (2000), o sujeito vive confrontado com a necessidade de aprender, é um sujeito de desejo movido por relações com outros sujeitos e com ele próprio, bem como ocupa espaços sociais em suas relações igualmente sociais. O sujeito, para o autor, é singular e dá sentido ao mundo por meio das suas relações; nesse contexto, sendo ele relação, produz-se e é produzido pela educação. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 75) define o sujeito como sujeito de saber e de desejo, porém não como sujeito de pura razão, e sim como aquele que se dedica a buscar o saber no qual o desejo está no vir a ser. Esse sujeito é aquele que mantém com o mundo uma relação de saber que implica relação com o tempo e com a linguagem em formas diferentes de atividades. Esse sujeito é “[...] ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo”, desse modo, o sujeito de saber argumenta, verifica, experimenta, demonstra, prova e valida, enquanto atividade e ação sobre ele mesmo (Charlot, 2000, p. 57).

O autor ainda esclarece que todo saber está inscrito em uma relação de saber e sempre em relação a um sujeito. O saber, por sua vez, é o produto das relações epistemológicas e sociais que o homem mantém com o mundo, com o outro e com ele próprio. A relação não só constrói o saber como também o sustenta (Charlot, 2000).

Todo esse complexo e amplo processo de relações e experiências a partir do ser e estar no mundo, constituem o processo de subjetivação do sujeito, envolvendo suas atividades e os diversos tipos de conhecimento. Com base na sociologia de Dubet (1996), Charlot (2000, p. 42-45) esclarece que o sujeito não pode ser uma soma de “eus sociais”, pois se assim o fizer eliminará o psiquismo, o individual. Para Charlot (2000), o sujeito se apropria do social de um modo único, singular, e, por isso, neste caso, precisa ser analisado de uma forma muito mais ampla do que em relação à distância, posição ou diferença, dado que, como assevera ele, o sujeito é “um conjunto de relações e processos”.

Neste estudo, o professor também é compreendido como sujeito biográfico, aquele que se institui, apropria-se de si e de sua vida pela narrativa. Considera-se, dessa maneira, que, ao

passo que narra, o sujeito torna-se personagem e dá forma à sua própria história de vida (Delory-Momberger, 2014).

As histórias de vida acompanham o processo de mudança do sujeito, uma vez que, segundo Delory-Momberger (2014), a vida é reconhecida como uma experiência formadora, que forma para a formabilidade.

A formabilidade, de acordo com a autora, é a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional a partir de uma relação reflexiva com a própria história. Logo, Delory-Momberger (2014, p. 95) afirma que “O sujeito não cessa de se instituir como sujeito; ele é o objeto incessante de sua própria instituição”.

Vale também ressaltar que a história do professor, enquanto sujeito e profissional, tem passado por algumas pressões sociais ao longo do tempo, forçando-o a se adaptar e a estruturar novas formas de ser e estar. Em seu artigo *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*, Charlot (2005) discorre sobre as mudanças na sociedade e como tais mudanças vêm, ao longo dos anos, modificando o perfil profissional do professor. Segundo o autor, o professor de hoje tem que pensar de forma global e local, têm autonomia no seu trabalho, mas todo esse processo o levou a ser muito mais cobrado e responsabilizado pelos resultados escolares dos alunos do que em outros tempos.

Em meio ao rápido desenvolvimento tecnológico presente na sociedade contemporânea, os professores vivem as contradições entre ser um professor que faz uso de práticas pedagógicas inovadoras, que, inclusive, envolvem o uso das NTD, e ser um professor que desenvolve práticas tradicionais de ensino. Isso, porque a globalização, a cultura da informática, sobretudo o rápido acesso à informação, possível por meio do acesso à internet, fazem com que o professor não seja mais a única fonte de informação para o aluno (Charlot, 2008).

A internet, os celulares conquistaram rapidamente o interesse dos jovens, que passam a ler cada vez menos em material impresso. Diante desse cenário, Nalli (2000) descreve, em seu artigo *Édipo foucaultiano*, o sujeito/professor de hoje, que vive os reflexos e as implicações de uma sociedade capitalista e tecnológica que lhes cobra um modo de pensar e agir cujas condições de trabalho não os permitem ser muito diferentes dos professores que os escolarizaram. Os alunos, por exemplo, cobram a agilidade, o dinamismo e a rapidez que percebem e vivenciam nas suas interações tecnológicas.

Dessarte, considerando todas as mudanças e exigências da sociedade contemporânea, o professor é um sujeito em transformação pelo próprio processo de subjetivação. Charlot (2020), no livro *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, trata de uma educação que segue à deriva em um mar de possibilidades teóricas e práticas, as quais têm em

comum formar um sujeito para ser alguém no futuro. Enquanto o professor busca formar um aluno para atuar no mercado de trabalho, mais tarde, ele precisa lidar com o aluno que não se adequa ao modelo de escola que lhe é ofertado pautado em concepções antropológicas com mais de um século.

Por esse viés, é possível concordar com o autor sobre a realidade da educação e o atual papel do professor. Diante de todas as discussões e promessas que se referem a uma prática inovadora, os professores estão atuando na lógica do desempenho e da concorrência (Charlot, 2020). De acordo com Woods (1990) citado por Charlot (2014, p. 87), “O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissionalmente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos”. Para Charlot (2014), os professores fazem uso de estratégias de sobrevivência para se manterem psicologicamente e profissionalmente.

Kroetz e Ferraro (2019), por sua vez, com base nos estudos de Foucault, apontam que o sujeito pedagógico é produzido pela prática, pelo discurso e pela experiência de si, de modo que os mecanismos de subjetivação pedagógicos estão intrínsecos às tecnologias do eu.

Sendo assim, podemos compreender que o sujeito é, antes de tudo, RcS singular e social, implicado na linguagem e na atividade. É um ser livre, obrigado a aprender para apreender o mundo em uma hermenêutica da relação diante das especificidades próprias de um mundo à sua época. Nesse sentido, o sujeito/professor é um ser em construção, uma vez que ele se faz ao longo da vida pelas suas próprias relações e histórias, que são, ao mesmo tempo, singulares e sociais.

Buscando ampliar a compreensão acerca do sujeito/professor, enquanto um ser inacabado que está permanentemente construindo novas relações com o saber, que o possibilitam apreender o mundo e agir no mundo, abordaremos na próxima subseção as dimensões centrais da noção de relação com o saber - mobilização, atividade e sentido.

### 3.2 MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO: SER PROFESSOR NO ENSINO REMOTO

O conceito de mobilização, no que tange à teoria da RcS, está ligado ao móbil, ou seja, à atividade e ao sentido, que leva o sujeito a pôr-se em movimento, mover-se em direção a algo que deseja (Charlot, 2000).

O sujeito se mobiliza para alcançar um objetivo que o motiva. Nessa situação, a mobilização não está no componente externo, mas sim no mobilizar-se a si mesmo, haja vista que o que gera o móbil é o que está dentro, o desejo (Charlot, 2000). Logo, compreendemos que se mobiliza, torna-se a própria relação entre o sujeito e o que o motiva internamente.

Por sua vez, a atividade está diretamente ligada/relacionada ao móbil, pois o móbil só pode ser definido em referência a uma atividade. De acordo com Charlot (2000), investir em uma atividade implica fazer uso de si mesmo como recurso. O autor define o conceito de atividade, a partir de Leontiev (1975) e Rochex (1995), sendo que a “[...] atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta [...]” (Charlot, 2000, p. 55).

Assim como a mobilização e a atividade, o sentido só pode ser definido em relação a um sujeito. Segundo o autor, não existe uma definição de sentido em si, assim como não existe uma definição do saber em si. Só existe saber e sentido em relação a um sujeito (Charlot, 2000). O sentido pode estar presente em uma palavra, em uma atividade, em um acontecimento, isto é, “[...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs” (Charlot, 2000, p. 56).

Desse modo, de acordo com a proposição levantada pela teoria da RcS, o sentido está para um sujeito a partir do estabelecimento de relações que ele mantém com o outro, com o mundo e com ele próprio. Para alcançar o saber, o sujeito precisa mobilizar-se para estar em atividade e encontrar sentido nesse processo. O que faz sentido, então, torna-se o saber do sujeito. Nesse viés, o conhecimento é o mais puro extrato desse processo, é a energia que faz a *engrenagem* permanecer girando ao longo de uma vida.

O que estamos pretendendo aqui, ao abordarmos as dimensões centrais da teoria da RcS, é tê-las como ferramenta na busca pela compreensão da relação do professor com o saber no que tange à utilização das NTD ao longo do ensino remoto. Afinal, o período de suspensão das aulas presenciais gerou diversas experiências, inclusive de natureza e qualidade totalmente diferentes. Essas experiências fizeram prevalecer situações pedagógicas desgastantes de conflitos, insegurança e excesso de trabalho (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022).

Nesse contexto, estamos considerando que para os professores foi necessário rever seus saberes e suas práticas pedagógicas, considerando que o ato de ministrar suas aulas a distância, atreladas ou não ao uso pedagógico das NTD para crianças do ensino fundamental, anos iniciais, até aquele momento era algo inédito. Para não permanecerem inertes nesse processo - enquanto apropriação do mundo - , foi necessário: mobilização - mobilizar-se internamente; pôr-se em atividade - ministrar aulas a distância, preparar atividades para que os alunos pudessem desenvolvê-las sem a orientação direta do professor e, neste caso, orientar a família a ajudar o aluno; encontrar sentido diante do novo formato de ministrar aulas, às vezes síncronas, por meio

das NTD, às vezes assíncronas, por meio de envio de atividades impressas, mensagens, áudios, vídeos e postagem de material didático em plataforma educacional.

Portanto, esta pesquisa, junto aos docentes do ensino fundamental, anos iniciais, da rede pública municipal de Hortolândia, volta-se à educação e à relação do professor com o saber, no contexto das aulas presenciais suspensas e do exercício do ensino remoto, considerando que, em nenhum outro momento, os professores estiveram em situação equivalente impedidos, por um tempo tão longo, de fazer uso dos espaços físicos escolares, como durante a suspensão das aulas presenciais como medida de contenção da disseminação do vírus da Covid-19, no ano de 2020.

Um outro aspecto relevante, relacionado ao contexto das aulas presenciais suspensas, refere-se ao fato de que poucos professores estavam preparados em termos de estrutura e de letramento digital para adequarem suas práticas pedagógicas ao formato do ensino remoto (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022), especialmente quando acrescentamos a este cenário as questões desafiadoras referentes à exclusão digital (Miranda *et al.*, 2020).

A pesquisadora Inés Dussel (2020), em seu artigo “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, aponta para as preocupações relacionadas ao deslocamento da escola para a residência dos alunos, às condições sociotécnicas e à perda dos espaços escolares. Entre outras preocupações, a autora enfatiza que “En este contexto, aparecen varias tensiones que hay que estudiar y mirar de cerca.” (Dussel, 2020, p. 6). Por tanto, “Será necesario, en este tiempo, documentar mejor qué representó la continuidad pedagógica en las escuelas” (Dussel, 2020, p. 9).

Dentre os saberes e experiências vivenciados pelos professores, muitos estavam diretamente relacionados ao uso de NTD, questões sobre as quais adentraremos ao longo deste estudo. Contudo, vale ressaltar que as NTD, em si, não estarão em discussão no sentido de elegê-las ou categorizá-las, sendo elas tangíveis ou não, mas sim a relação que o professor estabeleceu entre as NTD, suas práticas e as aulas ministradas remotamente mediadas, independentemente de quais foram tais recursos.

Além disso, temos em vista que, para além do uso das NTD, a impossibilidade do uso dos espaços físicos escolares, por si só, já representou um grande desafio de adaptação para os professores e alunos no que tange às mudanças que eles não só não estavam esperando como também não escolheram. É possível comparar esse período com um filme de ficção científica, em que os professores foram lançados para um novo mundo, porém paralelo, pois ainda era possível reconhecer semelhanças e lançar mão dos antigos saberes, uma vez que:

[...] podemos afirmar que essa transformação poderá ocorrer na vida de cada um de nós de duas formas: nos atiramos na direção das grandes apostas e escolhas que vislumbramos no decorrer de nossas vidas ou as circunstâncias, ao nosso redor, nos jogarão para o seio de mudanças que não escolhemos (Silva, 2007, p. 1559).

Dessa forma, ao longo do período de suspensão das aulas presenciais, os professores precisaram se apropriar de novos saberes - mobilizaram-se, estando eles ou não relacionados ao uso das NTD. Eles implementaram uma nova forma de exercer a docência em espaços e tempos diferentes do que estavam habituados e para o qual foram formados - entraram em atividade. Eles precisaram aprender a serem professores no ensino remoto frente às suas próprias relações com o saber, frente às desigualdades e impossibilidades de conexão entre os alunos, frente à domiciliação do ensino (Dussel, 2020) - encontraram sentido.

Sendo assim, compreendemos que os professores, com suas vivências e experiências ao longo do período de suspensão das aulas presenciais, aprenderam, pois, do ponto de vista epistêmico, que considera que “[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (Charlot, 2000, p. 68). Acrescentamos que o mundo está em constante transformação e sempre exigirá novas reflexões e aprendizados, de modo que a RcS se fará sempre presente, dado que, segundo Charlot (2000), o aprender nunca se cessa e dura o tempo de uma vida.

Nesta seção, buscamos apresentar elementos que justifiquem a proposta deste estudo relacionado à teoria da RcS e suas dimensões, a partir do contexto vivido pelos professores durante o período de suspensão das aulas presenciais com implicações nas experiências no que tange às NTD.

Na próxima subseção, a RcS aparece atrelada às reflexões contemporâneas, postas nos espaços em que circundam o ensino remoto, na qual traremos as contribuições de alguns autores e como eles esboçam a relação com a situação causada pela pandemia por meio de seus estudos e reflexões.

### 3.3 RELAÇÃO COM O SABER: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E A PANDEMIA NO CENTRO DAS DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS

O título desta subseção aguça questões e reflexões que estão sendo estudadas e publicadas amplamente, por todos os interessados em estudos relativos à educação. Nesta pesquisa, trouxemos tais questionamentos com vistas a dialogar com a relação do professor com as NTD em meio à situação inédita do ensino remoto mediado pelas NTD decorrente da

suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19.

A situação provocada pela pandemia, que provavelmente será lembrada como um marco na história da educação, incluirá em seus registros os esforços dos professores para aprenderem e se adaptarem ao formato do ensino remoto, assim como em relação às injunções decorrentes do contexto pandêmico.

Os autores Mill, Oliveira e Ferreira (2022) lembram que passar pela experiência da pandemia gerou, entre os professores, conflitos, tensões, inseguranças e sobrecarga de trabalho de natureza diversa. Os autores ainda lembram que muitos desses professores atuaram no ensino remoto sem conhecerem, claramente, os princípios e rigores que regem a modalidade do ensino a distância. Concordamos com os autores, pois é exatamente na perspectiva da construção de experiências ímpares e singulares que estamos apoiando este estudo, visando compreender a relação dos professores com as NTD.

Vieira e Pischetola (2022), a partir de um estudo crítico sobre o uso das tecnologias no ensino remoto, atrelado à noção de inovação pedagógica, enfatizam que, apesar da utilização necessária das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial, isso não significa que elas representam um marco na inovação pedagógica. Nesse sentido, as autoras chamam a atenção para questões relacionadas às tecnologias, como por exemplo: o letramento digital dos docentes. Para as autoras, está sendo construída, na educação, uma visão totalmente técnica sobre a tecnologia, que considera a presença de artefatos tecnológicos inseridos na escola uma inovação educacional.

No que concerne a esse tópico, também concordamos com as autoras, e aproveitamos a oportunidade para reforçar que neste trabalho o intuito não é tratar as NTD na perspectiva de inovação na educação, e muito menos como artefato salvador frente aos problemas presentes nesse campo. Tratamos a tecnologia como recurso que faz parte do contexto social, histórico e atual presente na vida pessoal e profissional dos professores e alunos que, diante do que compreendemos, requer ser analisado a partir da relação que está sendo construída entre sujeito e recursos tecnológicos.

Tendo em vista aspectos referentes à relação dos professores com a tecnologia, é válido considerar que, para os professores que se mantiveram ao longo dos anos distantes de estudos e até mesmo de reflexões relacionadas ao uso dos novos recursos digitais na educação, os esforços para se adaptarem à nova forma de contato com o aluno e às ferramentas de interação possivelmente foram maiores. A suspensão das aulas presenciais e ensino remoto exigiu de cada professor, na medida da sua necessidade, a busca por novos saberes, inclusive técnicos. Nesse contexto, existe, e não é de hoje, uma lacuna quando o assunto envolve tecnologia e

educação, marcada, inclusive, pela falta de proficiência do professor quanto ao uso pedagógico dos recursos tecnológicos digitais (Branco *et al.*, 2020).

Para Branco *et al.* (2020, p. 12), a realidade vivenciada nas escolas a partir da suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia da Covid-19, “evidenciou as históricas marcas das desigualdades sociais”. Como destacam os autores, é necessário, então:

[...] superar urgentemente a insuficiência relativa às questões tais como formação inicial e continuada dos professores, infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, acréscimo de investimentos para a Educação, preparar os alunos para utilização adequada desses recursos no processo de ensino aprendizagem, na melhoria da interação e a comunicação professor-aluno (Branco *et al.*, 2020, p. 12).

De acordo com Branco *et al.* (2020), durante o período de suspensão das aulas presenciais, muitos professores resistiram ao uso das NTD por falta de proficiência. Nesse sentido, os autores também reforçam a necessidade de “[...] pensar no letramento digital de estudantes e dos professores, capacitando-os para a utilização das novas mídias digitais, dentro e fora do ambiente escolar” (Branco *et al.*, 2020, p. 10).

Lévy (2001), em *As Tecnologias da Inteligência*, já descrevia as dificuldades de introdução da informática escolar, visto que, mesmo existindo alguns professores que se aventuraram no uso da informática, esse uso não refletia no exercício da maioria. O autor apontou vários fatores para tal entrave, incluindo a má qualidade dos equipamentos, questões políticas e formação inadequada para os professores.

Mesmo transcorridos tantos anos, ainda podemos usar alguns desses fatores como exemplos, no que diz respeito às fragilidades referentes ao uso da tecnologia na educação. Cavalcante e Nonato (2022), ao realizarem um estudo acerca da formação continuada de professores a partir da experiência vivenciada no ensino remoto, perceberam uma grande lacuna entre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e a formação continuada dos professores para tal, por exemplo. Os autores destacaram que:

Formar professores para a cultura digital precisa se constituir em um objetivo de primeira grandeza para as políticas de formação docentes. Se isto já era algo patente antes da pandemia, as experiências de Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica no Brasil, e os dados que desvelam o modo como essas experiências foram gestadas a partir do ângulo de análise da formação dos docentes para as TDIC, tornam a formação continuada de professores para a inculturação digital uma necessidade premente (Cavalcante; Nonato, 2022, p. 39).

A falta de investimento em equipamentos tecnológicos para serem utilizados nas escolas como ferramenta pedagógica atrelada à falta de formação continuada para os professores ao longo dos anos se evidenciou durante o ensino remoto, expondo todas as dificuldades referentes à conexão com a internet, falta de equipamentos e de letramento digital.

Assim, em pleno século XXI, vivenciamos a exacerbação da exclusão digital devido à suspensão das aulas presenciais. Com professores e alunos desconectados, a necessidade de realizar o ensino remoto mostrou que, em matéria de NTD, estávamos despreparados em todos os sentidos. Trezzi (2021, p. 10) apresenta dados do *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), que corroboram essa afirmação. O autor enfatiza que “61% das crianças e adolescentes não têm acesso à tecnologia em casa por viverem na pobreza” e que, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD), “25 % das famílias brasileiras ainda não têm acesso à internet”.

Outro fator importante está relacionado ao próprio contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos, haja vista que os professores que atuam na docência e nasceram antes de 1980 não são considerados nativos digitais. Para Prensky (2001) e Coelho, Costa e Neto (2018), os professores são tidos como imigrantes digitais, pois tiveram um acesso tardio às tecnologias digitais e, por isso, precisam, na maioria das vezes, passar por um processo de adaptação em relação ao uso das NTD. Esse processo, por sua vez, pode ser maior ou menor conforme o interesse e a disponibilidade em aprender de cada um.

Em relação aos alunos, existem estudos que os tratam como se estivessem nascidos familiarizados com a lógica e com as funcionalidades das NTD - “[...] nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (Prensky, 2001, p. 1).

Apesar de serem nativos digitais, como considerado por Prensky (2001), sabemos que a desigualdade social é um dos fatores que pode levar um grupo de pessoas a ter dificuldade com o acesso a equipamentos tecnológicos e à internet, o que resulta, inclusive, na falta de contato direto com as NTD. Tal situação classificaria um jovem como nativo digital pela cronologia e ambiente sócio-histórico que o cerca, considerando que, em termos de habilidades na exploração das ferramentas tecnológicas, são necessários o acesso e o manuseio delas.

Charlot (2020), por sua vez, chama a atenção para um fato interessante. Mesmo sem usar o termo “nativos digitais”, ele menciona os jovens que atualmente possuem acesso à internet, conhecem e exploram suas funcionalidades tecnológicas, porém não as usam como ferramenta de aprendizado. Ele afirma que a intenção de aprender com as tecnologias não é a principal atividade dos jovens de hoje.

Excluídos digitalmente ou não, o fato é que professores e alunos de hoje vivem e convivem em um mundo que mudou significativamente nos últimos anos. Para Prensky (2001, p. 2), o “[...] maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

Nessa esteira, para Charlot (2020), o maior legado da tecnologia para a educação é fazer com que o professor deixe de ser professor da informação para ser professor do saber. Ao abordarmos a questão relacionada com o saber, vale destacar a entrevista<sup>6</sup> que Charlot (2020) nos concedeu, em 27 de outubro de 2020, na qual o filósofo afirmou que o ponto central na teoria da RcS é o “sentido”. Para explicar sua afirmação, o autor levantou alguns pontos relacionados ao sentido que o aluno atribui à escola em relação ao aprender: “Aprender exige esforço” (Charlot, 2020). Para exemplificar, ele apresentou uma equação básica - “Aprender é igual: atividade intelectual, mais sentido, mais prazer” (Charlot, 2020).

Ao ser questionado sobre qual contribuição essa teoria pode ter para os que ensinam, Charlot (2020) respondeu que, em relação ao professor, a questão está na atividade e no sentido. A indagação que os professores precisam se fazer é: “Qual sentido a aula/atividade tem para o aluno? O aluno pode encontrar nessa atividade uma forma de prazer?”

Além disso, o autor lembrou que “estudar não é apenas aprender os conteúdos curriculares, o aluno também aprende coisas fora da escola, porém existem coisas que só se aprende na escola” (Charlot, 2020). Neste ponto, Charlot (2020) chama a atenção para o fato de que a escola é uma forma específica do mundo e que, portanto, dentro dela existem formas únicas de relação com mundo, com os outros e consigo mesmo. Lembrou que todos os adultos, dentro da escola, participam dessas formas de se relacionar.

Ao ser indagado se a RcS pode nos oferecer uma forma para pensarmos uma escola diferente, o professor Charlot (2020) respondeu que “seguramente, sim!”. O pesquisador destacou que nossa maior dificuldade em relação à educação contemporânea é o fato de não termos mais uma pedagogia do desejo e da norma como tiveram os jesuítas e os republicanos. A Educação de hoje não discute mais o que é bom ou ruim, ela se preocupa com o que os jovens serão mais tarde. Segundo Charlot (2020), o desejo dos jovens de hoje é se tornarem famosos. Com isso, não temos mais o dispositivo de regulação entre o desejo e a norma, o que faz com

---

<sup>6</sup> I Encontro do curso de Pós-Graduação - “Escola pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho”, com o tema: “Educação, contemporaneidade e Relação com o saber”. Entrevista com o Prof. Dr. Bernard Charlot, sob condução do Prof. Flávio Caetano da Silva, transmitido ao vivo em, 27 de outubro de 2020, canal Pós-Graduação Escola Pública: Relações com o Saber (2020).

que realizemos bricolagens na educação.

Ademais, Charlot (2020) enfatiza, durante a entrevista, que trabalhamos em escolas organizadas para a pedagogia tradicional, com espaços segmentados, com tempos segmentados, na qual estamos produzindo um ensino remoto que fundamentalmente não mudou a forma como as aulas eram concebidas para o ensino presencial e que a lógica do ensino continua sendo a da avaliação e da concorrência.

Ao adentrar no assunto, relacionando-o às tecnologias, Charlot (2020) reforça que nenhum professor pode concorrer com a quantidade de informação disponível no *Google*. No entanto, hoje, como nunca, existe a necessidade do professor de saber, aquele que é capaz de analisar e selecionar a informação correta e adequada dentre uma quantidade imensurável de conteúdo disponível na internet. Partindo da afirmação anterior, será que nossos professores reconhecem a tecnologia como aliada e como ferramenta para coleta de novas informações e saberes? Eles estão preparados para ajudar os alunos a verem a tecnologia como algo que vai além do entretenimento e das redes sociais?

Em um mundo cada vez mais saturado de informações, é do professor do saber que vamos precisar, capaz de gerir a informação de forma eficaz, de construir e transmitir o sentido, de incentivar e apoiar nos jovens uma mobilização para aprender que se estenda além da simples coleta de informações (Charlot, 2020, p. 110).

Moran, Masetto e Behrens (2016), como defensores do uso da tecnologia na educação, há anos tratam a tecnologia como algo que não pode mais ficar de fora da escola. Para eles, o uso pedagógico das tecnologias exigirá de todos os esforços para que ela seja efetivamente uma ferramenta de enriquecimento pedagógico. Em suas publicações, os autores abordam o potencial, mas também as dificuldades que se encontra ao propor o uso das tecnologias na educação. Entre elas, “A educação precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações” (Moran; Masetto; Behrens, 2016, p. 53).

Outrossim, considerando reinventar a educação, Moran, Masetto e Behrens (2016) afirma que será necessário romper com o conservadorismo de modo que:

[...] o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital. Nesse processo de incorporação, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem (Moran; Masetto; Behrens, 2016, p. 81).

Por outro lado, em seu artigo, *A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional*, Trezzi (2021) apresentou alguns reflexos da pandemia da Covid-19, percorrendo questões que perpassam por uma retrospectiva histórica da educação e justiça educacional no Brasil. Com ênfase na desigualdade social, o referido autor aborda a evasão escolar e a alimentação como forma de mostrar o quanto as escolas no Brasil estavam despreparadas para passar pelo ensino remoto e como a situação causada pela pandemia fortaleceu tais desigualdades sociais.

Por outro lado, em seu artigo, *A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional*, Trezzi (2021) apresentou alguns reflexos da pandemia da Covid-19, percorrendo questões que perpassam por uma retrospectiva histórica da educação e justiça educacional no Brasil. Com ênfase na desigualdade social, o referido autor aborda a evasão escolar e a alimentação como forma de mostrar o quanto as escolas no Brasil estavam despreparadas para passar pelo ensino remoto e como a situação causada pela pandemia fortaleceu tais desigualdades sociais. O autor faz uma crítica à introdução de novas tecnologias na educação quando elas são vistas como um ato que pode mudar a escola. Para ele, a educação no Brasil possui muitos mais pontos de preocupação e urgência, como os ligados à fome e à saúde, do que os relacionados à introdução de tecnologias para uso de professores e alunos nas instituições educacionais. Ele chama a atenção para o fato de que o *homeschooling*<sup>7</sup>, devido à realidade social do país, não seria possível de ser desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, mas que, mesmo assim, tal possibilidade entrou em discussão, inclusive com Projeto de Lei já apresentado pelo Poder Executivo. Diante do exposto, concordamos que, em matéria de desigualdade social, há muito que precisa ser feito e cuidado no país. Sem adentrarmos nessas questões, enfatizamos que elas precisam ser cuidadas, e com certa urgência, porém não podemos dizer que privar as crianças, em idade escolar, do contato com as NTD, consideradas fonte de informação e saberes, teria como consequência a resolução de todos os problemas de ordem social apontado pelo autor.

Também julgamos importante reforçar, a partir do artigo de Trezzi (2021), que temos consciência dos problemas que envolvem a educação e que não estamos alheios a eles,

---

<sup>7</sup> O *homeschooling* é uma modalidade de ensino que possibilita que os pais possam “transferir a educação de seus filhos da escola para o âmbito privado da família” (Barbosa, 2016, p.158). De acordo com Barbosa (2016), a modalidade de ensino é legalmente praticada em cerca de 63 países, e que existem no Brasil, apesar de tal prática não ser legalizada, famílias praticantes do *homeschooling*. A autora apresenta em seu artigo uma importante discussão relacionada a essa modalidade de ensino e questões que envolvem o direito à educação e os reflexos no crescimento da consciência privatizada, inclusive em outras áreas da sociedade que podem surgir a partir da legalização do *homeschooling* (Barbosa, 2016).

principalmente aos relacionados à exclusão digital, que durante a pandemia foi exacerbado. O artigo é apresentado como exemplo sobre o modo como a utilização de recursos tecnológicos, muitas vezes, é pensada em relação à educação. Não cometamos o equívoco de acreditar que, a partir da inserção de tais recursos para uso pedagógico na escola, todos os outros problemas, inclusive os relacionados à alimentação e à humanização, serão resolvidos na educação. Contudo, existem questões relacionadas ao não uso das NTD em contexto escolar que precisam de atenção.

Fazendo referência ao pesquisador Charlot (2020), cabe perguntar a nós mesmos: qual o sentido o uso das tecnologias tem para a educação? Pensando nessa questão dentro da proposta deste estudo, poderíamos perguntar: Qual sentido tem para a educação buscarmos compreender como professores do ensino fundamental, anos iniciais, relacionaram seus saberes e suas práticas pedagógicas ao uso das NTD durante o período de suspensão das aulas presenciais? O espaço escolar não deveria ser um local privilegiado no que tange a proporcionar, aos professores e alunos, contato direto com as NTD, possibilitando a ambos perceberem o potencial desse recurso na busca por novas informações e construção de saberes?

O fato é que o ensino remoto modificou o cotidiano de professores e alunos, uma vez que os professores precisaram agregar aos seus esforços, com ou sem equipamentos, com ou sem acesso à internet, formas de se preparar, enviar, postar suas aulas, gravar videoaulas, abrir salas para comunicação síncronas. Consideramos importante também ressaltar que, ao tratarmos da relação do professor com o saber, estamos refletindo a partir de um grupo de professores que, ao longo do ensino remoto, fizeram uso das NTD.

Durante a pandemia, devido à suspensão das aulas presenciais e diante da impossibilidade de contato presencial com os alunos, ficou a cargo dos professores lançar mão de recursos como *notebooks*, celulares e *tablets*, para, mediante acesso à rede mundial de computadores, estabelecer uma forma de interação com alunos e seus respectivos familiares. Vale ressaltar que o contato com alunos mediado pelas NTD e acesso à internet só foi possível com aqueles que também dispunham das mesmas condições de infraestrutura. Dussel (2020) lembra que, por mais que tivéssemos algumas dificuldades ocupando os espaços físicos da escola, eles colocavam os alunos em uma condição de estudo mais igualitária.

Nesse sentido, a situação provocada pela suspensão das aulas presenciais não envolveu apenas o uso das tecnologias, mas também as relações humanas, que, em grande parte, foram, durante o tempo de isolamento social, estruturadas pela condição de acesso aos equipamentos tecnológicos e à internet. Logo, a situação provocada pela suspensão das aulas presenciais deixa uma importante tarefa - compreender quais relações os professores estabeleceram, durante o

ensino remoto, com as NTD. Se considerarmos que nada aconteceu e seguirmos sem compreender como ocorreu, de fato, o ensino remoto em meio a esse cenário, não teremos lições dessa experiência, não agregaremos saberes, inclusive, em relação às novas possibilidades pedagógicas relacionadas ao uso da tecnologia na educação. “Ainda é preciso continuar pesquisando sobre o que as novas tecnologias têm a oferecer à educação, para que tenhamos condições de formar uma visão crítica fundamentada sobre seu uso” (Rezende, 2000, p. 70). Nesse contexto e conforme Charlot (2020, p. 125):

Que as tecnologias de informação, comunicação e de inteligência artificial produzam atualmente e sejam levadas a produzir em um futuro próximo transformações, às vezes profundas, de nossa vida cotidiana, é uma evidência. Que isso confronta os pais e professores com novas questões práticas em matéria de educação, em particular sobre as condições de uso do smartphone pelos jovens, ninguém duvida.

Esses fatores, mencionados anteriormente, com exceção da pandemia, estão presentes nas discussões e reflexões que envolvem a educação já há algum tempo, inclusive pelas próprias transformações sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo ao longo dos anos.

O que não esperávamos era agregar a esse contexto educacional um evento pandêmico como o que assolou o planeta em 2020. Como já afirmavam Moran *et al.* (2016, p. 67), “As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam, a médio prazo, reinventar a educação, em todos os níveis e de todas as formas”. É possível que a pandemia tenha alavancado esse processo? Os próximos anos e as próximas pesquisas nos dirão.

Buscando ampliar nossas reflexões, a seguir, discutiremos a articulação da prática pedagógica com a RcS e a situação provocada pela suspensão das aulas presenciais suspensas, considerando a inserção das NTD.

### 3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM O SABER

Com a pandemia do coronavírus Sars-CoV-2, que provocou, como medida sanitária, a suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas em vários países ao redor do mundo (Miranda *et al.*, 2020), os olhares se voltaram rapidamente para um novo modo de organização das práticas pedagógicas, em especial, para a forma como elas seriam desenvolvidas, uma vez que se buscava garantir a continuidade dos estudos aos alunos em todos os territórios, nacionais e internacionais.

Diante do isolamento social e da impossibilidade do uso dos espaços físicos escolares, outros elementos e estratégias foram acrescentadas às ações pedagógicas para que os professores pudessem, de alguma forma, estruturar uma relação com os estudantes, bem como ministrar suas aulas mesmo que em um formato não presencial. Nesse contexto, as NTD, comumente afastadas dos alunos durante as aulas por serem consideradas concorrentes da atenção e provocar distrações, foram requisitadas, como meio de viabilizar/mediar o contato entre professores e alunos (Miranda *et al.*, 2020). Dessa maneira, tal medida de emergência exigiu repensar as ações pedagógicas e administrativas das escolas, para atender às demandas da nova organização social.

Considerando as ações pedagógicas dos professores, readequadas à nova situação, cabe, neste estudo, um olhar, mesmo que breve, para as questões que envolvem as práticas pedagógicas, para melhor compreendermos algumas especificidades da ação e da relação docente com as NTD durante o ensino remoto. Nesse sentido, tomamos como pressuposto que tanto a trajetória pessoal como a profissional geram fatores que revelam concepções sobre o fazer pedagógico do professor (Verdum, 2013).

À vista dessas questões, as práticas pedagógicas, durante o ensino remoto, constituíram-se mediadas pelas NTD, salientando a necessidade de olharmos para ela como noção, mas também como uma ação do professor atravessada pelas peculiaridades do ensino remoto.

Para Charlot (2020) o termo pedagogia “[...] remete ao sentido, valores e propósitos, implícitos ou declarados, que dão coerência a um conjunto de práticas de educação”. O autor defende a ideia de que a pedagogia é definida em relação à educação, e não somente em relação à aprendizagem. Portanto, enquanto a didática está atrelada à eficácia, a pedagogia refere-se aos valores em educação, logo, é “pedagógica uma prática guiada por determinados valores” (Charlot, 2020, p. 20).

Atualmente, de acordo com Charlot (2020), as práticas pedagógicas estão permeadas pela concepção da Pedagogia Nova, porém, ainda carregam muitos vestígios da Pedagogia Tradicional. Para o autor, vivemos práticas tradicionais com discurso de Pedagogia Nova, as quais envolvem “um pouco de tudo”, um pouco de internet e um pouco de tecnologia.

Em seu artigo *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*, Franco (2016) traz uma significativa discussão sobre prática pedagógica que decorre de seus estudos e pesquisa-ação sobre essa temática. Logo, partiremos dos apontamentos e estudo dos autores para tecer reflexões sobre a prática pedagógica dos professores durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Para Franco (2015), o conceito de prática pedagógica pode receber variações dependendo da compreensão e do sentido que se atribui à prática. Neste viés, a autora afirma que as práticas pedagógicas são, ao mesmo tempo, uma forma de relação entre quem a produz com quem passa a fazer parte dela, no sentido de que ela é produzida para transmitir algo e tocar o outro, ou seja “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidades” (Franco, 2015. p. 603).

A forma como a autora constrói uma definição para o conceito de prática pedagógica, nos permite encontrar uma significativa relação com a teoria da RcS (Charlot, 2000). Quando Franco (2015) afirma que a configuração da prática pedagógica se faz na relação, ela também nos diz sobre um processo de construção dessa prática que envolve elaboração e reelaboração a partir da relação com o outro, consigo próprio e com o mundo. Segundo Franco (2016), aliás, o conceito de prática pedagógica perpassa pela compreensão pedagógica, pelo sentido, pela cultura e pela subjetividade.

Além disso, a autora afirma que as práticas pedagógicas também se configuram como espaço de resistência, de reverberação e de contradições. Uma vez que a prática pedagógica se faz na relação com outro, ela sempre dependerá que o outro tenha ou não interesse ao que ela propõe, resista ou entre no jogo (Franco, 2015). Possivelmente, é nesse sentido que as práticas atuais envolvem um pouco de tudo, como descreve Charlot (2000), pois buscam “tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos” (Franco, 2015, p. 604).

Sendo assim, compreendemos que, com o avanço das tecnologias, mudanças na sociedade e implicações de um mundo globalizado, as práticas pedagógicas também foram modificadas a fim de se adequarem às novas modalidades de ensino. Para Franco (2016, p. 548), “As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que ainda, o cotidiano, a existência o invadem”. Desse modo, compreendemos que as mudanças na sociedade, a forma como nos organizamos culturalmente, formação e as próprias relações singulares são processos presentes na elaboração e no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

Não podemos esquecer que as ações pedagógicas também são regidas por normativas que abarcam os documentos que regem a educação, como por exemplo: o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo Sacristán (2013), o currículo escolar foi consolidado, ao longo da história, como um instrumento que busca organizar e regular o ensino e o aprendizado. O autor explicita que, incorporada a essa concepção de currículo, existe a crença de que, por

meio da regulação, unificação dos conteúdos e coerência na aplicação, será alcançada a qualidade no ensino e, assim, os alunos terão mais qualidade em seus aprendizados. Um forte exemplo que busca alcançar uma forma unificada de trabalhar com relação à regulação dos currículos/contéúdos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, que contempla todas as etapas de ensino da Educação Básica. Com a BNCC, buscou-se “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais [...]” (Brasil, [2018], p. 5).

Instituída sob o discurso de garantia das aprendizagens essenciais aos estudantes, a BNCC traz as “Competências Gerais da Educação Básica” (Brasil, [2018], p. 9), dentre as quais destacamos as que se atrelam a este estudo, relacionadas ao uso das tecnologias na educação. Identificadas pelos números um, dois e cinco, respectivamente, tratam sobre:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

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 autonomia na vida pessoal e coletiva.

Nas competências citadas acima, a primeira trata da valorização dos conhecimentos construídos, incluindo os do mundo digital, visando uma ação colaborativa em prol de uma sociedade mais justa. A segunda competência foca na resolução de problemas e no desenvolvimento de soluções e, entre elas, os voltados às questões tecnológicas; e, por último, a terceira competência citada, 5ª no documento normativo, é incisiva quando aborda questões relacionadas a “compreender, utilizar e criar” com a tecnologia, demonstrando que o papel do aluno vai além de um mero expectador e ou consumidor das TDICs.

No que concerne à noção de competência, julgamos oportuno esclarecer que, neste estudo, não estamos tratando da competência dos professores em relação às NTD e menos ainda buscaremos relacioná-las às competências profissionais para ministrar suas aulas. Por esse viés, e considerando a noção de competência profissional, Delory-Momberger (2014) aponta que

existe um movimento denominado biografização da vida social que converge com os dispositivos de formação que buscam formar o indivíduo para acompanhar as transformações econômicas e tecnológicas próprias da contemporaneidade. Para a autora, esse movimento entre biografização da vida e formação continuada trata-se de uma resposta a uma organização produtiva que tem como propósito que os próprios sujeitos reconheçam suas competências e construam, a partir delas, um percurso de formação profissional personalizado. Nesse sentido, a autora esclarece que:

A individualização dos percursos e à subjetivação da atividade profissional, à concepção da competência compreendida como conjunto indissociável de qualificações profissionais e qualidades pessoais, responde uma biografização da formação que se traduz pelo reconhecimento progressivo do capital de saberes e de saber fazer, acumulado ao longo da experiência e pela contextualização das ações de formação nos itinerários individuais (Delory-Momberger, 2014, p. 83).

Em relação à escola, de acordo com Ramos (2006), a noção de competência está vinculada à crença de que a escola promoveria o encontro entre formação e emprego. Nesse contexto, a escola passa de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino que se define pela produção de competências verificáveis, citando como exemplo o ensino técnico e profissionalizante. Segundo a autora, o deslocamento da qualificação para as competências produziu um deslocamento no plano pedagógico de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino pautado na produção de competências verificáveis em situações de tarefas que se caracteriza como pedagogia das competências.

Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender (Ramos, 2001, p. 222).

Ramos (2006) esclarece que os currículos escolares se voltam para suprir as deficiências dos indivíduos e atender à necessidade do mercado de trabalho e que a inserção profissional seria um processo aberto, no qual o sujeito passa a construir uma identidade social e profissional. A autora também lembra que o afastamento dos projetos sócio-coletivos, para a construção de um projeto individual, exacerba a competitividade e o individualismo.

No Brasil, segundo Ramos (2006), as experiências com formação e avaliação baseadas em competências são recentes. De acordo com a autora, foi a partir da Resolução CNE/CEB nº

4, de 1999 que se iniciou a organização de um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências. A autora ainda destaca que, no Parecer CNE/CEB nº17/97, referente à educação profissional, evidencia-se a relação entre as expressões avaliação, reconhecimento e certificação, o qual também valoriza a experiência profissional e o autodidatismo.

Além disso, Ramos (2006) reforça que, neste processo, altera-se a RcS, visto que o ensino técnico e profissionalizante se volta diretamente para os processos de produção com validação das ações e dos resultados, de modo que a validade dos conhecimentos é comprovada na aplicabilidade e produção de bens e serviços. A materialidade dessa noção na educação está presente nos currículos, programas e demais documentos que embasam a educação, assim como pode ser observado nesta seção ao abordarmos os direcionamentos da BNCC no que se refere à inserção e à utilização das tecnologias na educação.

Em um estudo realizado recentemente e apresentado como dissertação de mestrado, *Percepções em torno da Tecnologia na BNCC: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar*, Tosatti (2020) chama a atenção, entre outros pontos, para a forma como a questão da tecnologia é enquadrada na BNCC a partir da interferência do setor privado. Ao longo do texto, a autora corrobora a questão, apontada anteriormente, referente à falta de recursos e infraestrutura nas escolas públicas. Com base nas reflexões tecidas pela autora, é possível compreender que as discussões sobre o uso da tecnologia na educação perpassam pela crença de que os professores que atuam nas escolas públicas podem e devem fazer *muito* com *pouco*, logo os desafios relacionados à falta de infraestrutura e equipamentos não seriam “considerados impeditivos das práticas com tecnologia” (Tosatti, 2020, p. 65).

Outrossim, Aguiar (2018, p. 19) enfatiza que não é nosso papel “[...] fixar mínimos curriculares nacionais [...]” ou cercear as ações pedagógicas destoadas do desenvolvimento integral dos alunos. A autora reforça que, juntamente com uma proposta que abrange os direitos e os objetivos das aprendizagens, é necessário considerar e garantir os direitos constitucionais de liberdade para pesquisar, divulgar, entre outros, o direito de aprender.

Retomando as questões que se referem às práticas pedagógicas, Franco considera que “[...] as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens” (Franco, 2015, p. 605). De acordo com a autora, a elaboração do trabalho pedagógico “[...] caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas” (Franco, 2015, p. 603). Logo, a prática pedagógica tanto está para os professores na relação com o mundo, com o outro, consigo próprio (Charlot, 2000), como está para os alunos na mesma perspectiva, pois

é na relação que a situação proporciona e abre, ou não, um possível caminho para a construção de novos saberes tanto para professores como para alunos.

Segundo o autor (Charlot, 2016, p. 536), a prática pedagógica possui organização envolta em intencionalidades, “[...] em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”, ela vai além da “expressão do ofício dos professores”, pois carrega seus traços culturais.

Ainda conforme a autora, as práticas pedagógicas exigem planejamento tanto na sua elaboração quanto na execução com os alunos. Elas são o instrumento que mais aproxima o professor das demonstrações de compreensão e habilidades dos estudantes. Elas podem ser pensadas como instrumento mobilizador do desejo do aluno, assim como podem oferecer a ele um certo desafio, que o instigue a desvendá-lo, porém na medida que ele, ao tentar alcançá-lo, não se desanime e desista. Ela deve ser o instrumento que ajudará o discente a articular o que ele já sabe com um novo conhecimento a ser aprendido ao se relacionar com os desafios propostos por meio das práticas pedagógicas. Nesse sentido, de acordo com Franco (2015, p. 2):

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Com a pandemia e a suspensão do uso dos espaços escolares, as práticas pedagógicas foram exercidas a distância por meio do ensino remoto emergencial, plataformas digitais, aplicativos em celulares e, na falta das NTD, foram entregues atividades impressas para os alunos realizarem em suas residências. Sem o contato presencial e com um tempo reduzido de interação on-line, os professores tiveram que se esforçar para alcançar e apoiar os alunos em seus momentos de estudos. Neste formato, “Está claro que lo que está ocurriendo no es la mejor versión de la educación virtual [...]” (Dussel, 2020, p. 2). Diante do contexto apresentado, Dussel ressalta que:

Paradójicamente, con todas las dificultades e improvisaciones, pareciera que las pedagogías de la emergencia están permitiendo evidenciar algo valioso, y quizás bastante inquietante, sobre las lógicas de trabajo en las clases escolares. Entre otros aspectos, aparece de forma muy clara la imbricación entre las

pedagogías y las tecnologías y las formas y los espacios en que se trabaja el tipo de trabajo que encara, que condicionan las conversaciones que se pueden generar. Esto implica extender esa mirada material que ya se planteó sobre los espacios y tiempos de lo escolar hacia las prácticas de enseñanza en el aula. (Dussel, 2020, p. 9-10).

Será que a experiência vivenciada devido à suspensão das aulas presenciais e a intensificação da prática do ensino remoto abrirá espaço para novas formas de organização do sistema educativo? Essa é uma questão que ficará para estudos futuros, que poderão nos mostrar a longo prazo os reflexos da experiência vivenciada na educação entre os anos de 2020 e 2022.

Sabe-se que a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produza uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras (Franco, 2015, p. 608).

Independente das próximas experiências e mudanças, às quais a educação será submetida, concordamos com Franco (2015), quando a autora afirma que tudo exige do professor reflexão e ação, além de um comportamento comprometido, empoderado e atuante, inclusive, quando diante de contradições.

Pelo mesmo viés, mas de acordo com Moran *et al.* (2016), é necessário que o professor repense sua prática pedagógica, conscientizando-se de que não é mais possível que ele próprio absorva todas as informações disponíveis e as transmitam para seus alunos, a fim de romper com a visão de que o docente pode ensinar tudo para os estudantes.

Conforme aponta Charlot (2000), ninguém pode aprender no lugar do outro, e para aprender é necessário que aquele que busca o saber encontre sentido e se esforce, mobilize-se em uma atividade intelectual. Assim, compreendemos que a prática pedagógica envolve intenção e ação reflexiva do professor que se volta para o ato de ofertar algo para que o aluno possa aprender, porém não se pode afirmar que o aluno irá de fato aprender, uma vez que o esforço de seu próprio aprendizado não pode ser de outro que não dele próprio (Charlot, 2020). Nesse sentido, Franco (2015) afirma que somente as práticas coletivas e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos que buscam possibilitar que o aluno aprenda.

Para esclarecer, no contexto deste estudo, algumas noções, conceitos e a adoção do termo NTD, na próxima seção discorreremos sobre tais conceitos e noções com o intuito de

lançar luz sobre as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa e, ao mesmo tempo, contemplar a nossa própria RcS.

#### 4 NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOÇÕES, CONCEITOS E DIÁLOGOS NA RELAÇÃO COM O SABER

[...] o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida e representada sem suas ferramentas tecnológicas (Castells, 1999, p. 25).

Diante do cenário abordado, consideramos importante trazer nesta seção, o esclarecimento de algumas noções e conceitos que decorrem do uso dos termos *novas, tecnologias, digitais e ensino remoto*, no entanto, não o faremos na intenção de esgotá-los, mas sim de posicioná-los neste estudo.

A primeira questão eminente é: o que é a tecnologia? Para refletirmos sobre essa questão, recorreremos inicialmente a Lévy (2000a, p. 22), que em síntese define: “[...] as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. O autor acrescenta que as novas tecnologias são resultado de “[...] atividades multiformes de grupos humanos, um devir coletivo complexo [...]”, de modo que esse devir e atividades se materializam em objetos, programas e dispositivos de comunicação a partir das relações humanas (Lévy, 2000a, p. 28).

Dussel (2020), por outro lado, define tecnologia como sendo qualquer invenção no que se refere a artefatos e objetos, mas também traz outras formas de tecnologia como morais e psicólogos, além é claro da própria voz e do corpo como espaços de experiências.

Veraszto *et al.* (2009), por sua vez, lembram que uma definição exata da palavra tecnologia não é algo simples de se fazer devido às diferentes interpretações que o conceito recebeu ao longo da história. No entanto, os autores esclarecem que tanto o desenvolvimento das técnicas como os das tecnologias fazem parte do processo de desenvolvimento humano, um processo criador, no qual é notável “[...] a tecnologia como uma fonte de conhecimentos próprios, em contínua transmutação e com novos saberes sendo agregados a cada dia, de forma cada vez mais veloz e dinâmica” (Veraszto, 2004 *apud* Veraszto *et al.*, 2009, p. 26).

Nesse sentido, compreendemos que a tecnologia, assim como seu avanço, é inerente ao homem. Não há o que, na história do homem, possa se desvencilhar da relação com a técnica e a tecnologia, sejam elas em relação à produção, sejam em relação à organização, considerando que a “[...] história do homem iniciou-se juntamente com a história das técnicas, com a utilização de objetos que foram transformados em instrumentos diferenciados, evoluindo em complexidade [...]” (Veraszto *et al.*, 2009, p. 21).

Logo, quando nos referimos neste estudo ao *uso* das NTD, estamos nos pautando, nas formas de contato e de relação com a tecnologia que advém do ato de *usar*, de pensar sobre as possibilidades de implementação, bem como sobre o conhecimento referente a suas funcionalidades - enquanto relação epistêmica; a tecnologia como ferramenta profissional - enquanto relação de identidade; adequação do uso dessa ferramenta à condição socioeconômica do usuário (professor e aluno) - relação social com a tecnologia. Neste estudo, a importância que damos ao *uso* está relacionada com o sentido de que:

Quanto valeria um pensamento que nunca fosse transformado por seu objeto? Talvez escutando as coisas, os sonhos que as precedem, os delicados mecanismos que as animam, as utopias que elas trazem atrás de si, possamos aproximar-nos ao mesmo tempo dos seres que as produzem, usam e trocam, tecendo assim o coletivo misto, impuro, sujeito-objeto que forma o meio e a condição de possibilidade de toda comunicação e todo pensamento (Lévy, 2001, p. 11).

Lévy (2001) ainda explica que, mesmo depois da invenção da escrita, enquanto tecnologia intelectual, se o seu uso não tivesse sido implementado e difundido, possivelmente ainda estaríamos vivendo uma cultura da oralidade. O mesmo podemos dizer em relação à imprensa, já que, sem a sua aplicabilidade - uso -, é possível que ainda estaríamos restritos aos registros manuscritos. Nesse sentido, compreendemos que o *uso* faz da invenção uma ação em um processo de desenvolvimento humano do qual técnica e tecnologia fazem parte. Lembramos que, apesar do uso ter sua importância, ele só pode ocorrer após a invenção, a concepção e a produção, portanto, neste caso, é o conjunto desses fatores que marca todo o processo de desenvolvimento, além das estratégias e outras formas de organização. (Veraszto *et al.*, 2009).

Utilizamos o termo “digital” por ser atualmente utilizado em referência à forma como as novas tecnologias transmitem, processam e armazenam os dados que são automaticamente convertidos em um formato binário. Dessa forma, ao adotarmos o termo *novas tecnologias digitais*, estaremos nos referindo aos equipamentos tecnológicos produzidos que possuem interface digital e que possibilitam a conexão com a internet, como por exemplo: *tablets*, computadores e celulares. Em relação a esses equipamentos, englobamos suas aplicações como produtos (não tangíveis) das novas tecnologias digitais, como por exemplo: plataformas, *sites* e aplicativos. Lembramos que os aplicativos foram desenvolvidos como uma ampliação das funções dos equipamentos, incluindo armazenamento de dados, inteligência artificial, viabilização de comunicação síncrona e assíncrona, entre outros do mesmo segmento via rede mundial de computadores - a internet.

Nesse contexto, inicialmente, a tecnologia pode ser compreendida como um produto, um artefato, uma produção do homem, um “último envoltório técnico” (Lévy, 2001, p. 102). Essa forma inicial com a qual a tecnologia pode ser compreendida se aproxima de uma “concepção utilitarista”, como abordam Veraszto *et al.* (2009, p. 28). No entanto, o trabalho se desenvolve a partir da relação do sujeito com a tecnologia, o que faz com que aspectos culturais e de organização passem a ser considerados. Por esse viés, concordamos e nos aproximamos das reflexões propostas por Veraszto *et al.* (2009), quando os autores afirmam que a tecnologia engloba os processos de produção, as máquinas, os recursos, as metodologias, as competências, os conhecimentos e o próprio uso no contexto sociocultural, de modo que:

As verdadeiras relações não são criadas entre a tecnologia (que seria da ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas, tecnologias e também, a ciência (Veraszto *et al.*, 2009, p. 39).

Dessa maneira, denominamos a tecnologia como nova, apenas por estar entre as mais recentes produzidas pelo homem. A denominação também tem a intenção de demarcar uma época, o que também pode ser considerado em relação ao termo digital.

Em relação ao “ensino remoto”, consideramos necessário trazer uma definição sobre como o termo é compreendido neste estudo, pois, de acordo com Castro e Queiroz (2020), durante a pandemia foram utilizadas outras terminologias como forma de referência a esse tipo de ensino. Os autores lembram que as mídias, ao se referirem ao ensino remoto como Educação a Distância (EaD), colaboraram com os prejuízos no que tange à compreensão do significado da referida modalidade educacional. De fato, o termo, explorado a nível nacional pela primeira vez durante a pandemia, trouxe com ele diferentes compreensões. Para Pimentel e Silva Júnior (2020), o ensino remoto é uma sub especificidade da EaD.

De acordo com Hodges *et al.* (2020), as mídias sociais têm provocado vários debates sobre suas terminologias. Segundo os autores, *ensino remoto de emergência* trata-se de um termo alternativo que nomeia uma mudança temporária na forma de promover a educação em virtude de alguma circunstância que provoca o impedimento do ensino presencial, por exemplo. O ensino remoto, no caso, tem como objetivo, como afirmam Hodges *et al.* (2020), possibilitar acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável. No Brasil, passamos a discutir e a refletir sobre o ensino remoto, em âmbito nacional, durante a pandemia com a suspensão das aulas presenciais, na qual o ensino remoto foi inserido como medida de emergência para atender a necessidade de entrega de conteúdo pedagógico. Essa

medida, entretanto, sofreu várias adaptações em relação às condições socioeconômicas dos alunos e saberes dos professores. Diferentemente dessa perspectiva, apesar das duas abordagens preconizarem o uso das NTD, a EaD possui uma estrutura planejada para ser desenvolvida a distância, além de exigir um profissional com formação para essa modalidade de ensino (Castro; Queiroz, 2020).

Compreendemos que, em comum, os autores tratam o ensino remoto como uma estratégia de emergência adotada pela educação durante a suspensão das aulas presenciais e apontam, com base no conceito, regulamentação e metodologia (Castro; Queiroz, 2020), não se trata de EaD.

Nesta seção, buscamos esclarecer a adoção de alguns termos e conceitos, entre outros, adotados neste estudo, por acreditarmos que suas definições podem contribuir com maior clareza para a compreensão deste. A seguir, ampliaremos nossas reflexões, abordando a questão da virtualização do ensino na Educação Básica durante a suspensão das aulas presenciais no ensino remoto.

#### 4.1 CULTURA DIGITAL: A RELAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO

A tecnologia, comumente, é definida como sendo as máquinas, equipamentos e principalmente os computadores. Ela não deixa de ser tudo isso, porém, como vimos rapidamente no tópico anterior, a tecnologia é também mais do que equipamentos e máquinas, uma vez que ela se estende aos processos de produção, de organização e articulação entre os homens e seus espaços sociais. Muito requisitada, ela está presente nos diferentes contextos sociais e culturais - político, econômico, educacional e da saúde -, inclusive provocando vários impactos nestas áreas, que estão sendo e serão acrescidos nos próximos anos por meio da inteligência artificial (AI) (Santaella, 2021).

Santaella (2003), em seu artigo *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano* que, em síntese, trata do desenvolvimento das tecnologias e sua implicação em todas as esferas da sociedade, ressalta que as novas tecnologias estão mudando para além das formas de entretenimento e lazer, o trabalho, a política, o consumo, a comunicação e a educação. Segundo a autora, diante das mudanças que a tecnologia provoca na sociedade, nasce a necessidade de novos conceitos para ajudar a compreender a sociedade contemporânea.

A autora, que identifica seis tipos de divisão entre as eras culturais - “a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital”,

esclarece que para ela os tipos de signos que circulam pelos processos de comunicação, além de moldarem o pensamento e a sensibilidade dos sujeitos, também promovem as mudanças de um ambiente sociocultural para outro (Santaella, 2003, p. 24). Após 18 anos da publicação do artigo, a autora propõe uma sétima revolução:

A hipótese é a seguinte: a inteligência humana, desde o advento da escrita, vem crescendo fora da caixa craniana. Da escrita, passando por Gutenberg, então, pela era da reprodutibilidade, da eletrônica, viemos dar na revolução digital em desenvolvimento exponencial. Nesse contexto, conduzida pela hipótese do crescimento da inteligência, proponho a entrada do Sapiens, sob o nome de “neo-humano”, em sua sétima revolução comunicacional cognitiva sob a égide da inteligência artificial, da internet das coisas, do gigantismo dos dados e da mudança de paradigma da computação (Santaella, 2021, p. 2).

Santaella (2021) destaca que, dentre as publicações dos diferentes autores, não resta dúvida que todos concordam que estamos passando por mais uma revolução, no entanto, os autores divergem em relação a qual seria de fato essa revolução, pois, cada um apresenta suas hipóteses a partir de seu foco de estudo.

Além disso, Santaella (2008) traz significativas reflexões a respeito do avanço tecnológico relacionado às mudanças que tais desenvolvimentos provocam na sociedade, as quais podem até ampliar as formas de cultura. A autora chama a atenção para o fato de que uma nova forma de organização cultural não exclui totalmente a anterior e, sim, torna-se parte em um novo princípio organizador da sociedade.

Dentre as divisões culturais apresentadas, Santaella (2008) destaca que a cultura massiva, das mídias e da cibercultura, estão entre as mais evidentes na sociedade contemporânea. No entanto, é na *cultura de massas*, com foco na cultura da mobilidade, como uma variação avançada da cibercultura, que o texto se desenvolve, apresentando uma trama tecnológica que perpassa por todos os segmentos da sociedade, sejam eles econômicos, políticos e/ou institucionais. Essa complexidade tecnológica é descrita como uma “[...] ecologia midiática híbrida que se constitui em princípio organizador da sociedade” (Santaella, 2008, p. 95).

Desse modo, o homem cria e transforma objetos, cria e transforma tecnologia, organiza e se reorganiza em sociedade. A tecnologia está presente na forma do homem ser e estar no espaço social, ao passo que ele amplia e aprimora suas próprias tecnologias. Nesse sentido, podemos dizer que a tecnologia e o homem coexistem em uma relação de transformação?

Não é nosso objetivo discutir cada revolução, seus processos e adequação à contemporaneidade. Trata-se, na verdade, de trazer para este estudo elementos que possibilitam

ampliar as reflexões, a partir de um contexto social historicamente transformado, pois, “Que essas tecnologias sejam úteis e que facilitem e redefinem nosso acesso à informação e nossa comunicação pessoal e profissional, ninguém duvida” (Charlot, 2020, 108).

Comumente, a tecnologia é tratada em vários estudos na perspectiva do impacto que causa na sociedade; contudo, Lévy (2000a) acredita que tratar a tecnologia e a técnica a nível do impacto que provocam não seja a forma mais adequada. Para o autor, essa forma torna-se inadequada devido ao fato de que a mesma tecnologia é fabricada, experimentada, ampliada e modificada pelo próprio homem durante o seu processo de uso e “[...] é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas)”. O autor ainda enfatiza que “[...] o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico” (Lévy, 2000a, p. 21-22).

Lévy (2000a) se refere às atividades humanas de maneira inseparável das próprias interações. O autor esclarece que as interações ocorrem entre as pessoas, entre entidades materiais, sendo elas naturais ou artificiais, abrangendo as ideias e as representações. É, portanto, na atividade humana, nas suas relações e ideias que “[...] os objetos técnicos são concebidos e utilizados [...]” (Lévy, 2000a, p. 22).

Mesmo não tratando a tecnologia como algo impactante, já que é fruto das interações humanas, o autor considera que ela traz implicações sociais a partir do desenvolvimento das técnicas e defende que a técnica é um ângulo de análise que engloba a parte material e artificial dos fenômenos humanos.

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (Lévy, 2000a, p. 26).

Compreendemos que o avanço tecnológico, bem como a definição do uso da tecnologia - como impactante ou não impactante - são considerados a partir de uma visão global de mundo. Tendo em vista esse fato, será que para alguns grupos sociais, aqueles que não acompanham e não participam efetivamente do desenvolvimento tecnológico, a técnica e a tecnologia não seriam impactantes?

Trazendo essas reflexões para o âmbito escolar, Charlot (2020) afirma que o grande papel da tecnologia para a educação é liberar o docente para que ele possa deixar de ser o professor da informação e passe a ser o do saber, dado que nenhum professor pode concorrer

com a quantidade de informações disponíveis na internet, como no *site* de busca “Google”. Paradoxalmente, essa grande quantidade de informação é limitada quando se trata de veracidade. Torna-se fundamental, então, o professor do saber, aquele que seleciona o conteúdo mais adequado para o momento, confere e confronta informações e, inclusive, conduz o aluno na execução dessa mesma ação durante o processo de busca da informação e do saber. Sendo assim, entendemos que o professor do saber precisa dialogar e refletir com seus alunos, isto é, ajudá-los a serem criteriosos, a buscarem e a selecionarem as informações corretas, incluindo as disponíveis na rede mundial de computadores. O autor ainda reforça que não é porque as novas mídias ampliam as possibilidades de contato com novas informações que a população está tendo acesso a elas e, assim, tem surgido uma humanidade plena de sabedoria e uma nova sociedade.

Lévy (2000b, p. 171) lembra que o ponto principal quando se trata do uso da tecnologia na educação é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem a partir do estabelecimento de novos paradigmas de aquisição de conhecimentos e de constituição dos saberes. Assim, o autor esclarece que a direção mais promissora quando se trata do uso de tecnologias na educação é a da “aprendizagem cooperativa”.

Para Moran, Masetto e Behrens (2016) as tecnologias móveis, que alcançam alunos e professores, também trazem desafios. Será necessário, além de implantar o uso das tecnologias na educação, organizar os processos de forma que o aluno se sinta interessado, atraído e motivado a participar. Neste aspecto, ainda cabe a junção e melhor uso dos espaços dentro e fora da sala de aula, presencial e digital.

Na conjunção dos fatores apontados anteriormente, relembramos que a continuidade do exercício do magistério, durante o ensino remoto, esteve em grande parte atrelado à necessidade do uso das NTD. A situação que rompia com o cotidiano e interrompia o contato presencial também estabeleceu uma nova estrutura para as relações sociais entre: professor, aluno e a comunidade.

O contexto pandêmico foi recebido e processado pela sociedade como um impacto que alterou relações e toda uma estrutura cultural (Macedo, 2021). Nesse sentido, compreendemos que a técnica e a tecnologia diante de sua abrangência e, muitas vezes, de sua complexidade, pode sim ser recebida como um impacto, principalmente por aqueles que não estavam inseridos no contexto de seu desenvolvimento e utilização como a exemplo do contexto pandêmico. A suspensão das aulas presenciais nos mostrou que alguns recursos tecnológicos e algumas ferramentas, mesmo já disponíveis na sociedade, não foram utilizadas como mediadoras das ações pedagógicas porque a comunidade escolar não tinha acesso ou não estava preparada, em

matéria de proficiência, para utilizá-la. De acordo com Macedo (2021), alguns mecanismos de reprodução de desigualdades se evidenciaram durante a pandemia, acrescentando às outras desigualdades sociais a desigualdade digital.

Como bem aborda Charlot (2020, p. 118), não há dúvidas de que as TDIC são ferramentas importantes e valiosas para a educação no que tange ao acesso à informação e ao aprendizado, no entanto, seu valor está na configuração entre o desejo e a norma. Elas podem significar tanto “abertura à diversidade do humano, quanto instrumentos de uma barbárie contemporânea”.

Oliveira (2008) afirma que é possível observarmos mudanças drásticas na forma de pensar e relacionar-se a partir da presença constante da tecnologia na sociedade contemporânea. A autora apresenta a educação tecnológica como uma possibilidade de conciliação entre o desenvolvimento tecnológico e a sociedade. Entretanto, reforça que esta não seria uma tarefa simples, visto que afetaria repensar o papel da escola e a função do professor no âmbito escolar. Por esse viés, consideramos que existe um chamamento aberto para repensarmos a educação a partir do contexto social atual. Esse convite foi enfatizado por Charlot (2020), uma vez que o autor nos convida a repensar a educação sob a perspectiva de qual ser humano desejamos formar. No que se refere à tecnologia, o autor lança uma importante questão - “que lugar dar à tecnologia em uma antropopedagogia contemporânea?” (Charlot, 2020, p. 303). O próprio autor responde que:

Eis o ponto-chave: não a tecnologia em si, mas a relação do homem com a tecnologia. Hoje é frequente uma relação inculta ou mágica. Vivemos em um mundo humano tecnológico, é nesse tipo de mundo que a educação convida o jovem a entrar e me parece, portanto, importante que ele possa compreender os princípios básicos dos objetos tecnológicos que utiliza cotidianamente: *smartphone*, computador, televisão etc. Não para acrescentar mais um capítulo ao ensino bancário, nem para preparar um mundo pós-humano, mas para ocupar com humanidade um mundo tecnológico (Charlot, 2020, p. 303-304).

A proposta de pesquisa que estamos trazendo neste estudo corrobora a perspectiva apresentada por Charlot (2020), visto que entendemos que não basta continuar ofertando informação aos professores, no que tange ao uso das tecnologias na educação, sem que se compreenda qual é a relação que já existe entre o professor e a tecnologia.

Logo, o ensino remoto, implementado em 2020 como forma de atender a uma demanda da educação diante da impossibilidade de dar continuidade ao ensino presencial em todas as etapas e modalidades da educação, está sendo vista com uma oportunidade de retornarmos,

nesse âmbito, a relação do professor com o saber referente à utilização de ferramentas tecnológicas na educação.

Até aqui, abordamos, em vários aspectos, as questões relacionadas às NTD com ênfase na sua usabilidade, a partir de uma linha de reflexão que enfatiza a importância que tais recursos passam a ter na vida e na construção dos saberes dos sujeitos no contexto contemporâneo social e escolar.

Na próxima subseção, trataremos do espaço virtual como local de realização do ensino remoto emergencial, visto que a situação provocada pela pandemia nos coloca nessa forma de relação com as NTD em contraste com as relações e condições estabelecidas no ensino presencial.

#### 4.2 ENSINO REMOTO ENTRE O ESPAÇO FÍSICO E O VIRTUAL: UMA SITUAÇÃO NOVA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Entre explorar a noção de NTD e afirmar a importância da sua inserção na educação, mesmo considerando que a tecnologia é inerente ao ser humano e sempre estará em evolução e na sociedade, como trouxemos anteriormente, existe ainda uma gama de elementos que nos possibilitam dar continuidade às discussões e reflexões já construídas ao longo dos anos. No entanto, entre todos os elementos, consideramos necessário refletir, mesmo que brevemente, sobre o virtual como espaço de realização do ensino remoto emergencial.

Inicialmente, vale destacar que o conceito de virtual, segundo Lévy (2000a), pode ser entendido a partir de três sentidos: filosófico, que é da ordem da potência e não do ato; como corrente, na qual o virtual é o irreal em oposição à presença tangível; como técnico, que está ligado à informática. Desse modo, considerando as noções apontadas pelo autor, o virtual pode ser compreendido como uma dimensão irreal da realidade em oposição ao que é real, ao que é tangível, algo que existe sem estar presente. Nesse sentido, o autor ainda esclarece que o virtual é: “[...] toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 2000a, p. 47).

Nas situações regulares de ensino na Educação Básica, no Ensino Fundamental<sup>8</sup>, anos iniciais, comumente, os professores trabalham com os alunos no modo presencial (modo real),

---

<sup>8</sup> O artigo 34 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9.394/96, afirma que a jornada de trabalho para o aluno do Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, no entanto, a regulamentação do artigo 80 da LDB, Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, artigo 2º, afirma que tanto a

ocupando e explorando os espaços físicos das salas de aula (espaços tangíveis). Durante o ensino remoto, por outro lado, os professores da Educação Básica foram obrigados a desenvolverem o ensino a distância.

Nos casos em que havia o mínimo de infraestrutura, o ensino foi realizado por meio das NTD. Para atender os alunos que não tinham acesso às NTD e à internet, o ensino foi ministrado pelo envio e recebimento de atividades impressas. As duas situações têm em comum o ensino ofertado a distância<sup>9</sup>. Usamos aqui o termo “a distância”, em oposição a “ensino que ocorre presencialmente”, no qual alunos e professores estão fisicamente próximos.

Quando o ensino é realizado a distância, por meio dos recursos tecnológicos (equipamentos e acesso à internet), passamos a explorar nesse formato o contato virtual com o aluno, assim como ocorreu no ensino remoto durante a suspensão das aulas presenciais. Além desse contato virtual, ocorreu também contato por meio de aplicativos de comunicação e disponibilização de atividades pedagógicas em plataforma virtual - contato síncrono e assíncrono.

Estando professores e alunos conectados virtualmente, ambos precisaram se adaptar a um novo espaço pedagógico, de relacionamento e construção dos saberes. O novo espaço, agora virtual, configurava-se como espaço pedagógico institucional, independente dos espaços físicos ocupados por cada um. Logo, aquele mundo tangível dos espaços escolares e das presenças humanas foi retirado de professores e alunos durante a suspensão das aulas presenciais. Um *mundo virtual* invadiu e modificou a territorialidade - tempo e espaço - de professores e alunos e passou a reger a relação entre eles. Essa relação, em sua maioria, não ficou restrita entre

---

educação básica como a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância (Brasil, [2023]). Vale mencionar que, na 4ª edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), atualizada em abril de 2020, no artigo 32, inciso 4º, provavelmente como reflexo da experiência vivenciada com o ensino remoto, a Lei afirma que o ensino fundamental será presencial, mas prevê o ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em caso de situações emergenciais (Senado Federal, 2020).

<sup>9</sup> A suspensão das aulas presenciais e o formato de trabalho realizado com os alunos sem acesso à internet, nos remete ao ensino a distância (EaD), como inclusive já mencionamos. Os primeiros cursos à distância no Brasil foram realizados muito antes do advento da internet e das plataformas EaD. Na história da educação brasileira, podemos citar o Instituto Universal Brasileiro (IUB), que teve, de acordo com Faria e Vecchia (2011), suas atividades iniciadas em 1941, anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996. Segundo os autores, o IUB buscava suprir carências na educação para atender as demandas do mercado de trabalho após a Segunda Guerra Mundial. Faria e Vecchia descrevem um percurso percorrido pela educação a distância no qual podemos observar a evolução a partir da incorporação das novas tecnologias e adequação às realidades sociais. Os autores relembram que as primeiras manifestações de ensino EaD se deram por correspondência. O IUB enviava material pelos correios para atender alunos em todo o País. A EaD foi explorada por meio do rádio, TV e mais recentemente pela internet, a qual possibilitou o contato síncrono entre professor e aluno no ensino a distância. Devido à exclusão digital, durante o ensino remoto desenvolvido na pandemia, em alguns casos, houve um retrocesso no tempo e foi necessário desenvolver com os alunos, sem acesso à internet, o ensino EaD por meio do envio e recebimento de atividades. Essa forma de atuar durante a suspensão das aulas presenciais se aproxima dos primórdios do ensino EaD por correspondência, o qual consistia em preparar e enviar material pedagógico por correio para os alunos estudarem em suas casas (Faria; Vecchia, 2011).

docente e discente, haja vista que ela alcançou outros membros da família, bem como os espaços domésticos dos participantes. Devido aos espaços escolares deslocados para as residências, professores e alunos se viram diante de perfis de inserção múltiplos (Dussel, 2020); dessa forma, a professora passou a ser vista também como: mãe, dona de casa e esposa. O aluno, por sua vez, passou a ser concebido como: filho, irmão e sujeito em sua condição socioeconômica.

Em seus estudos, Lévy (2000a) traz dois conceitos relacionados à virtualização: ciberespaço e cibercultura. O primeiro possibilita que grupos de pessoas possam compartilhar, alimentar e consultar memórias comuns independentemente de suas posições geográficas. O segundo está relacionado ao comportamento, formas de ser e estar no mundo, uma vez que a cibercultura torna possível sermos menos dependentes de lugares fixos e tempos determinados.

Ademais, Lévy (2000b), em seu artigo *La cibercultura y la educación*, aponta que as reflexões relacionadas ao ciberespaço e à educação devem se pautar na análise da nossa relação com o conhecimento. O autor enfatiza que o ciberespaço é o local onde as tecnologias intelectuais são compartilhadas em rede, possibilitando a ampliação e a modificação das funções cognitivas dos seres humanos. Em seu livro *Cibercultura*, inclusive citado na seção anterior, Lévy (2000a) idealiza um espaço virtual acessível a todos e para todos - o universal -, no qual as pessoas “habitarium” pelo simples prazer de compartilhamento/troca com outros seres humanos. O autor trata a cibercultura como uma mutação da própria essência da cultura, em que a humanidade se encontraria em uma forma virtual de presença para si mesma. Nesse sentido, “[...] o horizonte de um ciberespaço que temos como universalista é o de interconectar todos os bípedes falantes e fazê-los participar da inteligência coletiva da espécie no seio de um meio ubiqüitário” (Lévy, 2000a, p. 247).

Lévy compara a ocupação e a participação das comunidades no ciberespaço com a dinâmica exercida pela ciência e pela religião, tendo em vista que, nos dois últimos espaços - ciência e religião -, a presença humana também é virtual e volta-se a si mesma. No ciberespaço, aliás, ocorre a globalização concreta das sociedades. As informações e os saberes são múltiplos, compartilhados e construídos pelo todo - existe um universal, mas sem uma totalidade.

Lévy também toma a cibercultura como a terceira etapa da evolução, a qual mantém a universalidade e dissolve a totalidade, tendendo a formar uma única comunidade mundial. Conectada, essa comunidade universal constrói e dissolve constantemente suas micrototalidades, fazendo com que a totalidade se quebre em um constante reconstruir. Nesse cenário, o sentido passa a ser visto pelo autor como um rizoma de sentido, e não mais como um sentido único.

Eis o ciberespaço, a pululação de suas comunidades, a ramificação entrelaçada de suas obras, como se toda a memória dos homens se desdobra no instante: um imenso ato de inteligência coletiva sincrônica, convergindo para o presente, clarão silencioso, divergente, explodindo como uma ramificação de neurônios (Lévy, 2000a, p. 249-250).

Hoje o ciberespaço é real e universal, no entanto, nem todos estão conectados, mas os sentidos das produções publicadas são os mais diversos possíveis, o que atesta uma não totalidade. Além disso, como todo desenvolvimento e produção da sociedade, o ciberespaço produziu seus excluídos. Não estamos todos conectados como uma única comunidade mundial, apesar de que, em condições igualitárias, isso seria totalmente possível.

Charlot (2020), em seu livro *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, dedica um capítulo inteiro a refletir e a questionar a tese, segundo o autor, um tanto utópica, levantada por Lévy: “A cibercultura inventa outra forma de fazer advir a presença virtual do humano frente a si mesmo que não pela imposição da unidade de sentido” (Lévy, 2000, p. 255 *apud* Charlot, 2020, p. 112). De acordo com Charlot (2020), essa tese é antropológica exatamente por produzir uma nova forma de presença para si mesma da humanidade. Charlot não nega o valor e o desdobramento do ciberespaço, porém, questiona a visão utópica de um universo voltado totalmente para a interação, compartilhamento e produção de novos saberes. O autor lembra que o ciberespaço também é habitado por mentiras, manipulação, falsificação, pelo universal monetário e por cyberbullying.

Por esse viés, não podemos dizer que concordamos inteiramente com Charlot (2020). É fato que o ciberespaço tem sido local de barbaridades, mas isso não o torna diferente do mundo físico no sentido de quem o habita - no ciberespaço, circula a mesma população, os mesmos sujeitos que circulam física e presencialmente no mundo tangível. Charlot (2020) ainda reforça que o ciberespaço se constitui como lugar de expressão e de circulação de desejos transgressores - eróticos, agressivos, desonestos, fora de uma norma. O autor acredita que o anonimato é um dos fatores que mais colabora com a transgressividade no ciberespaço. Nesse contexto, e associado ao anonimato, não seria o caso de explorar as novas formas de identidade construídas pelos integrantes do ciberespaço? Não é nosso objetivo tratarmos desse tema, mas as câmeras de vigilância e programas de rastreamento do *Internet Protocol* (IP) são ferramentas usadas para restringir e inibir algumas ações no ciberespaço, assim como existem ferramentas específicas de vigilância para inibir a violência no mundo físico, contudo, não significam uma garantia.

De modo geral, para o autor, a tese de Lévy (2000a) consiste em afirmar que o ciberespaço é mais humano do que a ciência e a religião, que impõem um sentido único. O ciberespaço com suas possibilidades de abertura a todos os sentidos seria, segundo Lévy

(2000a), mais humano porque acolhe todos os sentidos. Charlot lembra que realmente ocorre essa relação com o ciberespaço e que ele realmente está aberto a todos, no entanto, paradoxalmente também está aberto a qualquer forma de barbaridade que vá de encontro com a perspectiva de totalidade e de universalidade trazidas por Lévy (2000a).

O que está em jogo nessa reflexão é o fato de que tanto professores quanto alunos, durante a suspensão das aulas presenciais, precisam se *reconectar* em uma realidade não presencial. Eles precisavam trazer elementos do ambiente físico para o ambiente virtual - do ensino presencial para o ensino remoto. Professores, alunos e familiares, além de se reestruturarem a partir da impossibilidade de se comunicarem presencialmente, estiveram, no contexto do ensino remoto, inseridos em situações que são próprias do ciberespaço. Nesse processo de experiências que mobilizou toda a sociedade, ocorreram as relações com os saberes, entre os trazidos das experiências anteriores com os construídos a partir das novas formas de relações e situações vivenciadas próprias do espaço virtual.

Por fim, considerando que o movimento de virtualização, segundo Lévy (2000a), teve início com a escrita e posteriormente com a gravação de sons e imagens, a singularidade deste estudo refere-se aos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino - professores e alunos da Educação Básica. A singularidade também pode ser reconhecida em relação à situação inusitada e sem precedentes como a provocada pela pandemia da Covid-19.

Entre as experiências vivenciadas e mediadas pelo mundo virtual no ensino remoto, não podemos deixar de considerar os que ficaram, em certa medida, excluídos dessa experiência. Na próxima subseção, trataremos da exclusão digital intensificada com a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

#### 4.3 EXCLUSÃO DIGITAL EXACERBADA NA PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DA DESIGUALDADE SOCIAL

Tendo em vista a importância de acesso à informação, interação social e construção do saber por professores e alunos, tratamos, na subseção anterior, sobre a virtualização do ensino remoto. Nesse sentido e buscando trazer para o contexto deste estudo a forma como as NTD estão organizadas e distribuídas na sociedade com vistas à exclusão digital exacerbada entre os alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras, lançaremos mão de algumas reflexões com base nos estudos relacionados ao contexto socioeconômico em razão das condições em que ocorreu o ensino remoto.

Considerando o contexto contemporâneo, mais precisamente o relacionado com as NTD, os alunos das escolas públicas, quando se trata de tecnologia digital e de infraestrutura, em sua maioria, encontram-se desprovidos de tais recursos ou os possuem em condições limitadas. Essa realidade nacional vem mobilizando, ao longo dos anos, ações de governo e esforços para que escolas públicas recebam recursos e apoio no que se refere à adoção de tecnologia na educação; formação; recursos digitais; infraestrutura. Como exemplo, podemos citar o programa de inovação Educação Conectada<sup>10</sup>, mantido pelo Ministério da Educação (MEC). Entretanto, a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de implantação do ensino remoto emergencial comprovaram que temos poucos avanços nas escolas públicas municipais em matéria de inclusão digital.

Durante o período de ensino remoto, a trajetória dos alunos das classes populares ficou evidenciada pela falta de acesso às novas tecnologias digitais, ressaltando que o problema de acesso a equipamentos e à internet ultrapassa as barreiras dos espaços escolares e acentua-se entre a realidade social dos discentes. Autores, como Branco *et al.* (2020), Macedo (2021) e Trezzi (2021), já mencionados, apontam, em seus artigos, publicados em meio à pandemia, dados e reflexões relacionadas à desigualdade social fortemente marcada no contexto educacional que corroboram a realidade enfrentada por muitos alunos em escolas públicas no Brasil.

Quando o assunto relacionado à desigualdade social alcança os docentes, os que atuam nas escolas públicas municipais, em sua maioria, em comparação com os professores que atuam na rede privada e até na rede Estadual, destacam-se pela falta de formação e suporte para uso das tecnologias no ensino remoto emergencial (Cavalcante; Nonato, 2022, p. 34).

O impacto decorrente do fato de que muitos alunos não tinham condições econômicas e estruturais que lhes permitissem ter um equipamento e acesso à internet e que os professores, em sua maioria, não estavam preparados para o uso das NTD como mediadora das ações pedagógicas (Cavalcante; Nonato, 2022), fez com que as escolas buscassem outras formas de conduzir o trabalho pedagógico, produzindo e entregando para as famílias materiais impressos para a realização de leituras e atividades em suas residências. Tendo em vista as condições do ensino remoto, podemos observar que a oferta de atividades impressas para os alunos sem

---

<sup>10</sup> Inovação tecnológica impulsionando a Educação Brasileira. O programa mantém uma plataforma para acompanhamento e divulgação das ações, na qual consta que até 2024 o governo pretende atingir com acesso à internet de qualidade, infraestrutura e equipamentos, todas as escolas públicas municipais e estaduais em todo o país. Essa pretensão, que nos mostra uma preocupação em relação à situação das escolas públicas, também nos mostra que faltam apenas dois anos para conclusão da meta, e ainda há muito para ser feito (Ministério da Educação, [2019?]). Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre> Acesso em: 14 de jun. de 2022.

acesso às NTD e à internet, em certa medida, também tem uma configuração arbitrária quando se presume que todos possuem estrutura e organização familiar que lhes possibilitariam realizar suas atividades e estudos em suas residências, uma vez que, para além do equipamento e acesso à internet, é necessário espaço e tempo para uma condição adequada de estudo. De acordo com Dussel (2020), as desigualdades referentes à conexão à internet, durante o ensino remoto, aprofundaram as desigualdades já existentes nas sociedades.

Durante o ensino remoto, foi possível observar uma mobilização<sup>11</sup> nacional voltada para que os alunos tivessem o menor prejuízo possível no que se refere à conclusão do ano letivo. Nesse cenário, observou-se uma corrida contra as dificuldades e inacessibilidade dos alunos, evidenciando uma maior preocupação com o prosseguimento dos estudos independentemente das suas condições e estruturas para dar continuidade aos estudos fora do espaço físico escolar.

Uma coisa, entre tantas, foi evidenciada neste período de aulas presenciais suspensas: para algumas crianças, a escola ainda representa a melhor condição de estudo e espaço de apropriação de informação e saberes, pois, como afirma Dussel (2021, p. 6), “La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias [...]”. Para Charlot, no que se tange ao aprender “De certo, a aprendizagem só é possível e eficaz quando certas condições materiais, institucionais e pedagógicas são atendidas” mesmo que ainda dependa da mobilização intelectual do aprendiz (Charlot, 2021, p. 6).

Charlot (2000, 2022) reforça que o aprender está pautado nas relações que se estabelece consigo próprio, com o mundo e com o outro, porém o autor também afirma que para que o aluno possa aprender, tem que lhe ser oferecido algo - atividade, exercício, leitura. Dessa maneira, a RcS perpassa pelo desejo de saber, pelo esforço como fonte de prazer que leva ao aprender. Diante dessa afirmação, não estamos considerando que a posição do aluno, durante o ensino remoto, o impediu de aprender. Se tratarmos a questão do aprender e do saber nesse aspecto, estaríamos nos contradizendo em relação à teoria da RcS, referenciada neste estudo. O que estamos tratando, na verdade, é que as situações/condições que visam possibilitar a aprendizagem precisam ser consideradas como parte de um processo presente nas relações que

---

<sup>11</sup> No artigo “Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia”, os autores Lima e Tumbo (2021) retratam os principais desafios referentes ao ensino remoto no Brasil. Dentre eles, os autores abordam as principais ações implementadas pelo Estado e por municípios para garantir que os alunos, mesmo diante da suspensão das aulas presenciais, continuassem a ter acesso aos conteúdos pedagógicos. O envio de atividades impressas, a transmissão de aulas por TV e rádio, o uso de redes sociais e aplicativos sem consumo de dados móveis podem ser mencionados como exemplos dessa mobilização que se estendeu por todo o país na intenção de alcançar os alunos sem acesso à internet (Lima; Tumbo, 2021).

cada sujeito estabelece com o mundo e com ele próprio (Charlot, 2000). No caso, os alunos das classes populares, que, durante o ensino remoto, não tiveram acesso aos conteúdos e atividades pedagógicas, é possível considerar que sofrerão os reflexos dessa situação nos anos escolares seguintes. De acordo com Macedo (2021), a ausência de políticas educacionais para garantir o direito à conectividade e acesso aos conteúdos pedagógicos aos alunos em 2020 deixou muitos deles à deriva, reforçando os questionamentos frente às desigualdades sociais.

Em relação à condição social do aluno oriundo das classes sociais desfavorecidas, que esteve submetido ao ensino remoto durante a suspensão das aulas presenciais, cabe, porém não neste estudo, “[...] a análise das condições de apropriação de um saber” (Charlot, 2000, p. 23).

É sob e sobre as condições sociais nas quais o ensino remoto é oferecido que se justifica esta subseção. Será que esse período de aulas presenciais suspensas conduzirá um maior número de alunos ao insucesso escolar? Quais responsabilidades estão sendo direcionadas para os professores diante do retorno das aulas presenciais? Essas questões, mesmo sem estarem no escopo deste estudo, saltam aos olhos, e torna-se imprescindível mencioná-las como um alerta às novas possibilidades de pesquisas. Conforme esclarece Macedo (2021), as desigualdades sociais presentes na educação e igualmente os desafios presentes na situação não são novos, entretanto, com a suspensão das aulas presenciais, os mecanismos das desigualdades se mostraram mais atuantes.

Independentemente do contexto social, a escola constituída como instituição social precisou cumprir com seu papel mesmo em meio à suspensão das aulas presenciais e desconhecimento dos princípios e rigores que regem o ensino na modalidade EaD na configuração do ensino remoto (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022). Nesse contexto, as ações pedagógicas na realização do ensino remoto foram implementadas, contudo, driblando as condições socioeconômicas que envolveram falta de um espaço adequado para estudos, de equipamentos e de acesso à internet; bem como a própria RcS do professor.

Mais uma vez, a questão das desigualdades digitais, compreendida aqui como fenômeno que opera em várias camadas, teve impacto no aproveitamento diferencial dessas atividades, ferramentas e conteúdos. Para além da questão do acesso à internet, da adequação dos equipamentos digitais e da facilidade de manejar essas tecnologias, a disponibilidade de tempo, saúde e interesse dos familiares para acompanhar tais atividades constitui elemento central para um bom aproveitamento, revelando-se muito desigual (Macedo, 2021, p. 274).

Diante do cenário descrito, consideramos necessário posicionar o território pesquisado neste estudo. Na próxima subseção, traremos os documentos oficiais que orientaram todas as

ações pedagógicas e condutas escolares durante o período de suspensão das aulas presenciais no município de Hortolândia. Por se tratar de uma pesquisa que marca um tempo histórico, torna-se fundamental, além de uma contextualização, o registro dos marcos legais que poderão ser, inclusive, retomados e aprofundados em novas e futuras pesquisas.

#### 4.4 LOCALIZANDO O TERRITÓRIO PESQUISADO: INJUNÇÕES DECORRENTES DO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS

Hortolândia, mediante Decreto 4369/2020 (Hortolândia, 2020a, p. 1), publicado em 16 de março de 2020, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT), estabeleceu a suspensão das aulas presenciais em 23 de março de 2020, devido à pandemia do coronavírus, Sars-CoV-2-19. Diante da suspensão das aulas presenciais, a SMECT de Hortolândia precisou implementar ações no sentido de garantir a oferta de atividades e de ensino remoto para todos os alunos da educação básica. Logo, definir quais seriam as estratégias pedagógicas a serem utilizadas diante da situação inusitada que o município vivenciava a partir daquela data, a fim de evitar maiores prejuízos aos alunos e manter a oferta de atividades, tornou-se a prioridade em todos os departamentos da Secretaria de Educação do município, assim como em todo o território nacional.

A Rede Municipal de Ensino de Hortolândia/SP, como outros municípios dos diferentes Estados brasileiros, não estava preparada em relação aos recursos tecnológicos e à infraestrutura de rede para, em tão pouco tempo, estruturar e adequar as aulas para o ensino remoto. Além dessa questão, precisou gerir as dificuldades que a própria pandemia trouxe atrelada aos cuidados sanitários e ao isolamento social como forma de conter a disseminação e contágio pelo vírus. A necessidade de formações para os professores atuarem no ensino remoto e as solicitações dos professores e educadores referentes às condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico, deslocado para as residências, são alguns exemplos que podemos mencionar como dificultadores para a realização do ensino remoto. Faz-se necessário lembrar que, para a realização do ensino remoto, torna-se imprescindível que professores e alunos tenham equipamentos, infraestrutura para acesso à internet e preparo para tal abordagem, visto que, ao mesmo tempo, esse processo demanda formação, conhecimento técnico e estratégias no uso e na condução das aulas.

Como já mencionado, em relação ao ensino remoto para alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, não tínhamos precedentes, ou seja, não tínhamos referências em estudos, experiências e informações sobre como proceder e abordar os conteúdos necessários para que

os alunos pudessem não só realizar atividades, mas usufruir pedagogicamente dos conteúdos disponibilizados por meio de plataforma virtual e aplicativos de comunicação para celulares. Sem tempo para se prepararem para uma realidade que envolvia novas formas de abordar e estar com o aluno, os pedidos de ajuda dos professores chegavam à Secretaria de Educação por cartas, e-mails, redes sociais que, na grande maioria, referiam-se à falta de condições técnicas e formação para o ensino remoto, bem como à ausência de conhecimento para ministrar aulas por meio das plataformas de comunicação síncrona, gravação e edição de videoaulas.

O retrato dessa realidade não é uma condição específica do município de Hortolândia. Em 2021, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o apoio do Itaú Social e do *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), realizou uma pesquisa<sup>12</sup> junto às Secretarias Municipais de Educação em relação aos desafios na realização do ensino remoto. A falta de acesso à internet e infraestrutura por parte dos estudantes apareceu como um dos maiores dificultadores desse processo, visto que 40% dos municípios apontaram dificuldade na adequação da infraestrutura escolar, 48,7% apontaram dificuldades com acesso à internet dos estudantes e 24,1% apontaram como dificuldade o acesso à internet pelos professores.

Em Hortolândia, a SMECT, por meio dos documentos oficiais (decretos e resoluções), institucionalizou as ações pedagógicas e administrativas no município para se adequar ao contexto da pandemia e à suspensão das aulas presenciais. As novas demandas trouxeram uma certa insegurança para os professores por se desviarem completamente do modelo de ensino para o qual foram formados para atuar. Em decorrência das aulas presenciais suspensas, novas relações foram estabelecidas entre professores, alunos e as famílias a partir das posições que cada um ocupava no espaço social e em relação à situação causada pela pandemia.

O poder público adequou muitos de seus documentos à realidade dos professores, assim como os professores se adequaram a algumas determinações consolidadas nos documentos publicados. As dificuldades enfrentadas pela rede de Hortolândia, e tantas outras, foi notória, inclusive nas questões tecnológicas, pois estávamos todos despreparados e na condição de aprendentes em um momento sem precedentes na história brasileira.

Uma das primeiras ações junto às unidades escolares foi solicitar que os docentes organizassem reuniões com os pais, explicassem sobre a necessidade de suspensão das aulas presenciais e, imediatamente, entregassem-lhes roteiros de atividades impressas com duração de 15 dias para que os alunos pudessem realizá-las em suas residências.

---

<sup>12</sup> O relatório completo da pesquisa realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (Undime) sobre a volta as aulas (2021) está disponível na bibliografia em Undime (2021).

Com base nas orientações repassadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através da Deliberação CEE 177/2020 (São Paulo, 2020) e videoconferências realizadas pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), procedeu-se com estudos e reuniões com o Conselho Municipal de Educação para publicação da Resolução SMECT 03 de 2020 (Hortolândia, 2020b). Foram, então, estabelecidas orientações e diretrizes pedagógicas para a organização da Rede Municipal de Ensino de Hortolândia durante o período de suspensão das aulas em decorrência da pandemia do novo coronavírus, Sars-CoV-2 –19. Dada a excepcionalidade do assunto e urgência, ela foi aprovada por unanimidade, em 09 de abril de 2020, e publicada no Diário Oficial do Município, em 13 de abril de 2020 (Hortolândia, 2020b).

A Secretaria de Educação instituiu ambientes virtuais denominados “Blog Educação” (Prefeitura de Hortolândia, 2020), de modo que as 59 unidades escolares pudessem utilizá-lo como espaço de compartilhamento de atividades com os alunos. Contudo, lembramos que neste caso apenas os alunos com acesso à rede mundial de computadores conseguiram ter acesso às atividades disponibilizadas nos ambientes on-line. Para os demais alunos, foram entregues atividades impressas e livros para realização de atividades pedagógicas na residência. As famílias retiravam periodicamente as atividades nas respectivas Unidades Escolares.

O Blog Educacional foi organizado a partir da aplicação gratuita disponibilizada pela empresa *Google*, denominada *BLOGGER*, e neste formato não restringiu e não controlou o acesso aos conteúdos postados. A plataforma on-line foi organizada em três ambientes diferentes na intenção de oferecer acesso aos conteúdos pedagógicos adequados a cada etapa e modalidade de ensino do município.

Os ambientes virtuais foram organizados de acordo com as etapas da Educação Básica de modo que tivessem ambientes distintos para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental, Educação Integral e para atender à Educação de Jovens e Adultos.

Os gestores escolares, juntamente com seus professores, totalizam cerca de 1600 (mil e seiscentos) profissionais da educação. Esses profissionais iniciaram o trabalho de planejamento, produção e postagem das atividades nos Blogs Institucionais da Educação.

Com o “Blog Educação”, foi possível mensurar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas unidades escolares, a quantidade de acesso dos pais, a qualidade das atividades, adequação à faixa etária e ao currículo municipal, a participação docente e discente, devolução de atividades, entre outros.

Considerando a necessidade de interação com alunos e famílias da Rede Municipal, a SMECT, a partir da resolução de nº 5, publicada em 10 de julho de 2020 (Hortolândia, 2020c), instituiu o início do trabalho com gravação de videoaulas. Elas possibilitaram a explicação, em

vídeo, de atividades para os alunos e, ainda, a aproximação e vínculo entre o professor e o aluno, a família e a escola.

A virada do ano de 2020 para 2021 foi aguardada com expectativas promissoras relacionadas à vacinação em massa e, conseqüentemente, ao controle da disseminação do vírus Sars-CoV-2-19. No entanto, o Protocolo de Retomada das Aulas na Rede Municipal de Educação de Hortolândia – 2021, aprovado pela Portaria SMECT nº 03, de 17 de fevereiro de 2021, publicado no dia 18 do mesmo ano, determinava que as aulas retornariam ainda de forma remota, com aula virtual para alunos e formação on-line para professores (Hortolândia, 2021a). As ações formativas tinham que ser realizadas on-line para que se mantivessem os protocolos sanitários, assim, eram transmitidas por meio do Canal da Secretaria de Educação no *Youtube*.

Diante do agravamento dos casos de contaminação e aumento dos casos da doença causadas pelo novo coronavírus em todo o Brasil, como medida preventiva e de respeito à vida, foi publicada a resolução SMECT nº 02, de 12 de março de 2021, que dispôs sobre a antecipação do Recesso Escolar, previsto para julho como constava no Calendário Escolar/2021 (Hortolândia, 2021b).

O retorno remoto das aulas, após o recesso escolar, antecipado para o mês de maio, foi marcado por uma semana de formação durante a primeira quinzena do mês de abril, destinada a todos os professores da rede Municipal, já prevista no calendário escolar. A semana de formação foi realizada de forma remota por meio de plataforma, como comunicação síncrona e disponibilizada para acesso de todos os professores e demais profissionais da educação, por meio do canal da Secretaria de Educação no *Youtube*<sup>13</sup>.

Hortolândia foi um dos últimos municípios da região metropolitana de Campinas/SP a retornar com as aulas presenciais. O retorno ocorreu no dia 15 de setembro de 2021, regulamentado pela Portaria SMET nº 43, publicada no diário oficial em 25 de agosto de 2021. Esta determinava o retorno presencial dos alunos em todas as UE da rede, em caráter de revezamento, com atendimento de até 60% da capacidade física das salas de aula (Hortolândia, 2021c).

Mediante um questionário enviado para as famílias, que solicitava aos pais ou responsáveis que indicassem se a criança retornaria ou não para o ensino presencial, foi possível que o gestor de cada UE soubesse exatamente o número de alunos que passaria a atender no ensino presencial em revezamento. Nesse cenário, o planejamento de cada UE foi realizado de

---

<sup>13</sup> Canal da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT). Foi elaborado como forma de disseminar conteúdos formativos e pedagógicos para os profissionais da rede municipal de educação (Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia, 2020).

acordo com a capacidade física e número de alunos matriculados. Dessa forma, cada UE pôde prever o trabalho de acordo com a capacidade das salas de aulas e número de alunos que, de fato, retornariam às aulas presenciais. Nos casos em que os pais optaram pelo não retorno dos filhos às aulas presenciais, o aluno permaneceu sendo atendido com as atividades disponibilizadas no ambiente on-line ou impressas e retiradas na UE.

No dia 03 de novembro de 2021, a Portaria SMECT nº 56, (Hortolândia, 2021d) decretou a retomada das aulas presenciais e alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino para o dia 08 de novembro do referido ano. De acordo com a portaria, a retomada presencial das atividades escolares do Sistema Municipal de Ensino e das instituições Educacionais particulares contratadas ocorreriam em plena capacidade de atendimento, de forma obrigatória, sem a necessidade de aplicar o distanciamento social, nos termos das orientações oficiais publicadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

A mesma portaria, que enfatizou a autonomia do Sistema Municipal em relação à retomada presencial das aulas, considerou que era necessário: “[...] recuperar e fortalecer as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento dos alunos, possibilitando a redução dos danos causados pelas necessárias medidas de isolamento impostas pela pandemia de Covid-19 no decorrer dos anos letivos de 2020 e 2021” (Hortolândia, 2021d, p. 8).

A Portaria que determinou o retorno obrigatório das aulas presenciais com a capacidade máxima de alunos, com preocupações em relação à redução dos danos causados e recuperação do tempo sem as aulas presenciais, não fez menção a nenhuma forma de atividade ou de uso relacionado às NTD. Ao contrário disso, determina que os alunos impossibilitados de retornarem às aulas presenciais só o fariam mediante apresentação das devidas justificativas médicas, os quais ficaram obrigados a retirarem atividades impressas em suas respectivas UE.

Ao que tudo indica, *as águas estão retrocedendo*. Passamos por momentos muito difíceis diante de uma pandemia que assolou o planeta, levou milhares de vidas, comprometeu a circulação e a interação das pessoas em todos os setores e segmentos. Na educação, comprometeu-se a continuidade das aulas presenciais, bem como o uso dos espaços físicos das UE. Mesmo que estejamos em um momento em que acreditamos que tudo esteja voltando ao habitual, o vírus não foi erradicado, isto é, ele permanece entre nós. A história nos conta que esse não foi o primeiro evento pandêmico que mudou as vidas e as ações cotidianas das pessoas, de modo que fica difícil acreditar que esse será o último evento desta natureza. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de compreensão e reflexão em relação às situações e minúcias vividas/experienciadas em decorrência da pandemia para que possamos não só estarmos mais preparados diante de novas ocorrências e situações semelhantes, mas também para ter uma

compreensão maior sobre nós mesmos, nossas necessidades, nossas possibilidades, ou seja, nossa relação com as situações enquanto seres humanos. Contudo, retroceder com a educação ao ponto em que estávamos antes da pandemia e suspensão das aulas presenciais parece ser o grande desejo e expectativa da grande maioria. Em votação realizada presencialmente, a equipe técnica da Secretaria de Educação, mediante retorno obrigatório das aulas presenciais, teve como primeira ação retirar toda e qualquer postagem de atividades no ambiente on-line da prefeitura para acesso dos alunos, bem como decidiu não mais solicitar que professores atendessem de forma remota aqueles que, por algum motivo de saúde, não retornaram para as aulas presenciais.

Diante da suspensão das ações remotas e de postagem de atividades on-line por parte da Secretaria de Educação do município como primeira ação no retorno das aulas presenciais, surgem novas questões cujas respostas poderão fazer parte do percurso desta pesquisa e ancorarem novas e aprofundadas investigações. Entre outras questões, compreender como os professores se percebem como profissionais neste processo é crucial. Eles darão continuidades às ações que envolvem o uso das NTD, tendo em vista a suspensão da obrigatoriedade de uso por parte da Secretaria de Educação?

O ano letivo de 2021 recebeu, nas Unidades Escolares, professores e alunos após aproximadamente dois anos letivos distantes fisicamente uns dos outros. Assim, mesmo com a manifestação de casos de contaminação pelo vírus entre professores e alunos, o ensino permaneceu presencial. Entre os professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, pairou-se um silêncio tecnológico que, por meio do relato biográfico coletado nesta pesquisa, buscaremos apreender a partir das relações estabelecidas antes, durante e depois desse longo período afetado pela pandemia.

O ano letivo de 2022, com início das aulas previsto em calendário escolar para o dia 07 de fevereiro, teve o início adiado para o dia 21 do mesmo mês. Esse adiamento se deu com objetivo de conter os casos da doença do coronavírus, Sars-CoV-2-19, vacinando o maior número possível de crianças entre 05 e 11 anos de idade.

As aulas tiveram início na data prevista após o adiamento para a vacinação das crianças, e o ano letivo transcorreu como já se havia observado anteriormente à pandemia. Aulas, reuniões (salvas raras exceções) e formações, foram retomadas no modo presencial. Para surpresa de todos, iniciou-se um movimento entre os professores (a maioria) para que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) retornassem para o modo remoto, já que, após tal experiência durante o período das aulas presenciais suspensas, os professores avaliaram como modo mais seguro e produtivo que as HTPCs permanecessem de forma remota. No dia oito de

abril de 2022, por meio da Resolução SMECT n° 02, de sete de abril de 2022 (Hortolândia, 2022), a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia dispôs sobre os critérios para a realização das HTPCs à distância, contemplando todos os professores da Educação Básica e demais profissionais da educação. Além disso, o artigo 6° da resolução determinou aos participantes que o registro da presença nas HTPCs remotas estaria vinculado às câmeras de vídeo abertas e ao preenchimento da lista de presença disponibilizada por link, no chat da plataforma no decorrer da reunião.

Entretanto, cabe destacar que a situação da pandemia ainda não está completamente normalizada, estamos vivendo sob a ameaça e o medo do contágio pelo coronavírus, Sars-CoV-2-19. Nesse cenário, ainda temos situações na educação, nas quais as aulas presenciais precisam ser suspensas devido a casos comprovados de contaminação pelo vírus entre professores e alunos. Por outro lado, estamos mais fortalecidos pela experiência e mais resistentes pelo uso da vacina e cuidados sanitários. Todos aprendemos algo a partir da relação com a situação, com outro e com nós mesmos (Charlot, 2000). O que cada um aprendeu está em si, mas poderá ser interpretado e apreendido através das narrativas das histórias de vida (Delory-Momberger, 2012).

Na próxima seção trataremos da metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise dos dados contemplados neste estudo.

## 5 METODOLOGIA

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica (Delory-Momberger, 2014, p. 61).

Esta seção está destinada a esclarecer como foi realizada a pesquisa biográfica em educação<sup>14</sup> a partir da corrente de pesquisa que trata das histórias de vida. Para tanto, inicialmente, apresentaremos os referenciais teóricos e metodológicos que alicerçaram a coleta e a análise dos dados.

### 5.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Dentre as abordagens biográficas na educação, Delory-Momberger (2014) destaca-se por tratar das relações existentes entre vida, escola, formação e educação de si. Para a autora, biografia e educação estão interligadas pelo fato de que somos inseparavelmente seres aprendentes e educadores de nós mesmos. Por esse viés, no que se refere ao desenvolvimento metodológico deste estudo, optamos pela pesquisa biográfica em educação por compreendermos que as narrativas das histórias de vida nos permitem ter acesso aos significados, às experiências, aos desejos, aos caminhos percorridos e às subjetividades do indivíduo singular. Nesse contexto, podemos, inclusive, mencionar esses mesmos fatores como cruciais ao buscarmos apreender e compreender o saber do sujeito singular, uma vez que a finalidade da pesquisa biográfica é apreender a singularidade de uma fala e da experiência (Delory-Momberger, 2012). Logo, a história de um indivíduo carrega a história de suas aprendizagens, revelando “[...] sua relação biográfica com o saber e o aprender” (Delory-Momberger, 2014, p. 30).

Além dos fatores mencionados, a pesquisa biográfica em educação contempla as vivências sociais e culturais nas experiências individuais e coletivas, acrescentando ao campo de estudo a dimensão da temporalidade (Delory-Momberger, 2011): “O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de suas existências” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

---

<sup>14</sup> Por se tratar de uma pesquisa embasada na participação de seres humanos, esta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016. O comitê aprovou o projeto em 14 de fevereiro de 2022. O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) foi registrado sob o número 53417121.60000.5504.

Para Pineau (2006), a corrente de pesquisa que trata das histórias de vida se constituiu ao longo da história como pesquisa, formação e intervenção. Nesse sentido, o relato de vida pelo desdobrar narrativo se consolidou como expressão do vivido, adquirindo sentido por meio das experiências.

Desse modo, compreendemos que o ato de narrar é mais do que um expressar-se, ele é a forma como o sujeito interpreta sua existência e organiza suas reflexões e, ao organizá-las, reelabora sua história. Para Josso (2007, p. 419), “ A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade”, ela proporciona ao autor da narrativa reflexão e tomada de consciência por meio de registros, expressão e de representação de si.

A biografia enquanto dimensão do agir humano é, segundo Delory-Momberger (2012), um marco na significação da experiência humana que permite, além da criação de uma história de vida, uma individualidade de si mesmo ao buscar encontrar sentido no vivido.

Segundo a autora, a configuração singular das situações, dos relacionamentos e das significações promovem interpretações da própria existência, fundindo-se com o próprio ser singular. Considerando que a pesquisa biográfica explora os processos de gênese e de devir dos indivíduos, enquanto seres sociais e singulares, por meio dela, é possível perceber a relação específica do indivíduo com sua atividade biográfica, o que revela suas memórias e seus saberes.

Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

Sendo assim, a pesquisa biográfica em educação apreende uma experiência individual, singular, inscrita em espaços sociais marcada por um tempo biográfico de modo que “[...] estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Além disso, de acordo com Delory-Momberger (2012), a atividade biográfica envolve atividade mental e comportamental diante de uma compreensão e estruturação da experiência e da ação. O biografar-se envolve a relação com o mundo, consigo próprio e com o outro. Neste ponto, o biografar-se se aproxima, enquanto relação consigo e com o mundo, da teoria da RcS (Charlot, 2000), que reconhece o sujeito na sua singularidade sempre em relação ao que está interno e externo a ele.

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, às imagens que tem de si à que quer dar de si aos outros (Charlot, 2000, p. 72).

A narrativa torna-se o centro da pesquisa biográfica por conservar nessa forma de discurso a dimensão temporal na apreensão da singularidade de uma fala e da experiência humana. Dessa maneira, é por meio dela que o pesquisador terá acesso ao material para estudo. Nesse contexto, a pesquisa biográfica perpassa, inclusive, pela experiência e vivência do pesquisador que, ao se colocar sobre a tentativa de apreensão do outro, revelará suas experiências e saberes, indo além de um processo de perguntas e respostas. (Silva; Gilaverte; Almeida, 2021).

Outrossim, Delory-Momberger (2012) enfatiza que o espaço heurístico da entrevista é composto minimamente por três elementos, sendo eles o entrevistado, o entrevistador e a relação que se mantém entre eles, de modo que o papel do entrevistador enquanto narratário “[...] tem o projeto de deixar expandir da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das formas de existência do narrador [...]” (Delory-Momberger, 2012, p. 528).

Para Dominicé (2006, p. 356), “A atividade biográfica consistiu ontem em elucidar como nos tornamos, o que somos ou como aprendemos o que sabemos”. Dessa forma, de acordo com o que somos e o espaço que ocupamos, passamos por diversos campos sociais, fazendo com que nossas experiências sejam diversas, singulares e temporais. Com isso, segundo Delory-Momberger (2026, p. 138), a atividade biográfica “[...] é ao mesmo tempo inseparavelmente dos indivíduos que se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem seres sociais”. Logo, os dados na pesquisa biográfica estão nas representações, nas experiências, nas práticas, ou seja, na existência de um sujeito, mas estão também na relação com a própria narrativa entre o autor e o ouvinte e entre o ouvinte e o autor da narrativa.

De acordo com Ferrarotti (2013b, p. 23), citado por Delory-Momberger (2016, p. 142), “O método biográfico [...] leva o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que ele só pode começar a saber com os outros - com as pessoas - com o saber das pessoas [...]”.

Na próxima subseção, trataremos os detalhes referentes ao local e apresentaremos os participantes da pesquisa.

## 5.2 A PESQUISA - LOCAL E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A presente pesquisa tem seu lócus na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia, cidade de aproximadamente 240 mil habitantes, localizada no interior do Estado de São Paulo - Brasil. Essa rede de ensino é composta por 60 Unidades Escolares, das quais 30 atendem alunos da Educação Infantil e 29 do Ensino Fundamental, anos iniciais, e apenas uma de Ensino Fundamental, anos finais. O corpo docente é composto por cerca de 920 professores, sendo que, aproximadamente, 430 ministram aulas no Ensino Fundamental, anos iniciais. A escolha pela Rede Municipal de Ensino de Hortolândia como espaço de pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora trabalhar na rede, o que facilitou o acesso aos recursos e aos participantes da pesquisa.

Convidamos cinco professoras da rede pública municipal de Hortolândia, que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, do 1º ao 5º ano, para participarem da pesquisa. A quantidade de professoras que foram entrevistadas está relacionada aos anos escolares que compõem o Ensino Fundamental, anos iniciais. Este critério teve como intenção apenas encontrar uma maior variedade na produção de sentido, reflexões e experiências diversificadas sobre o uso das NTD entre os diferentes professores. Portanto, para fins deste estudo, os anos escolares não se configuram como categoria de análise, estes são levados em conta apenas como definição dos sujeitos investigados

Por considerarmos que a pesquisa recorrerá às vivências, experiências e ao saber dos professores enquanto - saberes teóricos, domínio da atividade e saber relacional (Charlot, 2000), selecionamos os sujeitos/professores participantes da pesquisa que possuíam tempo de experiência de, no mínimo, quatro anos em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse critério se justifica ao buscarmos contemplar a “temporalidade biográfica” presente nos processos, nas enunciações e na experiência que cada indivíduo constrói de si, sendo ela uma “dimensão constitutiva da experiência humana”. Nesse sentido, a “A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência [...]” (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Tendo em vista a temporalidade biográfica e a experiência que transcorre o período de aulas presenciais suspensas, não serão contemplados na pesquisa professores ingressantes na rede pública municipal com menos de três anos de atuação na educação e que não se enquadram na etapa e fase do ensino em questão. Nesta perspectiva, a delimitação temporal abarca os anos de 2019 a 2022, por compreender o período que antecedeu, ocorreu e sucedeu a suspensão das aulas presenciais.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, que perdurou de março de 2020 a setembro de 2021, a rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada fez uso do Blog Educacional e de canais no *YouTube* como forma de publicar e compartilhar atividades pedagógicas com os alunos. A utilização dos ambientes, Blog Educacional e canal no *YouTube*, foi determinada e organizada pela Secretaria de Educação às Unidades Escolares, diante da necessidade de ensino remoto devido ao isolamento social provocado pela contaminação do Sars-CoV-2-19. Assim, os ambientes virtuais, de acesso livre ao público, foram utilizados como espaço pedagógico de compartilhamento de atividades e videoaulas destinadas aos alunos da rede pública municipal.

A seleção dos professores para participar deste estudo ocorreu a partir dos ambientes de acesso livre ao público, mais precisamente do Blog Educacional. Para tal, navegando aleatoriamente no ambiente virtual, buscamos por conteúdos pedagógicos (planos de aulas, atividades, orientação para realização de atividade e videoaulas) postados por professores do Ensino Fundamental, anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Hortolândia. Diante da localização de tal publicação, procedemos com a identificação da Unidade Escolar e do professor autor do conteúdo pedagógico. A iniciativa de buscarmos por professores no ambiente virtual - Blog Educacional - se deu por acreditarmos que os professores que fizeram uso da plataforma, postando as atividades pedagógicas e videoaulas para os alunos, também fizeram uso das NTD na preparação e divulgação das atividades. Desse modo, somente os professores que tinham atividades pedagógicas publicadas no Blog Educacional estiveram entre os que poderiam (ao acaso) serem convidados a participar da pesquisa.

O convite aos professores selecionados, autores dos conteúdos pedagógicos e/ou videoaulas postados no Blog, ocorreu mediante contato telefônico através da Unidade Escolar (UE) - local de trabalho dos professores. Inicialmente, foi verificado se o(a) professor(a) contactado se referia ao mesmo que produziu e postou material pedagógico para os seus respectivos alunos na Plataforma Educacional. Salientamos que nenhum material produzido pelo(a) professor(a) participante da pesquisa (atividade postada na plataforma e/ou videoaula) foi ou será exposto ou publicado em decorrência deste estudo. Não houve, aliás, acompanhamento do trabalho realizado pelos professores com seus alunos em sala de aula (presencial ou virtual) durante a pesquisa. Apenas as informações fornecidas pelos professores participantes, durante a entrevista de pesquisa biográfica em educação, foram utilizadas durante a coleta e análise de dados.

Ademais, o Blog Educacional e os conteúdos publicados não foram considerados como material para coleta e análise de dados para fins deste estudo. A plataforma foi utilizada apenas

como um meio para identificar e localizar os professores que, sob nosso entendimento, fizeram uso de NTD durante o período de suspensão das aulas presenciais. Dessa maneira, o Blog Educacional tem sua importância nesta pesquisa somente como espaço que, além de ter exigido dos professores o uso de NTD, ajudou-nos a encontrar a localização desses sujeitos convidados a participar da pesquisa.

Em relação às videoaulas produzidas pelos professores, cabe destacar que elas foram publicadas em canais no *YouTube*, para o qual a Secretaria de Educação solicitou que cada UE ativasse e gerisse seu próprio canal, pois assim teriam espaço de armazenamento para as videoaulas, liberdade na organização e postagem. Além de serem utilizados como espaço de armazenamento e organização das videoaulas, também foram utilizados como ferramenta para gerar os links, facilitando o envio das videoaulas para os alunos e familiares por meio de aplicativo de mensagens e das publicações junto às atividades pedagógicas no Blog Educacional. Vale ressaltar também que as videoaulas são mencionadas apenas como indicadoras das ações realizadas pelos sujeitos investigados e da contextualização do processo pedagógico desenvolvido pelos professores da rede municipal, bem como por estarem relacionadas ao uso das NTD.

O trabalho de navegar pelo Blog Educacional e pelos conteúdos pedagógicos postados por cada UE, com o objetivo de localizar e selecionar professores para serem convidados a participar da pesquisa, apresentou, inicialmente, uma dificuldade em relação à localização e seleção dos docentes. Isso, porque, ao navegar pelas páginas de uma UE (selecionada ao acaso) no Blog e, ao acessar as pastas de cada ano escolar e suas respectivas atividades, constatamos que as atividades pedagógicas foram elaboradas por um grupo de professores que lecionavam no mesmo ano escolar. Com uma única atividade postada em nome de um grupo de professores(as) que lecionam no mesmo ano escolar, foi necessário o contato com todos os membros do grupo para verificarmos a qual deles coube o planejamento e a elaboração da atividade e se ela se tratava de uma tarefa compartilhada ou realizada sempre pelo(a) mesmo(a) professor(a). Neste mesmo contato, verificamos quem, ou quais dentre eles, preparou a atividade localizada. Por fim, em contato com a pessoa responsável pelo planejamento e elaboração da atividade, foi possível realizar o convite para participação neste estudo, bem como foi verificada a possibilidade e o interesse por parte do(a) professor(a).

A partir do contato e aceitação do convite para participar de uma entrevista e pesquisa biográfica, foram enviadas, por e-mail, as orientações, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes. Participaram deste estudo cinco professoras que atuam na rede Municipal de Ensino e Hortolândia, as quais tiveram liberdade para narrar suas

experiências, o vivido, sem interrupções ou encerramento devido ao tempo transcorrido. Na próxima subseção, daremos continuidade à explicação do procedimento de coleta de dados.

### 5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Durante a realização das entrevistas biográficas em educação, as cinco professoras foram convidadas a narrar suas experiências relacionadas ao período de suspensão das aulas presenciais e ensino remoto, contemplando a utilização das NTD em suas práticas pedagógicas. Essas entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro base com questões introdutórias semiestruturadas com o objetivo de constituir um campo básico de caracterização do perfil das participantes.

Ademais, as professoras participantes ficaram livres para narrar suas experiências referentes ao período que perdurou o ensino remoto, a partir de um mesmo comando: Discorrer sobre as suas vivências e experiências relacionadas a sua atuação profissional no ensino fundamental (anos iniciais, do 1º ao 5º ano) no contexto das aulas presenciais suspensas, conservando as dimensões temporais (passado, presente e futuro) envolvendo o uso de novas tecnologias digitais (NTD). As interrupções realizadas pela pesquisadora foram mínimas e ocorreram apenas na intenção de esclarecer situações narradas que eventualmente, no momento da entrevista, possam não ter ficado claras, pois o papel do narratário (pesquisador) é deixar expandir o espaço de fala do narrador (Delory-Momberger, 2012).

Assim, a coleta de dados foi realizada através das narrativas biográficas, previamente agendadas, por meio remoto, com gravação audiovisual, via plataforma digital. Os dados verbais coletados foram transcritos, conservando a forma de discurso narrativo e a relação direta com a dimensão temporal (presente, passado e futuro). As narrativas transcritas em forma de texto registraram, para além da subjetividade e da singularidade, a liberdade que as entrevistadas tiveram ao deslocar-se no tempo e no espaço ao narrar suas vivências e experiências, evidenciando um processo hermenêutico da própria experiência (Delory-Momberger, 2011).

A primeira entrevista foi realizada no dia 16 de fevereiro de 2022, logo após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A última entrevista foi realizada no dia 11 de maio do mesmo ano. Na ocasião das entrevistas, todos os professores, exceto as gestantes e afastados com laudo médico, já haviam retornado ao ensino presencial. Nesse período, os professores ministravam suas aulas convivendo com os casos de contaminação e afastamento dos colegas e de alunos pelo coronavírus. Ao longo do período de meses, as cinco entrevistas foram

realizadas conforme disponibilidade na agenda das participantes e da entrevistadora. O tempo utilizado para a realização das entrevistas foi suficiente e contemplou as transcrições, categorizações das narrativas e aprofundamento bibliográfico. Cada entrevista teve um tempo médio de duração de 70 minutos<sup>15</sup>.

A próxima subseção consiste em esclarecer a forma de análise dos dados coletados a partir do modelo de leitura, interpretação e análise das narrativas.

#### 5.4 ANÁLISE DE DADOS

Ao optarmos pela entrevista de pesquisa biográfica em educação, observamos que as histórias de vida das professoras entrevistadas trouxeram um balanço do saber (Charlot, 2009). Mesmo sem aderirmos a uma questão modelo para a realização do balanço do saber, como propõe Charlot (2009), todas as professoras iniciaram suas narrativas a partir de um único comando que, em síntese, tratou de: narrar as experiências a partir do vivido no ensino remoto, relacionando as experiências com o uso das NTD. Entre outras informações, cada professora também narrou sobre o que aprendeu – saber epistêmico, como aprendeu – domínio da atividade, durante a ocorrência das aulas remotas. Suas narrativas trazem uma relação com o que lhes foi mais significativo ao longo do período demarcado e solicitado a cada participante.

Para chegarmos no balanço do saber, todas as narrativas foram lidas, então, a partir de um esforço hermenêutico, sublinhamos os excertos sempre que a enunciação se relacionava com às NTD no contexto do ensino remoto. A princípio, esse exercício teve como objetivo elencar e eleger os excertos para análise contidos em cada uma das cinco narrativas. A finalização deste trabalho nos trouxe uma grande quantidade de dados para análise.

Diante do volume de dados destacados para análise e considerando que todas as professoras entrevistadas experienciaram o mesmo fenômeno e atuaram no mesmo território pesquisado, iniciamos uma nova pesquisa em busca de um método de análise que pudesse colaborar com nosso trabalho em relação ao volume de dados, mas que também nos indicasse uma forma de compará-los por considerarmos que todo esse processo também alcança a dimensão social. Nossa intenção, ao buscarmos por um método de análise de dados que nos indicasse uma perspectiva de comparação, era ampliar as possibilidades de reflexões e de interação entre as enunciações das cinco narrativas.

---

<sup>15</sup> As transcrições das narrativas em forma de texto foram registradas e arquivadas individualmente.

A busca nos levou a ter contato com os trabalhos de Weller (2009) e Weller e Otte (2014), que, entre outros assuntos, abordam o método de análise de entrevista narrativa desenvolvido por Fritz Schütze<sup>16</sup> na década de 1970. O método, composto por seis passos de análise bem detalhados, elenca e analisa sequencialmente os dados contidos em uma narrativa coletada e transcrita.

No artigo “Análise de narrativas segundo o método documentário”, Weller e Otte (2014) apresentam Fritz Schütze, um importante sociólogo alemão que trouxe contribuições importantes referentes ao uso de narrativas na pesquisa sociológica. As autoras relatam que foi o interesse de Schütze pelos conhecimentos cotidianos que o levou a se interessar pela entrevista narrativa. De acordo com Weller e Otte (2014), Schütze realizou inúmeras entrevistas narrativas em diferentes campos, inclusive com cidadãos alemães e norte-americanos, visando analisar os impactos da Segunda Guerra Mundial no curso de vida, assim como suas implicações biográficas. As autoras explicitam que as etapas narrativas idealizadas por Schütze foram apresentadas em língua portuguesa pela primeira vez em 2002 por Jovchelovitch e Bauer (2002 *apud* Weller; Otte, 2014). Nossa pesquisa localizou um material publicado por Bauer e Gaskell (2002), no qual os autores apresentam, em português, os seis passos propostos por Schütze (1977, 1983 *apud* Bauer; Gaskell, 2002), que são:

O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado. As proposições indexadas têm uma referência concreta a “quem faz o quê, quando, onde e por quê”, enquanto que proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada “sabedoria de vida”. Proposições não indexadas podem ser de dois tipos: descritivas e argumentativas. Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e às coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere às legitimações do que não é aceito pacificamente na história e a reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos. O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto Schütze chama de “trajetórias”. No quarto passo, as dimensões não-indexadas do texto são investigadas como “análise do conhecimento”. Aquelas opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum são a base sobre a qual se reconstruem as teorias operativas. Estas teorias operativas são então comparadas com elementos da narrativa, pois elas representam o auto-entendimento do informante. O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. Isto leva ao último passo onde, muitas vezes através de uma derradeira comparação de

---

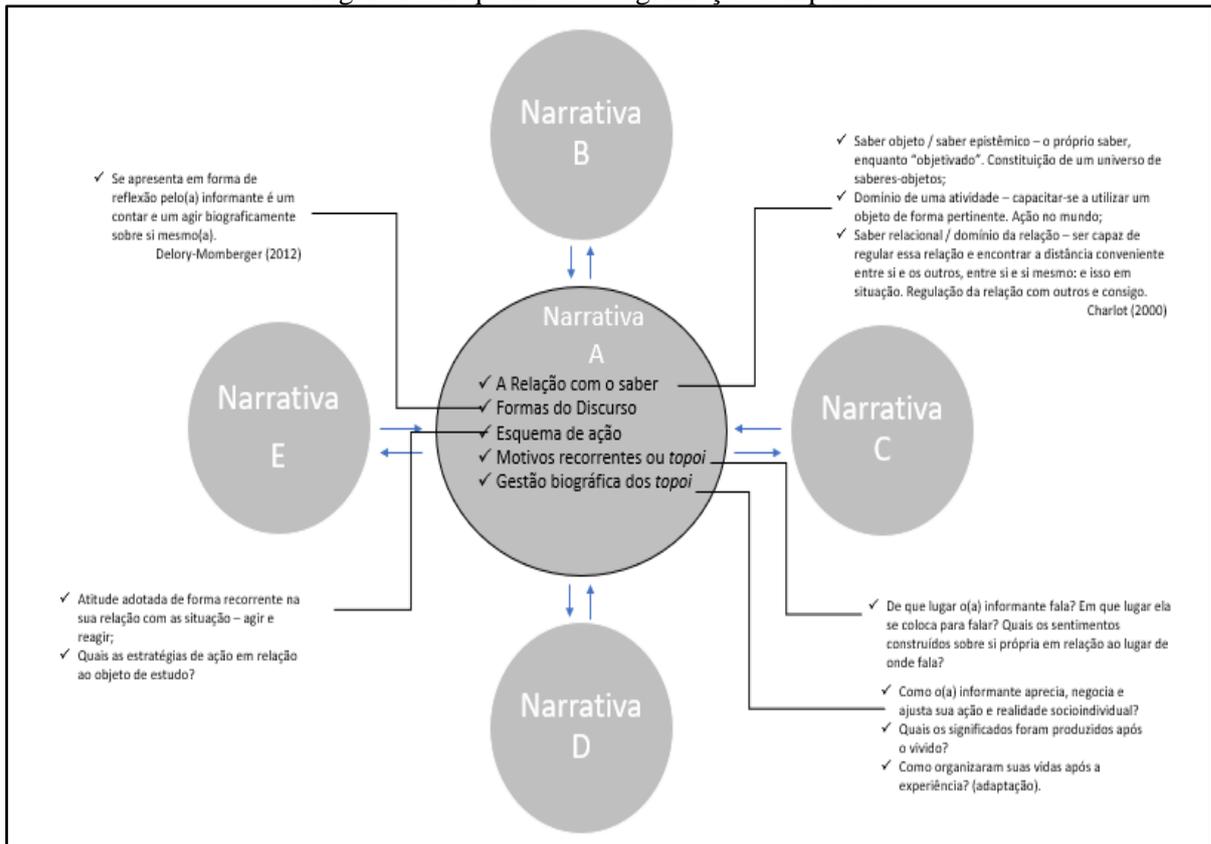
<sup>16</sup> Apesar de termos localizado uma grande quantidade de material produzido pelo autor, os textos não estão traduzidos, o que dificulta as citações direto da fonte. Neste caso específico, lançamos mão do material produzido pelos comentadores. Nossa pesquisa localizou alguns artigos de autoria de Fritz Schütze publicados no *site* Social Science Open Access Repository. O material está disponível em SSOAR (2023).

casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas (Bauer; Gaskell, 2002, p. 106).

Dentre os passos desenvolvidos por Schütze (1977, 1983), descritos por Bauer e Gaskell, (2002), o quinto e o último passo aborda o desenvolvimento de uma comparação entre as narrativas, a partir dos diferentes textos coletados nas entrevistas. De acordo com a autora, a escolha dos textos que serão utilizados na comparação é de livre escolha do pesquisador e dependerá do interesse da pesquisa.

Por conseguinte, ter acesso ao desenvolvimento dos passos de análise da entrevistas narrativas de Schütze (1977, 1983), descritos por Bauer e Gaskell (2002) e como tratam os autores Weller (2009); Weller e Otte (2014) e Ravagnoli (2018), inspirou-nos na elaboração de um esquema de organização e de análise no qual uma narrativa central, categorizada e analisada conforme objetivo deste estudo (descrita mais adiante), passará a dialogar em uma perspectiva de comparação com as demais narrativas fornecidas pelas professoras entrevistadas. Nessa estrutura, a narrativa central (A) é categorizada e analisada de acordo com a teoria da RcS de Charlot (2000) e as quatro categorias de análise de Delory-Momberger (2012). As demais narrativas (B; C; D e E) dialogam com a narrativa central (A) em relação às mesmas categorias de análise. Nessa perspectiva, a análise da narrativa (A) se atrela às demais narrativas (A e B; A e C; A e D; A e E) em comparação com as enunciações, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Esquema de categorização comparativo



Fonte: Elaborada pela autora

As entrevistas (A, B, C, D e E) foram planilhadas e categorizadas a partir da RcS (Charlot, 2000) e das quatro categorias de análise de Delory-Momberger (2012).

No que tange à análise a partir da RcS (Charlot, 2000), buscamos alcançar os processos que caracterizaram as figuras do aprender - saber epistêmico, saber prático/domínio de uma atividade e saber relacional - no que se refere à utilização das NTD pelas professoras entrevistadas. A análise está pautada, inclusive, nas dimensões centrais da teoria da RcS – mobilização, atividade e sentido–, a qual possibilita reflexões no sentido de que:

Só aprende quem se mobiliza em uma atividade, inclusive na vida cotidiana, e, quando se trata de uma aprendizagem voluntária e consciente, em que uma atividade intelectual – na escola, claro, mas também em um processo por tentativa e erro ou por imitação. Novamente, a questão é antropológica: o ser humano não é um espectador do mundo, ele é, coletivamente, individualmente, e sempre em uma história, um ator nesse mundo (Charlot, 2021, p. 5).

Em relação à análise a partir das quatro categorias descritas por Delory-Momberger (2012, p. 533-535), elencamos os excertos extraídos das narrativas relativos a cada uma das categorias, conforme descrito abaixo:

- Categoria 1 - “Formas do discurso” – Como a professora da narrativa principal (A) se coloca na narrativa? Quais aspirações e projetos ela enuncia? De quais recursos ela diz dispor? O que enunciam as professoras das demais narrativas (B; C; D; E) em relação à narrativa principal (A) dentro das formas do discurso - direto, indireto, narrativo, explicativo, sistemático, poético, entre outros?;
- Categoria 2 - “Esquema de ação” – Quais as atitudes adotadas pela professora da narrativa principal (A)? Como ela age e reage? Existem padrões nas reações da professora? O que é possível comparar em relação às professoras das demais narrativas (B; C; D; E)?;
- Categoria 3 - “Motivos recorrentes ou *topoi*” – Quais razões a professora da narrativa principal (A) enuncia sobre sua atuação frente às exigências de uso das NTD no período pandêmico para se relacionar com seus alunos? De que lugar ela fala? Nesse aspecto, o que é possível comparar em relação às professoras das demais narrativas (B; C; D; E)?;
- Categoria 4 - “Gestão biográfica do *topoi*” – Como a professora da narrativa principal (A) se ajustou à sua realidade? Como ela se ajustou à situação socioindividual? Em relação ao *topoi*, o que é possível comparar em relação às narrativas das demais professoras (B; C; D; E)?

Ao longo da análise qualitativa dos dados, recorreremos aos conceitos dos demais autores presentes neste estudo sempre que tais conceitos lançaram luz sobre o processo de análise hermenêutica dos excertos extraídos das narrativas. Antes, porém, é necessário fazer uma breve contextualização sobre as narrativas coletadas nas entrevistas e como elas se alocam/deslocam nesta pesquisa, o que inclui uma breve apresentação sobre cada uma das professoras entrevistadas.

## 5.5 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES E DAS RESPECTIVAS NARRATIVAS

Todas as participantes da pesquisa são mulheres e professoras. Não estava em nossa intenção a seleção dos participantes limitada ao gênero feminino. Esse fato ocorreu, possivelmente, devido ao número de professoras do sexo feminino atuando nessa etapa de ensino ser maior em relação ao número de professores do sexo masculino, o que aumenta as possibilidades de uma mulher, e não de um homem ser selecionado ao acaso para participar do

estudo. Salientamos que, para a apresentação das narrativas das professoras, seguimos a ordem do discurso narrativo fornecido durante as entrevistas biográficas, sem acréscimos de informações além das que as entrevistadas forneceram. Em síntese, as professoras que participaram deste estudo se encontram na faixa etária entre 40 e 46 anos de idade, possuem tempo de atuação na rede pública municipal entre 04 e 18 anos e passaram pela experiência de ser professora durante o ensino remoto enquanto perdurou a suspensão das aulas presenciais. Todas fizeram uso, em certa medida, das NTD.

A seguir, procederemos com a apresentação das entrevistadas seguida de uma breve exposição de suas respectivas narrativas.

### **5.5.1 Professora Flávia**

A professora Flávia<sup>17</sup> foi a 1ª professora a ser entrevistada. Ela ministra aulas para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, na rede pública municipal de ensino de Hortolândia há 11 anos. Além disso, encontra-se com 46 anos de idade, é casada e mãe de três filhos. Iniciou a carreira de docente no município de Hortolândia aos 35 anos. Ela, inclusive, narrou que sempre desejou ser professora, inicialmente de Educação Física. No entanto, iniciou sua carreira profissional na área administrativa, na qual cursou sua primeira graduação. Conforme relatou, a professora atua em uma escola localizada em uma comunidade periférica e de baixa condição econômica.

A entrevistada inicia sua narrativa contando que iniciou suas atividades profissionais na área administrativa e que, após a maternidade, retomou seu antigo desejo de ser professora, ao ingressar na formação pedagógica e, posteriormente, no serviço público municipal como professora. Ela narra que foi muito difícil, inicialmente, passar pela situação da pandemia como docente, pois, não sabia o que nem como fazer. Ela também aponta que observou que as escolas particulares começaram a se organizar com aulas remotas muito rapidamente e que, no ensino público municipal, levou-se um tempo maior. Ao longo de sua narrativa, a professora diz que começou a se questionar e a questionar os colegas professores em relação ao que poderiam fazer para alcançar os alunos isolados e impedidos de frequentarem a escola devido à pandemia. Segundo ela, os docentes iniciaram as atividades com os alunos xerocando tarefas e as enviando para as residências. Após chegar à conclusão que os alunos precisavam do apoio do professor e diante da indecisão do grupo em relação a quais ações deveriam implementar, Flávia comprou

---

<sup>17</sup> Inserimos nomes fictícios para preservar a identidade das participantes.

um *chip* com um novo número para o seu celular, organizou grupos no *WhatsApp* com os pais e começou a realizar videochamadas com os alunos. De acordo com a professora entrevistada, o processo de organizar um grupo com os pais no *WhatsApp* e fazer videochamada tinha o objetivo de mantê-la próxima de seus alunos e oferecer-lhes ajuda na realização das atividades que, nesse momento, ou estavam postadas no *Blog* Educação ou eram xerocadas na escola e retiradas pelas famílias. Com o passar do tempo, a professora introduz o uso da videoconferência pelo *Google Meet*<sup>18</sup>. A entrevistada narra que, na sua sala de aula presencial, havia aproximadamente 30 alunos frequentes, mas que, nas aulas on-line na plataforma *Google Meet*, que ela passou a acrescentar ao seu trabalho desenvolvido pelo *WhatsApp*, apenas 11 alunos eram frequentes. Ela conta que trabalhava de acordo com a disponibilidade dos pais, inclusive no período noturno e aos fins de semana, depois que eles chegavam do trabalho e liberavam o celular para uso da criança, pois, muitas vezes, o celular dos pais era o único equipamento disponível na residência.

A professora narra que todos os alunos que participavam das aulas on-line tinham uma pessoa que os acompanhava e os ajudava e que, no retorno para o ensino presencial, apenas os alunos que participaram das aulas no ensino remoto e que tinham um apoio em casa haviam se alfabetizado com o auxílio da professora, mesmo sem frequentar as aulas presencialmente.

A entrevistada narra que, durante o ensino remoto, desejou que todos os seus alunos tivessem um celular e acesso à internet para poderem participar das aulas. Além disso, ela afirma que passou a conhecer mais a realidade dos seus alunos e suas condições de estudo. Assim, conta que se questionou, ao longo desse processo, se realmente estava fazendo por seus alunos tudo o que era possível ser feito. Ela reforçou, na sua narrativa, que acabou sendo uma professora que trabalhava com o que tinha e da forma que era possível no ensino remoto.

No retorno do ensino presencial, a professora diz que se sentia muito cansada, pois seu corpo havia desacostumado à rotina da sala de aula, então ela só queria ficar sentada. Tinha muito medo do contágio pelo vírus e de contrair a doença transmitida pelo coronavírus, Sars-CoV-2-19. Ela encerra sua narrativa afirmando que, em relação ao uso de recursos tecnológicos na educação, sua condição não mudou e permaneceu como estava antes da suspensão das aulas presenciais. Ela conta que tem se esforçado presencialmente para ajudar os alunos que ficaram sem acesso ao ensino remoto a avançarem em suas aprendizagens. Porém, a docente deixa claro que não encerrou o grupo que mantinha com os pais no *WhatsApp* e que, mesmo após o decreto municipal encerrando as atividades remotas, muitos alunos permaneceram enviando pelo

---

<sup>18</sup> O *Google Meet* é uma plataforma desenvolvida pela empresa *Google Corp.* que oferece serviço de comunicação por vídeo. O serviço e maiores informações podem ser acessadas pela página oficial (GOOGLE MEET, 2023).

celular fotos de atividades realizadas em casa para corrigir, as quais ela retornava aos estudantes com as correções.

Para o ano letivo de 2022, Flávia narra que fez um ajuste no grupo de *WhatsApp* para que somente ela pudesse enviar mensagens e recados para os pais, logo, passou a utilizá-lo somente para agilizar a comunicação com as famílias.

### 5.5.2 Professora Priscila

A segunda entrevistada foi a professora Priscila<sup>19</sup>. Ela ministra aulas para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia há 18 anos. Ademais, encontra-se com 44 anos de idade, é casada e mãe de três filhos. Atua em uma escola, que, segundo ela, tem um número grande de alunos e de professores. Por anos, acumulou a função de professora com a rede estadual de ensino. Na entrevista de pesquisa biográfica em educação, ela inicia sua narrativa afirmando que sempre se interessou pelo uso da tecnologia na educação e que, apesar de saber que os recursos tecnológicos demoram para chegar na educação, acredita que devam estar inseridos nas salas de aula.

A docente narra que já fazia uso de aplicativos de mensagens com o objetivo de ampliar sua comunicação com os pais dos seus alunos antes da necessidade do ensino remoto, visto que nunca teve receio de se aproximar das famílias. Quando as aulas presenciais foram suspensas, todos foram isolados em suas residências e, por conseguinte, professores e gestores passaram a buscar uma forma de manter contato com as famílias e alunos. Ela relata que já tinha organizado um grupo no *WhatsApp* e conseguia se comunicar com os pais de seus alunos por mensagem de texto e áudio.

Para ela, o início da pandemia foi um caos, no qual sua maior preocupação era como dar sequência ao conteúdo programado com seus alunos, principalmente por se tratar de crianças que cursavam o 1º ano.

Além disso, a entrevistada relatou que, antes mesmo da rede municipal se estruturar e iniciar as atividades no *Blog* Educação e proceder com as orientações para os professores, ela já estava em comunicação com as famílias, enviando áudios com sugestões de atividades e videoaulas gravadas por ela própria.

---

<sup>19</sup> A narrativa da professora Priscila é a narrativa central, conforme ilustrado na Figura 1. Assim como descrito na metodologia, ela será tratada, ao longo da análise, na posição central - narrativa A - em relação às demais narrativas (B; C; D; E).

A professora também conta que tentou ampliar as possibilidades de trabalho no ensino remoto inserindo o uso da plataforma *Google Classroom*, mas os pais apresentaram muita dificuldade em compreender o funcionamento da plataforma atrelada ao uso do e-mail. Como precisava contar o tempo todo com a ajuda e participação dos pais, considerou mais apropriado permanecer apenas com o uso do aplicativo de comunicação, o *WhatsApp*, e com as produções e envio das videoaulas, pois, de acordo com a entrevistada, uma das maiores dificuldades no ensino remoto estaria atrelada ao acesso e ao uso das tecnologias por parte das famílias.

Posteriormente, a entrevistada relata que precisou adaptar seu horário de trabalho para se adequar à realidade das famílias, já que, em alguns casos, o único equipamento com acesso à internet era o celular de um dos pais, que só podia atender a professora e ajudar sua criança à noite após chegar do trabalho.

Ela narra que, para conseguir ajudar o aluno a se alfabetizar em casa, durante o ensino remoto, também teve que orientar os pais a forma correta de ajudar os filhos a fim de que as crianças pudessem avançar em seu processo de apropriação dos códigos da leitura e da escrita. Para os pais que não tinham dados móveis suficientes para acessar as videoaulas mais longas, a professora gravava o mesmo conteúdo de forma reduzida de modo que o maior número possível de pais e alunos tivessem acesso a ele.

A professora Priscila narrou que, quando o ano letivo de 2021 iniciou, ela já se sentia mais segura, pois já tinha a experiência do ensino remoto do ano anterior, no entanto, diferentemente do ano de 2020, seu primeiro contato com as crianças e com as famílias foi on-line, por fotos e vídeos. Na ocasião, segundo a professora, todos estavam sentindo muita falta da escola e dos momentos presenciais.

A entrevistada lembra que, por mais que tenha ocorrido um esforço dos pais em adquirir equipamentos e pacotes de internet, muitos alunos, no caso a maioria, não tiveram condições de participar e manter o contato on-line com a professora. Para esses alunos sem acesso à internet, os docentes providenciaram atividades impressas que eram entregues e recolhidas nas Unidades Escolares pelos gestores de plantão. A professora lembra que algumas famílias, com três ou mais filhos na escola, só tinham disponibilidade de um celular com um acesso limitado à internet.

Ela narra que, no retorno ao ensino presencial, que ocorreu de forma gradual no final do ano de 2021, algumas crianças, por ordem médica, permaneceram no ensino remoto e que somente no ano de 2022 o ano letivo iniciou com todos os alunos frequentando a escola presencialmente. A entrevistada narra que recebeu muitos alunos em sofrimento devido às

perdas que sofreram durante a pandemia e que seus estudos referentes à pedagogia sistêmica a ajudaram a compreender e a auxiliar as crianças nesse processo de retorno ao ensino presencial.

Em síntese, ela narra que, no retorno presencial, todos - professores, gestores e alunos - estavam, em certa medida, mais familiarizados com os recursos tecnológicos. A entrevistada, aliás, diz que fez questão de que o *WI-FI* da escola estivesse disponível para uso na sua sala de aula. Segundo ela, a tecnologia não pode mais sair do contexto educativo, ou seja, não podemos mais retroceder nesse sentido. A professora narra que, após o retorno presencial, manteve e pretende continuar fazendo uso do aplicativo de comunicação *WhatsApp* para um contato mais próximo com as famílias de seus alunos.

A professora Priscila foi a única professora a ser entrevistada em dois momentos. O primeiro refere-se a este descrito anteriormente. O segundo momento foi realizado após transcorrido um ano letivo em que as aulas presenciais já haviam sido retomadas. Esse segundo momento será apresentado posteriormente, na íntegra, na seção de análise de dados.

### **5.5.3 Professora Marta**

A professora Marta foi a terceira professora a ser entrevistada. Ela atua na rede municipal há seis anos, e se encontra com 40 anos de idade. Ministra aulas para alunos do 5º ano. Além disso, é casada e mãe de duas meninas. Sempre desejou ser professora, mas por vontade da família cursou inicialmente a faculdade de direito. Chegou a exercer a advocacia por um tempo. Contudo, ao mudar-se para o interior do Estado de São Paulo, retomou seu desejo de ser professora, cursou a faculdade de pedagogia, passou no concurso público e leciona em uma das escolas do município de Hortolândia. Narrou ser muito próxima dos seus alunos, participando, inclusive, de suas brincadeiras que envolvem as cantigas de roda.

A entrevistada narra que, após estar na sala de aula de 2016 a 2019, precisou passar alguns meses afastada por questões pessoais, então, quando retornou para sua sala de aula, as aulas presenciais já estavam suspensas e ela teve que se inteirar e se adequar rapidamente ao ensino remoto. Marta narra que, antes do ensino remoto, já possuía um canal no *YouTube* para postar vídeos que ela mesma produzia, o que fez com que, neste aspecto, ela não tivesse dificuldades. A professora lembra que, durante o ensino remoto, as videoaulas postadas no canal do *Youtube* permitiam que os alunos tivessem acesso ao conteúdo a qualquer horário, visto que muitos alunos só podiam acessar as aulas à noite quando os pais retornavam do trabalho e podiam disponibilizar o celular. Ela narra que nem sempre teve facilidade para lidar com as ferramentas tecnológicas, logo, quando iniciou seu trabalho com gravação de videoaulas e

postagem no canal do *Youtube*, teve que aprender sobre os recursos e suas funcionalidades. Ela lembra que suas filhas a ajudaram muito em seu processo de aprendizado.

Ademais, a entrevistada conta que, no início do ensino remoto, sentia-se exposta por estar sendo vista através de uma câmera. Entretanto, quando focou na necessidade dos alunos, essa sensação passou. Ela lembrou que uma das coisas que também a incomodou foi o fato de ter que preencher inúmeros relatórios para comprovar o desenvolvimento do seu trabalho que, durante o ensino remoto, excedia as suas horas de serviço.

A professora narra que o retorno ao ensino presencial foi bem difícil, pois os alunos haviam deixado de construir, por quase dois anos, as relações sociais de respeito e de convivência, bem como tinham perdido o hábito da rotina da escola. Ela relata que teve que investir muito tempo e esforço para resgatar uma convivência adequada entre os alunos.

Por fim, a docente conclui sua narrativa dizendo que a experiência do trabalho durante a pandemia foi boa no sentido de ter lhe ensinado que é possível superar barreiras e criar novos caminhos.

#### **5.5.4 Professora Denise**

Denise foi a quarta professora a ser entrevistada. Professora há 20 anos, atua na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia há quatro anos, e atualmente é professora no Ensino Fundamental em uma sala do 3º ano. Ela se encontra com 44 anos de idade, é casada e mãe. Já trabalhou como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ministrando aulas para alunos com deficiência. Denise relatou que ser professora no AEE é sua grande paixão. Por isso, ela pretende prestar um novo concurso público para atuar no AEE, assim que surgir uma oportunidade. Durante a narrativa, a professora se mostrou e assumiu estar nervosa com a situação da entrevista. Dessa forma, para que a sua narrativa tivesse uma continuidade, foi necessário incentivá-la a narrar sua experiência por meio de perguntas contextualizadas com sua própria fala.

A entrevistada conta que ficou muito assustada no início da pandemia com a perspectiva de ter que dar aulas da sua casa. Ela chegou, inclusive, a considerar tal processo ser impossível devido à sua grande dificuldade com as questões que envolvem o uso da tecnologia. Ela relata que contou com a ajuda do marido e do filho para conseguir se adequar ao uso da câmera e do microfone. Narra também que chegou a se sentir incapaz, uma vez que se tratava de uma situação nova com a qual ninguém sabia ao certo como proceder. Ela aponta que não tinha onde

buscar um apoio, uma ideia, pois todos estavam tentando encontrar uma forma de ser professor no ensino remoto, assim como ela.

A entrevistada afirma, em sua narrativa, que sempre trabalhou com a tecnologia em sua sala de aula, projetando imagens, mas a perspectiva do ensino remoto era diferente. Durante esse período, ela afirma que procurava estar todos os dias com seus alunos por videochamada. Ademais, lembra que muitos não conseguiam acessar as aulas, já que não tinham equipamento e acesso à internet.

No retorno ao ensino presencial, a professora narra que os alunos que participaram das aulas on-line tinham se apropriado dos conteúdos trabalhados, diferentemente dos alunos que não participaram. A professora entrevistada encerra sua narrativa afirmando categoricamente que: “agora não tem mais como retroceder, temos que buscar aprender mais, pois não tem como ser professor sem dominar o uso da tecnologia. Agora tem que buscar conhecer cada vez mais, buscar se adaptar ao uso da tecnologia com o aluno em sala de aula”.

#### **5.5.5 Professora Laura**

Laura foi a quinta professora a ser entrevistada. Ela é professora há 23 anos e está há 11 anos na rede pública municipal de ensino de Hortolândia, em que, atualmente, ministra aulas para alunos do 4º ano. Encontra-se, aliás, com 46 anos de idade. Ela cursou o magistério por incentivo da família e por ser o curso mais próximo de sua residência. Sempre desejou trabalhar com crianças, porém na área da saúde. Iniciou suas atividades profissionais na área administrativa, mas deu continuidade nos seus estudos na área da educação. Como gostou dos estudos e de atuar no magistério, começou a buscar, na área da educação, um local para trabalhar.

Ela esclarece, em sua narrativa, que, após concluir o magistério, foi cursar a faculdade de pedagogia, porém trabalhando na área administrativa. Tendo em vista que havia iniciado seus estudos na área da educação, seguiu dando continuidade a eles e cursou uma pós-graduação em psicopedagogia. Enquanto prosseguia em seus estudos e trabalhava na área administrativa, ela buscava um emprego no campo educacional. Posteriormente, seu ingresso na educação se deu por concurso público na rede municipal de ensino.

A entrevistada narra que, no início da pandemia, ficou muito assustada, dado que alguns de seus alunos não estavam alfabetizados, o que era a sua maior preocupação. Nesse contexto, no ano de 2020, ela relata que trabalhou apenas enviando atividades impressas para os estudantes. Após um período de espera e expectativa para saber como se daria a organização

do ano letivo, ela resolveu fazer uso do grupo de *WhatsApp*, que já tinha estruturado junto aos pais de seus alunos desde o início do ano letivo, tornando-se a primeira professora da escola a ter contato com os pais de alunos. A docente lembra que a comunidade onde a sua escola está localizada é uma comunidade carente, na qual as famílias possuem poucos recursos. Assim, a maioria das famílias tinha apenas um aparelho celular, o qual era o celular da família, logo seu contato com os alunos era restrito. Sua preocupação inicial, segundo ela, não foi com o que seus alunos iriam aprender, e sim com a interação e o vínculo que estavam perdendo a partir da suspensão das aulas presenciais. Ela relata que, antes de iniciar as aulas on-line com os alunos, teve que estudar, aprender e fazer vários testes em casa. A professora também contou muito com a ajuda do filho de 8 anos de idade e do marido que, segundo ela, por trabalhar em empresa, já realizava videochamadas há algum tempo.

A entrevistada narra que um número muito pequeno de alunos conseguiu participar das aulas on-line, pois, além da falta de recurso e acesso à internet, também existiam as barreiras relacionadas a não saber usar os recursos tecnológicos, como as salas no *Google Meet*, por exemplo. Ela afirma que, para o ano letivo de 2021, visto que a suspensão das aulas presenciais permaneceu, providenciou novos e melhores equipamentos e ampliação do sinal de internet na sua residência. Laura observou que, em relação aos alunos, ocorreu o mesmo movimento. Alguns pais compraram celular para os filhos e passaram a ter acesso à internet em suas residências. Ademais, a professora destaca que passou a ter dois grupos no *WhatsApp*, um com os alunos e outro com os pais. A troca de mensagens, envio de atividades e explicação acerca delas ocorria, na maioria das vezes, diretamente com os alunos.

A entrevistada conclui sua narrativa refletindo sobre o retorno ao ensino presencial. Ela diz que, além de manter os grupos de *WhatsApp* para envio de recados aos pais, não está fazendo uso de outros recursos tecnológicos, pois considera importante manter os alunos fora das telas após quase dois anos on-line. A docente também reforça que observou uma grande diferença nos alunos em relação à falta de autonomia, uma vez que aqueles que não cursaram a educação presencialmente e chegaram, após o retorno do ensino presencial, direto no Ensino Fundamental, tinham pouca autonomia e habilidades sociais desenvolvidas. Segundo a professora, o retorno ao ensino presencial continuará exigindo que as famílias participem do processo de aprendizado dos filhos, ajudando-os a recuperarem os saberes escolarizados aos quais dois anos de ensino remoto não permitiram que eles tivessem acesso.

## 6 AS NARRATIVAS

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir (Arendt, 2007, p. 16).

Quando estamos no lugar de quem busca por respostas, lançamo-nos em direção a algo desconhecido. Levamos conosco algumas expectativas e um breve desejo de que o que encontraremos atestará nosso objetivo. Entretanto, tudo se desfaz e se refaz quando nos deparamos com o outro. O outro, em seu processo de subjetivação e experiência singular, pode descortinar novas possibilidades de aprendizado que, por meio da relação, serão compartilhados e, como em uma rede de conexões, encontrarão novas experiências, novas perspectivas e novos saberes. Essa é a magia que conduz a busca e nos mobiliza a deixar registrados nossas descobertas e nossos saberes, para que eles se conectem uns com os outros, mesmo quando a leitura hermenêutica da escrita do outro for a única forma possível de relação.

De acordo com Delory-Momberger (2014), o indivíduo se relaciona consigo próprio e com a coletividade a partir de formas elaboradas na sociedade na qual ele está inserido. Essa relação, que também está atrelada com a época, dá origem aos espaços-tempos biográficos, inscrevendo uma marca na história e na cultura. Portanto, compreendemos que o viver exige do indivíduo um constante exercício de entendimento e reflexão do seu vivido, de modo que a atividade permanente de biografização, descrita pela autora como uma hermenêutica prática, é a promotora da estruturação e significação da experiência. Por esse viés, Delory-Momberger (2016, p. 139) esclarece que biografização é “[...] o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros”. Segundo a autora, a biografização também é experiência, significado que o homem, na relação com sua vivência, por meio de uma hermenêutica prática, atribui a si um si mesmo.

Nesse contexto, a apropriação e a compreensão da vida, bem como a compreensão de si ocorrem quando o sujeito narra sua própria história, tornando a biografia uma atividade própria e específica do “vivido humano”, em que o sujeito percebe, entende e atribui sentido ao seu vivido em uma relação que envolve singularização/indivíduo e socialização/social (Delory-Momberger, 2014, p. 27).

Nesse sentido, as narrativas não são simples compartilhamento de saberes, visto que elas trazem consigo a elaboração e formalização desses saberes em um processo de socialização

e validação. Essa atividade de biografização, segundo Delory-Momberger (2014), realiza-se graças à capacidade que os indivíduos têm de se situar entre o presente, o passado e o futuro.

Assim, ao serem convidadas a narrarem suas vivências, as professoras - Flávia; Priscila; Marta; Laura; Denise - vieram uma a uma, trazendo consigo suas histórias de vida, que pela hermenêutica da relação tornaram-se um pouco do outro. Ao compartilhar o que fizeram, o que pensaram e o que sentiram, elas enunciaram suas experiências e vivências. Elas vieram se constituir como sujeitos por meio das suas narrativas, conjugando o biográfico e o educativo (Delory-Momberger, 2014).

Cabe também ressaltar que a escuta e a experiência do outro possibilita aprender com o outro enquanto sujeito singular e social, de modo que a singularidade individual, trilha caminhos que só pode ser de uma hermenêutica da relação (Delory-Momberger, 2014), na qual o papel do entrevistador e do entrevistado se fundem em um processo de relação com os saberes que um sujeito mantém com o mundo como um conjunto de significados, inclusive com as situações, sempre que estiver envolta a esse processo a questão do saber e do aprender (Charlot, 2000). Nesse sentido, retomemos que a RcS é a relação com o tempo, com a ação, com outro, com o mundo, mas é também uma relação com a linguagem (Charlot, 2000).

É pela linguagem, oral ou escrita que as narrativas enunciam as histórias de vida, fazendo com que a história de vida aconteça na narrativa, de modo que:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (Delory-Momberger, 2014, p. 54).

Através das narrativas biográficas, percebe-se “[...] a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica com o mundo histórico e social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524), bem como é possível apreender e compreender as singularidades narrativas quando as participantes enunciam, ao longo desse período, a relação que mantiveram com elas mesmas, com o mundo e com os outros (Charlot, 2000).

Diante do cenário das aulas presenciais suspensas, as professoras entrevistadas relataram suas possibilidades e impossibilidades em relação a elas próprias e em relação à participação dos alunos nas aulas síncronas, tendo em vista suas condições socioeconômicas, que permitiram ou não o acesso a equipamentos e à internet. Nesse sentido, a atividade biográfica das professoras também trará, concomitantemente, um panorama contemporâneo no que diz respeito ao uso e acesso às NTD nas escolas da rede pública municipal.

Além disso, tratar das vivências das professoras no ensino remoto a partir de entrevistas biográficas possibilitou a elas o compartilhamento de novas reflexões sobre a prática, considerando que cada docente teve que reestruturar seu fazer pedagógico em um momento em que todas estavam impossibilitadas de usar os espaços físicos das escolas. Elas narram suas preocupações com relação ao aprendizado dos alunos durante o período de aulas presenciais suspensas, enquanto buscavam encontrar um novo espaço para atuar como professoras, uma vez que os espaços físicos das escolas estavam inacessíveis.

Nesse contexto, evidencia-se o cerne da pesquisa biográfica que está nas experiências subjetivas, no modo como cada um dá forma ao seu vivido, percebe e constrói seus próprios significados nos espaços sociais e para si próprio. Por esse viés, a inspiração na análise comparativa de Schütze (1983 *apud* Bauer; Gaskell, 2002) tem o objetivo de trazer as experiências singulares das professoras para uma perspectiva comparativa, a qual, sem perder a singularidade da experiência, poderá proporcionar uma relação entre os saberes das participantes, visto que as cinco narrativas escritas pelas professoras trazem, no corpo do texto, as enunciações de suas vivências e experiências. Ao passarem pela atividade biográfica da escrita da narrativa, cada uma das entrevistadas pode perceber e significar suas próprias experiências (Delory-Momberger, 2012).

Nesse sentido, é possível compreender que cada professora vivenciou a experiência do ensino remoto, durante o período de suspensão das aulas presenciais, de uma forma única, no entanto, suas narrativas podem contemplar experiências com situações semelhantes, já que todas elas pertencem a um espaço profissional comum. Assim, as construções narrativas marcam tanto a individualização quanto a socialização, evidenciando as marcas do contexto social e cultural específicos da época e da situação (Delory-Momberger, 2014).

As experiências subjetivas trazem o individual vivido, experienciado e compartilhado em espaços coletivos, o que faz do sujeito um ser singular, mas também social (Delory-Momberger, 2014). Desse modo, as atividades biográficas, únicas e singulares, também são sociais, ao passo que elas se caracterizam, tomando como referência a RcS (Charlot, 2000), nas situações sociais, no relacionar-se com o outro e com o mundo. Logo, as narrativas das professoras entrevistadas se distanciam pela singularidade da experiência e se aproximam, tomando como referência a noção de “nós” parcelares “fragmentados, divididos por pertencimentos sociais”, uma vez que as determinações sociais, apesar de não esgotarem as construções biográficas, inscrevem os narradores em sistemas de representações e linguagem simbólicas em relação ao mundo de pertencimento (Delory-Momberger, 2014, p. 37).

Ademais, é válido pontuar que, ao tratarmos das vivências das professoras no período pandêmico, abordaremos a inserção das NTD no ensino remoto, visto que todo o processo de análise se volta para o uso das NTD na prática pedagógica dos professores no contexto do ensino remoto. Isso envolve também o ato de apoiar o aluno em seu processo de aprendizado, na condição de ser professor, mas também o ato de aprender em uma situação nova, na qual todos - professores e alunos - estavam em uma condição de aprendentes.

Buscando ampliar as reflexões a partir das histórias de vida de professoras, trouxemos excertos das narrativas - fonte de dados que compõem este estudo - em uma perspectiva comparativa inspirada nas análises das entrevistas narrativas de Schütze (1983 *apud* Bauer; Gaskell, 2002) conforme já tratamos. O imperativo biográfico está pautado no sentido que cada professora, em processo de vivência, experiência e transformação (Delory-Momberger, 2014) pode retomar/trazer para si as reflexões sobre a situação e o seu fazer pedagógico. Lembramos que, de acordo com Delory-Momberger (2016, p. 140):

O investigador em pesquisa biográfica só pode acessar “um saber biográfico” pelas entradas que lhe dão os sujeitos no processo de biografização aos quais eles se dedicam. Estes, como já dissemos, podem assumir uma pluralidade de manifestações - mentais, comportamentais, gestuais - mas a mediação privilegiada para acessar as modalidades singulares segundo as quais o sujeito biografado/biografiza suas experiências é, sem contestação, a atividade linguageira, a fala que o sujeito tem sobre si mesmo.

Neste viés, pautamo-nos nas narrativas das professoras entrevistadas, produzidas a partir de seus processos de biografização. Além disso, a participação das entrevistadas neste estudo está ancorada na noção de educação ao longo da vida, de Delory-Momberger (2014), e nos estudos de Passeggi (2016), que olha para as professoras como adultas em formação com plena capacidade de refletir sobre si e sobre o contexto social no qual estão inseridas.

Deste ponto em diante, ateremo-nos a compartilhar as vivências das professoras a partir de suas narrativas. Para tanto, lançaremos mão das quatro categorias de análise de Delory-Momberger (2014) já descritas anteriormente. Os excertos das narrativas foram selecionados e elencados neste estudo a partir das categorias de análise, assim como em relação à atividade hermenêutica que diz respeito à pesquisadora e seu biografema (Delory-Momberger, 2014). Na pesquisa, lançamo-nos na relação com saber do outro, mas também na relação com os nossos próprios saberes, a partir do conjunto de experiências que compõem nossa bioteca e rede de biografemas (Delory-Momberger, 2014).

Conforme descrito anteriormente, salientamos que a narrativa da professora Priscila ocupa papel central nas análises, da qual decorrerão os contrastes e consonâncias com as narrativas das demais entrevistadas.

Diante de tais considerações, os resultados serão apresentados em dois eixos: narrativas biográficas sobre ser professora no ensino remoto e narrativas biográficas de professoras sobre a RcS no uso das NTD ao longo do ensino remoto.

Os resultados contemplam problemáticas referentes ao saber do professor frente ao uso das NTD no ensino remoto, atreladas às questões sociais relacionadas à exclusão digital e ao próprio cotidiano escolar com seus tempos e espaços deslocados para os ambientes domésticos (Dussel, 2020).

Logo, iniciaremos na próxima seção, a análise dos dados a partir das narrativas das professoras sobre suas vivências no ensino remoto, pautando-nos nas quatro categorias de análise, conforme os estudos de Delory-Momberger (2012).

## 6.1 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SOBRE SER PROFESSORA NO ENSINO REMOTO

Para compormos esta seção, lançamos mão das quatro categorias de análise de Delory-Momberger (2012), as quais serão utilizadas como ferramenta na análise dos dados em uma construção hermenêutica prática com o objetivo de compreender o professor no contexto das aulas presenciais suspensas a partir da sua narrativa autobiográfica. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 533-535), e como já apontamos anteriormente, a análise das narrativas perpassa pelas seguintes categorias - “formas do discurso; esquema de ação; motivos recorrentes ou *topoi*; gestão biográfica dos *topoi*”.

Para a autora, quando o sujeito fala de si, ele recorre a formas diversas, mantendo uma relação com os objetivos enunciados e com as diferentes formas do discurso. Nesse processo de enunciação e relato, está presente, inerentemente, a forma narrativa do discurso que, segundo ela, mantém relação direta com a “[...] dimensão temporal da existência e da experiência humana” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). De acordo com a autora, a pesquisa biográfica reconhece um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, uma vez que o narrativo possui relação direta com a dimensão temporal, marcando a existência e a experiência do narrador.

Nas formas do discurso, poderão estar presentes os discursos diretos, indiretos, descritivos, avaliativos, entre outros. Assim, ao longo da narrativa, a professora entrevistada pode navegar entre as diferentes formas de discursos como forma de evidenciar ou esclarecer

algo relatado. É possível observar como a entrevistada se coloca na narrativa em relação ao seu próprio discurso, quais aspirações e projetos ela enuncia. De acordo com Delory-Momberger (2014), os discursos se apresentam em forma de reflexão pela entrevistada, tornando-se um narrar e um agir biograficamente sobre si mesmo.

No que concerne ao “esquema de ação”, de acordo com Delory-Momberger (2012, p. 533-534), este se refere às atitudes que as entrevistadas enunciam em suas narrativas em relação à ação e à situação que permeiam o relato. Entre as diferentes formas de agir, estão: “agir estratégico; agir progressivo; agir arriscado; agir na expectativa”. Nessa categoria, será possível observar as atitudes adotadas pelas entrevistadas, como agem e reagem, bem como suas estratégias de ação.

Os “motivos recorrentes ou *topoi*” referem-se ao lugar que a entrevistada ocupa na narrativa em relação ao contexto por ela enunciado. Segundo a autora, esse lugar ocupado pelo narrador tem relação com o sentimento que o narrador enuncia sobre si. (Delory-Momberger, 2012, p. 534). Nessa categoria, será possível perceber as enunciações relacionadas aos próprios sentimentos e aos sentimentos dos outros a partir do lugar de fala das entrevistadas.

A quarta e última categoria se refere à “gestão biográfica dos *topoi*” (Delory-Momberger, 2012, p. 535). Essa categoria tem relação direta com os recursos pessoais e coletivos e com as questões referentes às restrições socioestruturais. Ela se destaca na narrativa quando a entrevistada enuncia negociações e ajustes de situações à realidade socioindividual, ou seja, uma capacidade de adaptação à realidade. Será possível observar situações em que a entrevistada não apenas enuncia negociações e ajustes nas suas ações em relação a si, mas também em relação ao outro e ao mundo.

No plano da análise das formas do discurso, e como primeira categoria de análise a partir dos estudos de Delory-Momberger (2012), observamos que a narrativa da professora Priscila é marcada por um discurso direto e reflexivo, no qual a entrevistada refere-se sempre a si própria, enunciando suas convicções, reflexões, saberes e o agir profissionalmente, o que a inscreve em uma dinâmica do projeto de si (Delory-Momberger, 2014).

[...] eu sempre tive um olhar de que a tecnologia tinha que ser inserida dentro da sala de aula; a gente sabe que parece que na educação as coisas demoram muito mais tempo para chegar na educação, chegam muito antes no mundo e na sala de aula em si parece que perpassa um caminho muito longo para poder chegar. Então eu sempre tive grupo de *WhatsApp* com meus pais [...]; [...] sempre na primeira reunião eu dava meu número, eu pegava os números, dava uma listinha de presença, o pai assinava e do lado você gostaria de participar do grupo? [...] eu já gravava as aulas [...] (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

De acordo com a professora entrevistada, algumas das NTD já estavam inseridas em suas ações cotidianas. No entanto, foi possível observar que as tecnologias de uso da docente não estavam presentes na escola, visto que ela própria as conhecia e reconhecia uma possível forma de uso na educação: “Então eu sempre tive grupo de *WhatsApp* com meus pais desde 2017, 2018 eu já tenho grupo de *WhatsApp* para compartilhar bilhetes” (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

A entrevistada segue sua narrativa descrevendo e explicando o presente, porém, em alguns momentos, ela a interrompe e recorre ao passado como forma de esclarecer o presente. No entanto, esse deslocamento não se afasta de um tempo próximo ao do contexto narrado. Nesse sentido, observamos que a história narrada pela professora é uma história em curso na qual ela age, vive a experiência, atribui sentido e temporalidade organizada em uma lógica narrativa (Delory-Momberger, 2016).

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio-profissionais, suas atividades sociais [...] Delory-Momberger, 2016, p. 137).

A narrativa da professora Priscila se cruza com a de outra professora entrevistada - a da professora Laura. Elas trazem, em suas narrativas, especificamente em relação ao uso das tecnologias na educação, um discurso direto e avaliativo, que demonstra um agir biograficamente sobre si mesmas, o que traz para o relato reflexões pessoais, que também tecem uma avaliação sobre a realidade experienciada: “em sala de aula eu sempre gostei muito de trabalhar com a tecnologia, mas não assim só o passar um filme por passar” (Prof<sup>a</sup>. Laura). Assim, tanto a professora Priscila como a professora Laura investem em seus relatos um lugar de debate, de opinião sobre o que acreditam em relação ao uso de tecnologias na educação.

A professora entrevistada Denise inicia sua narrativa relatando: “há 20 anos eu estou nessa área e sempre procurei trabalhar com a tecnologia na medida do possível” (Prof<sup>a</sup>. Denise). Sua enunciação, a princípio, remete-nos a uma aproximação com a narrativa da professora Priscila. O desdobrar de sua atividade biográfica nos proporciona uma reflexão interessante. Isso, porque através do seu discurso direto e explicativo, primeiro ela enuncia uma certa segurança no uso de ferramentas tecnológicas, contudo, essa enunciação não se sustenta ao longo da narrativa. Ao tratar especificamente do ensino remoto, por exemplo, ela relata: “eu não domino a tecnologia, ao contrário, eu tenho muitas dificuldades”. Nas duas situações narradas pela mesma professora entrevistada, a interioridade pessoal busca se adequar à

exterioridade social (Delory-Momberger, 2012). Compreendemos que em um primeiro momento, ela adequa sua fala ao que acredita ser importante dizer em uma entrevista que tem como foco a relação com a tecnologia. No segundo, ela busca adequar sua fala a sua realidade, e coloca em pauta a sua RcS sobre o uso da tecnologia no contexto do ensino remoto. Logo, sua história de vida se revela em uma ficção apropriada, na qual ela se produz como projeto de si mesma (Delory-Momberger, 2014). Em uma perspectiva da RcS (Charlot, 2000, 2021), podemos dizer que o que está em questão aqui é o sentido que a entrevistada atribui à situação a partir da sua relação com a tecnologia.

[...] a gente vai adaptando, trabalha algumas imagens relacionadas com os livros, enfim, buscar passar alguma coisa para os alunos, afinal eles são muitos envolvidos nessa parte tecnológica e não tem como a gente chegar na sala de aula e simplesmente pedir para abrir o livro e trabalhar no tradicional (Prof<sup>a</sup>. Denise).

Em determinados pontos da entrevista, a professora Denise inclui o discurso explicativo como forma de justificar seus arranjos pedagógicos, além de demonstrar reconhecer a diferença existente entre as gerações e como essa diferença se caracteriza nas formas de se relacionar com a tecnologia - nativos e imigrantes digitais (Presnky, 2001). Com a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto, a professora teve de lidar com a tecnologia em uma nova perspectiva. Ela precisava dominar novas ferramentas tecnológicas que iam além de projeções de imagens, então, nesse momento, ela se identifica como quem não sabe usar a tecnologia. Novamente, a professora se volta à sua RcS na perspectiva do domínio da atividade que lhe falta. Na sua RcS ela é aprendente assim como os demais envolvidos na situação (Charlot, 2000).

Não foi fácil! Lembro perfeitamente que na época a gente precisou adaptar muitas coisas assim como a câmera, o microfone. Ah, o que está legal, o que precisa ser melhorado? E eu não domino a tecnologia, ao contrário, eu tenho muitas dificuldades, porém eu tenho o meu esposo que me ajudou bastante graças a Deus e o meu filho também, ele faz TI [...] (Prof<sup>a</sup>. Denise).

Observa-se também que a entrevistada se apresenta na narrativa de duas formas distintas em relação à tecnologia, uma vez que ela registra a relação com o contexto histórico e social marcado pela temporalidade biográfica, nos fazendo lembrar que o individual e o social, segundo Delory-Momberger (2012, p. 524), só “existem um por meio do outro”.

Em relação ao contexto histórico social, podemos retomar a narrativa da professora entrevistada Priscila, que, ao trazer um discurso reflexivo voltado para a importância do uso da

tecnologia na educação, abre espaço para uma reflexão histórico social no que tange à exclusão digital exacerbada ao longo da pandemia com a suspensão das aulas presenciais: “a gente sabe que parece que na educação as coisas demoram muito mais tempo para chegar na educação, chegam muito antes no mundo [...]. Parece que perpassa um caminho muito longo para poder chegar” (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

Duas professoras entrevistadas - Flávia e Marta - compõem suas narrativas com discursos diretos, porém, diferentemente dos apresentados anteriormente, ambas não trazem inicialmente o contexto do ensino remoto e uso das NTD. Compreendemos que elas sentiram a necessidade de iniciarem suas narrativas marcando seu lugar de fala como professoras. Associamos essa iniciação biográfica das duas professoras com um ato de validação da escrita diante do desafio biográfico (Passeggi, 2016).

Prof<sup>a</sup>. Flávia: “Eu sou apaixonada pela educação infantil”; Prof<sup>a</sup>. Marta: “Eu acredito que eu nasci professora, a minha brincadeira de criança era colocar as bonequinhas, os ursinhos e dar aulas, interagir com os bonecos, eu não brincava de outra coisa, a minha brincadeira era de escolinha”.

Em comum, todas as professoras entrevistadas têm suas inscrições no “eu” como “sujeito-narrador” e como “sujeito-ator da história” que conta sobre si (Delory-Momberger, 2014).

De acordo com Delory-Momberger (2014), toda construção biográfica está inscrita em uma dinâmica temporal - passado, presente e futuro. No entanto, o por-vir é o que nos move adiante. Nesse sentido, como explica a autora, passamos grande parte do nosso tempo fazendo planos sobre o amanhã e até mesmo sobre nosso futuro mais longínquo. Por esse viés, retomando a narrativa da professora entrevistada Priscila, observamos, no excerto a seguir, que ela acrescenta novas formas do discurso à sua narrativa. Ela permanece centrada no eu e aberta para explicar o contexto de sua narrativa, mas, ao projetar-se, ou melhor dizendo, enunciar planos futuros, ela incorpora um discurso poético, no qual se enuncia uma professora que está em processo de construção e tem como desejo que seu trabalho não se restrinja à sala de aula. Ela deseja que o seu trabalho tenha continuidade fora da escola, ajudando os pais a alcançarem novos saberes relacionais com seus filhos. Neste sentido, a professora entrevistada enuncia reflexões que se voltam para o projeto de si e de vida (Delory-Momberger, 2014), o qual retomaremos mais adiante em uma segunda entrevista com a professora.

[...] nessas minhas necessidades eu fui buscar fazer a pós em psicoterapia, pra eu ter ferramentas, pra eu me cuidar, pra eu estar bem para cuidar dos pais,

para eles cuidarem dos filhos [...]. É, eu fico muito orgulhosa assim, no sentido de eu não era assim em 1995 quando eu comecei a dar aulas, eu fui me transformando, é um processo (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

Para Delory-Momberger (2014), a atividade humana, independentemente de ser ou não complexa, implica em uma gama de possibilidades, que sempre estará em relação à própria atividade. Observamos, na narrativa da professora Priscila, o processo entre atividade e possibilidades, para as quais ela lançou escolhas e suas justificativas. Em comum, as professoras entrevistadas, inscritas em um projeto de si, mostram-se em um ciclo contínuo de inacabamento.

Por sua vez, o esquema de ação, como segunda categoria de análise das narrativas, permitiu-nos olhar para essas narrativas em relação à forma de agir e reagir das professoras, a partir de suas enunciações. Nesse sentido, observamos que a professora Priscila enuncia a articulação de um agir estratégico e progressivo.

Eu já tinha esse acesso aos pais desde o começo, então eu inseri os pais no grupo, eu expliquei, e aí a gente começou a fazer as rotinas e ainda não tinha blog, ainda não tinha vídeo aula, mas eu já gravava as aulas né, primeiro eu comecei gravando áudios, depois eu comecei a gravar os vídeos, ali dentro desse grupo, aí eu tentei colocar o *Google Class*, mas a grande dificuldade era o acesso às tecnologias pelas famílias (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

O agir da entrevistada é organizado por ela, primeiramente, para atender a uma necessidade de maior contato com os pais antes da suspensão das aulas presenciais, o que o torna, ao mesmo tempo, estratégico. Além disso, o desenvolvimento das ações mediante a suspensão das aulas presenciais e necessidade do ensino remoto com atitudes cautelosas e voltadas para suas responsabilidades como professora agrega os aspectos progressivos ao discurso narrativo.

No que se refere ao excerto da narrativa da professora, no qual ela tentou inserir o uso da plataforma *Google classroom* e constatou que a falta de acesso à tecnologia por parte das famílias tornou-se um impedimento para o desenvolvimento do seu trabalho, podemos caracterizar essa enunciação narrativa como um agir na expectativa, pois, durante a implementação, a professora se entregou apenas às circunstâncias ao lançar inicialmente a atividade. Na relação com o outro, neste ponto nos referindo aos saberes e não saberes dos pais, observamos que eles, em certa medida, condicionaram as tomadas de decisões da professora entrevistada em relação a quais estratégias implementar e quais recursos tecnológicos utilizar durante o ensino remoto.

No *Google Class* eu teria recursos maiores, poderia postar ali, as crianças poderiam postar as atividades, já poderia corrigir, mas os pais não

conseguiram compreender isso, e não foi nem por falta de interesse deles, alguns não se interessaram mesmo e tudo bem, mas a grande maioria ficou muito interessada, mas eles não conseguiram entender que tinha que ter acesso ao e-mail, que tinha que ter uma conta no *google*, isso pra eles era muito difícil (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

O viver envolve o agir, o refletir e o aprender na experiência e sobre a experiência. O conceito de reflexividade narrativa abordado por Passeggi (2021), compreendido como a capacidade que o sujeito tem de operar com diversas linguagens, dar sentido às suas experiências, às aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos, ajuda-nos a olhar para o desdobramento narrativo da professora Priscila.

eu fiz uma pesquisa para saber quem tinha Internet, quem tinha só um celular, então eu fiz um *Google Forms*, mandei para as famílias preencherem, expliquei para eles o que era um *Google Forms*, é porque eles não sabiam, a grande maioria dos pais não sabem e não tem acesso às tecnologias, o que eles têm acesso são as redes sociais e algumas coisas de pesquisa *Google*, então a maioria respondeu - eu sei pesquisar algumas coisas, eu sei acessar Youtube, eu sei é mexer no Facebook para interagir com os amigos virtuais, mas eu não sei usar as tecnologias (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

Após vivenciar a experiência e refletir sobre ela, a docente enuncia um novo modo de agir. O agir estratégico da professora, enunciado no excerto anterior, também nos conta sobre a abrangência de suas ações. No ensino remoto, ela precisa saber mais sobre a família dos alunos e sobre aspectos que, para o ensino presencial, poderiam não ter sido considerados.

O modo de agir estratégico da professora Priscila, no qual ela se ocupa de sua posição como professora aprendente e busca meios de compreender, bem como de agir no ensino remoto, aproxima-se do modo de agir da professora Flávia, que, além de refletir sobre as possibilidades, intenciona articular suas ações com o grupo de colegas professores.

O que nós vamos fazer, tirar xerox? falei para as meninas (outras professoras) vamos fazer grupo de *WhatsApp* a gente faz vídeo chamada, aí fui lá eu comprei um chip, não vou por meu número não aí depois eu uso *WI-FI* aqui em casa tá tudo certo, então eu comecei fazer vídeo chamada com quem tinha possibilidade de ser atendido (Prof<sup>a</sup>. Flávia).

As professoras Laura e Marta enunciam um agir progressivo, no qual elas relatam explorar a situação, assim como suas possibilidades de ação e recursos.

E eu não me lembro exatamente a data, mas eu sei que foi mais para o final do terceiro, início do quarto bimestre e aí surgiu a possibilidade de fazermos

aulas online, e aí assim, eu fui pesquisar, fui ver, antes eu fiz vários testes aqui em casa, meu marido e meu filho a gente fazia chamadas entre nós aqui, eu ligava o Meet, vamos lá, eu vou chamar vocês, vou mandar o link (Prof<sup>a</sup>. Laura).

[...] eu não sabia como fazer isso, como subir vídeo, como carregar, como colocar efeitos, enfim, foi muita aprendizagem, música, vídeo dentro de vídeo, e eu acabei adorando fazer isso, foi bem gostoso, as crianças elogiavam, as famílias também, aos pouquinhos eu fui também adquirindo *ring light*, depois aquele microfonezinho de lapela, aí eu deitei e rolei também, foi bem rico a experiência, foi muito boa (Prof<sup>a</sup>. Marta).

As enunciações que trazem os esquemas de ação, de acordo com Delory-Momberger (2012), podem ser capturadas na organização e no emprego dos verbos nas narrativas. Nesse sentido, compreendemos que o esquema de ação nos diz sobre a atitude das professoras entrevistadas em relação às suas vivências e em relação ao sentido que as mesmas experiências lhes possibilitam. Em comum, observamos que todas as entrevistadas recorrem às estratégias pautadas nas suas experiências do ensino presencial ao buscarem uma forma de desenvolver o ensino remoto.

As professoras entrevistadas que vivenciaram/experienciaram a suspensão das aulas presenciais viveram um processo de transição entre o ser professora no ensino presencial para o ser professora no ensino remoto. Essa transição ocorreu distante dos espaços de atuação profissional - os espaços físicos escolares. É a partir desses espaços suprimidos e dos processos de transição, buscando se encontrar, no ensino remoto, um novo espaço mediado pelo uso das NTD, que as professoras entrevistadas realizaram suas construções biográficas com as enunciações de seus planos, suas dificuldades, conquistas e sentimentos, entre outras. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 63), ao narrar a vida, o indivíduo se inscreve em uma “dinâmica do projeto de si” cuja realização será sempre particular.

Por esse viés, a professora Priscila, ao enunciar preocupações em relação ao aprendizado dos seus alunos, aproxima-se da forma como a professora Flávia se posicionou diante da suspensão das aulas presenciais e ensino remoto: "aí chegou um determinado período que não dava mais, e eu falei - essas crianças precisam ter um auxílio da professora" (Prof<sup>a</sup>. Flávia).

Ela própria enuncia que se percebe professora, seu *topoi* é reconhecido como profissional, no entanto, como uma professora do ensino presencial que está sempre presente para auxiliar seus alunos. Ela expressa em seu “projeto de si” o desejo de que todos os alunos tenham um chip para ter acesso à internet e poder participar das aulas no ensino remoto. Esse desejo se trata de uma projeção atualizada em relação à situação vivida, porque o desejo da

professora está em ter todos os seus alunos em sua sala de aula. (Delory-Momberger, 2014, p. 62).

Eu como professora queria celular para todo mundo com chip. Eu queria resolver eu tinha um aluno que ele entrava, mas aí quebrou a câmera do celular ele até mandou foto das atividades porque teve um período que as crianças ah teve esse trabalho também que eu fiz até agora terminar o revezamento e voltar o presencial as crianças esse frequentes, tinham os frequentes na aula porque tinha os que só assistiam aula e não mandavam foto de atividade nenhuma e tinham 8/9 que faziam as atividades no caderno no livro tiravam foto e mandava pra correção eu corrigia tirava print da tela do celular fazia correção, fiz seta, mandava áudio, eles mandavam áudio também teve uma menina que aprendeu escrever letra cursiva agora essa que aprendeu a ler com a mãe e a irmã, enfim o que acontece como professora é uma frustração porque você fala assim meu Deus eu estou trabalhando eu podia estar fazendo mais e não estou atingindo todo mundo (Prof<sup>a</sup>. Flávia).

É possível observar, no excerto anterior, que a entrevistada enuncia, em sua narrativa, práticas que são, comumente, observadas no ensino presencial - o aluno realiza a atividade que o professor elaborou, o professor corrige e informa ao aluno se ele acertou ou errou. O que mudou, neste caso, foi o espaço e o meio, tendo em vista que a relação - professor e aluno - permaneceu a mesma exercida no ensino presencial.

A enunciação do sentimento de frustração trazido pela entrevistada reforça o seu *topoi*: uma professora do ensino presencial, pois o ensino remoto não lhe possibilitou ser professora para todos os seus alunos, como ela mesma narra.

Prof<sup>a</sup>. Priscila: “a gente começou as aulas normalmente, aí veio aquele caos da pandemia e aí eu como professora falei: meu Deus e agora? Como que eu vou fazer o meu conteúdo, o que as crianças do primeiro ano precisam ter para terem sucesso?”.

Esse relato explicativo no discurso narrativo da professora entrevistada demonstra que ela reconhece e valoriza seu lugar de fala - seu *tópos* - identificado como profissional. Ao identificar seu *tópos* ela também questiona – como ser professora no ensino remoto?

Em sua narrativa, é possível observar as enunciações que dizem respeito aos sentimentos, atitudes, e comportamentos a partir da experiência e da ação que se volta para uma adequação ao ensino remoto.

Prof<sup>a</sup>. Priscila: “Aí passamos 2020 e eu tive um sucesso escolar relativamente positivo, porque eu tive alunos que aprenderam a ler dentro de casa, junto com os pais, com a minha orientação, porque as mães me perguntavam - professora, o que eu faço?”.

A professora entrevistada retoma o medo que sentiu no início do ensino remoto. Diante desse medo de não conseguir ajudar seus alunos a distância, ela enuncia que conseguiu ter bons

resultados como professora, medido pelo aprendizado dos alunos, o que reforça novamente seu *tópos* profissional.

A narrativa da professora entrevistada Priscila se cruza com a da professora entrevistada Denise, que enuncia, em sua narrativa, seu lugar de fala, o reconhecimento do seu trabalho e de outros professores no ensino remoto; ou seja, seu *tópos* profissional.

Como professora no ensino remoto, ela também se reconhece pertencente a um grupo de professores: “aqueles alunos que participavam eles realmente evoluíram, não só os da minha sala como das demais e infelizmente aqueles que não tiveram contato a gente percebe que eles não evoluíram tanto, eles estão com defasagem por esse motivo” (Prof<sup>a</sup>. Denise).

É em torno do *tópos* que elas organizam a ação do relato, realizam suas construções biográficas com as enunciações de seus planos, suas dificuldades, conquistas e sentimentos. A professora Laura, por outro lado, ao ser entrevistada, diferentemente da professora Priscila, tem seu *tópos* marcado na afetividade. Ela se reconhece como uma professora afetuosa, preocupada com a realidade socioeconômica dos alunos, com a forma como vivem, a forma como suas famílias estão organizadas. Não que as demais professoras entrevistadas não tenham apresentado tamanha sensibilidade, porém a professora Laura enuncia com ênfase que encontrou no ensino remoto uma forma de conhecer a realidade dos estudantes, de estar mais próxima e de ajudá-los a superar suas dificuldades pessoais.

Eu acho que a tecnologia acabou aproximando um pouco e a gente acabou conhecendo a realidade do aluno que em sala de aula a gente não sabe, a gente imagina, mas a gente não sabe, e assim indiretamente, não que a gente queira ficar espiando a realidade deles, mas a gente vê o que acontece por detrás né. E você escuta as discussões, as brigas em família muitas vezes, eu não tive situações tão graves, mas eu tive situações de pai brigando com a mãe e a criança parada assim, só olhava para câmera e eu falava fica tranquila, faz de conta que nada está acontecendo, continua olhando para gente, se você quiser apertar o mudo aí do seu celular e olhar para cá, não se envolve não (Prof<sup>a</sup>. Laura).

As atividades biográficas das professoras revelam as representações a partir do que percebem, apreendem e interpretam do vivido, fazendo da atividade biográfica um processo no qual “o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Tratando dos motivos recorrentes ou *topoi*, a partir dos processos de transição dos espaços físicos escolares para os espaços deslocados (Dussel, 2020) no ensino remoto, mediado

pelas NTD, as professoras entrevistadas encontram, no ensino remoto, seu *tópos* profissional – como professoras no ensino remoto.

Profª Laura: “E a gente foi tentando na medida do possível, é lógico que em nenhum momento assim a gente consegue dizer e comparar que tudo aquilo que a gente fez se equivale ao ensino de sala de aula, não tem comparação, por mais que a gente tenha feito”.

[...] continuei atendendo individualmente, trabalhei assim ano passado esse ano também mas aí são sempre os mesmos que participavam quando a gente voltou pro presencial esses que participaram eles são a maioria deles são os que não estão alfabéticos estão silábicos-alfabéticos que eu tenho metade da sala nessa condição (Profª. Flávia).

Eu me achava no início um inseto no microscópio fazendo vídeo aula e aparecendo online, porque a gente se expõe muito e o medo é muito grande, a gente tem uma forma espontânea de lidar com os alunos na sala de aula, no dia a dia, só que são crianças, e aí quando a gente se expõe para os pais, para os adultos a gente se coloca em uma situação de submissão a julgamentos e avaliações e isso dá um medo enorme, eu falei como que eu vou fazer para deixar esses vídeos públicos? (Profª. Marta).

Em relação à narrativa da professora Priscila, envolvida com o processo de dar aulas no ensino remoto, além do seu *tópos* profissional, evidencia-se um *tópos* duplo, identificado na afetividade na relação com o aluno, porém com ênfase na sua responsabilidade profissional.

[...] a gente ouviu muito isso em 2021, eu estou com saudade da escola, eu preciso da escola, aí isso angustia muito né, porque assim, meu Deus, o que está acontecendo com essas crianças que eu como professora não estou conseguindo atingir, e eu não ia conseguir atingir mesmo porque era uma coisa que estava além do meu alcance. [...] professor quer aluno, professor não quer ficar dando aula para uma tela, contato humano, professor precisa disso e as suas crianças também (Profª. Priscila).

Na gestão biográfica dos *topoi*, as entrevistadas se deparam como profissionais – que precisam atuar no ensino remoto - e se veem sem as mesmas condições e possibilidades de trabalho que desenvolviam no ensino presencial.

Primeiro achava que não ia dar certo esse negócio falava assim “será que eu vou conseguir? Porque eu não sei dar aula online a gente assiste vê vídeo um monte de coisa tecnológica lá e tal, eu acabei sendo uma professora usando os recursos que eu tinha mesmo, não dava pra usar tudo que a gente usa na sala de aula, porque eu gosto de usar bastante jogos, quebra-cabeça, jogo da memória essas coisas de montar palavras (Profª. Flávia).

Além das adequações e adaptações necessárias para o exercício de suas práticas pedagógicas, elas também precisam se ajustar às novas condições, já que, devido aos espaços escolares deslocados para as residências, as professoras se viram diante de perfis de inserção múltiplos (Dussel, 2020).

Para a professora Marta entrevistada, “a questão do pessoal e do profissional ficaram muito diluídas nesse caldeirão de pandemia, a gente pouco soube o limite entre uma coisa e outra, porque realmente ficava bem desafiador estando em casa o dia inteiro” (Prof<sup>a</sup>. Marta).

Foi possível compreender que durante o ensino remoto os ajustes e as adaptações se estenderam, inclusive para as condições socioeconômicas dos alunos, pois nem todos eles possuíam equipamentos e acesso à internet para participarem do ensino remoto de forma síncrona. Aliás, muitos alunos que participaram do ensino remoto o faziam em condições inadequadas - sem espaços físicos próprios, com equipamentos e conexão à internet de baixa qualidade. Assim, “o que eles tinham era um celular e somente isso” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). Neste contexto, as professoras entrevistadas enunciam que a situação as forçou limitar e a condicionar as possibilidades de uso das NTD: “Então eu criei uma sala no *Google Class*, tentei fazer que isso desse certo, mas não deu, por três motivos: a dificuldade de acesso das famílias a Internet, a falta de conhecimento dessas tecnologias por parte das famílias e a falta de recursos tecnológicos” (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

No decorrer das entrevistas, as professoras enunciaram, em suas narrativas, um esforço sem precedentes para se adequarem às novas condições de trabalho e às condições socioestruturais e socioeconômica dos alunos:

E aí foi a adaptação, e agora tenho crianças com contexto social diferentes, como que vou chegar até elas? Consegui chegar até alguns, na EMEF. [...] eu consegui atingir 80%, na EMEF [...] eu consegui atingir 60%, que é bom dentro daquele contexto social, mas ainda é pouco, considerando uma sala de 25 alunos, 60% é muito pouco (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

A professora entrevistada não consegue estar com todos os seus alunos no ensino remoto. Ela se depara com sua nova condição de trabalho: “os recursos que eu utilizava eram meus pessoais, a minha internet, os meus dados móveis né, mas como a gente estava em casa eu tinha acesso ao *Wi-Fi*” (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

No retorno ao ensino presencial, professores e alunos passaram novamente por um processo de adaptação. Os professores retornaram aos espaços físicos escolares, contudo, depararam-se com novas dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de atividades com os alunos. Eles constaram que, por mais que tivessem se esforçado para dar continuidade ao

trabalho pedagógico com os alunos durante o ensino remoto, a situação não possibilitou oferecer a eles contato com objetos e situações necessárias para o desenvolvimento do trabalho que ocorre especificamente na escola.

Agora estou desenvolvendo esse trabalho com os alunos do 1º ano que chegaram para mim completamente vulneráveis em todos os sentidos - afetivo, social. São indisciplinadas, ainda porque, a gente ainda está introduzindo o trabalho. Crianças que não tiveram educação infantil, meu Deus, como faz falta a educação infantil para as crianças, e eles não tiveram Jardim I, eles não tiveram Jardim II e a gente sabe o quanto que a educação infantil é importante para o desenvolvimento afetivo, para o preparo e para a vida no ensino fundamental e eles não tiveram isso porque eu sei que eles não tinham esse acesso à internet (Profª. Priscila).

As preocupações enunciadas pela professora Priscila se cruzam com a de outra professora que, ao retornar ao ensino presencial, deparara com novos desafios referentes a um novo processo de adaptação.

Então hoje para nós está sendo muito difícil trabalhar com as crianças e às vezes a gente encontra os professores né, está tendo a formação de robótica a gente encontra os professores de 1º ano e a gente começa a comentar e todo mundo fala “nossa na sua sala também está assim? Está assim, não sabe usar a tesoura? Não sabe virar uma folha de caderno? Não sabe pegar a agenda na mochila? Não tem autonomia para nada”. Então é uma dificuldade totalmente diferente do que a gente encontrou nesses dois anos de pandemia, é um trabalho totalmente diferente, então a gente está tendo que retomar muitas coisas. A gente já nesses dois anos de pandemia trabalhou muito com a parceria dos pais, mas eu percebo que agora que nós estamos retomando precisamos muito mais da parceria dos pais para conseguirmos retomar esses aspectos que ficaram perdidos lá atrás (Profª. Laura).

Na gestão biográfica dos *topoi* (Delory-Momberger, 2012), as narrativas das entrevistadas se distanciam uma das outras no sentido de que cada professora precisou adequar o seu trabalho em relação às possibilidades de participação dos seus alunos e também no que consistia à sua própria relação com as NTD. Ao passo que as enunciações nas narrativas se distanciam, por outro lado se aproximam nas dificuldades encontradas no acesso ao aluno, o que consistiu em um exercício permanente de adequação ao trabalho do professor. Elas precisaram constantemente dar provas de novas capacidades de adaptação (Delory-Momberger, 2012).

Ao longo dessa seção foi possível acompanhar, nos excertos, as enunciações narrativas das professoras entrevistadas, nas quais o biográfico aparece, como aponta Delory-Momberger (2014, p. 26), como uma “categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar,

estruturar, interpretar situações e os acontecimentos vividos”. Neste sentido, compreendemos que a percepção do vivido passa pelo curso de uma existência com situações e acontecimentos singulares nos quais a biografização é todo o processo vivido estruturado a partir de significações, condensado em uma história que o sujeito atribui um sentido em si mesmo em um processo de significação e compreensão que se inscreve na relação do indivíduo, consigo, com o outro e com o mundo.

Essa seção tratou de professoras na performatividade dos seus relatos. Suas vivências lhes possibilitaram experimentar suas biografias ligando as experiências que fazem de si mesmas à realidade (Delory-Momberger, 2012).

A próxima subseção tratará do saber e do aprender dos professores diante da situação provocada pela suspensão das aulas presenciais e ensino remoto. Consideramos que cada professor passou pela necessidade de aprender para se apropriar do mundo que, devido à pandemia do coronavírus Sars-CoV-2-19 e suspensão das aulas presenciais, impôs-lhes novas regras, outras formas de relação e novas atividades a serem desenvolvidas.

## 6.2 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER NO USO DAS NTD AO LONGO DO ENSINO REMOTO

Quais processos caracterizam as figuras do aprender? As ações dos professores se voltaram a um novo fazer pedagógico? Neste eixo, trataremos os excertos das narrativas das professoras entrevistadas que enunciam suas experiências vividas no ensino remoto, a fim de identificar, na relação do professor com as NTD, possíveis processos que caracterizam o aprender/saber frente ao uso das NTD no ensino remoto, bem como analisar e compreender a relação do professor com o saber referente à utilização das NTD na educação no contexto do ensino remoto a partir das figuras do aprender. Na perspectiva da RcS, a análise e compreensão dos dados também buscará alcançar as dimensões centrais da teoria: mobilização, atividade e sentido (Charlot, 2000).

Para tal, como já citado, pautamo-nos nas duas perspectivas teóricas que sustentam este estudo: a RcS (Charlot, 2000) e a biografização (Delory-Momberger, 2014). As duas perspectivas teóricas, como noções de valor heurístico, lançam luz sobre situações, atividades, histórias singulares e sociais, uma vez que o homem se constrói como sujeito em uma forma de relação com o outro, com o mundo e com ele próprio (Charlot, 2000, 2021). Nesse sentido, a RcS (Charlot, 2000) dialoga com a perspectiva da biografização (Delory-Momberger, 2014), tendo em vista que o processo de conhecimento e domínio do saber é: “[...] sempre o feito de

um indivíduo singular, inscrito num lugar e numa história. Por sua vez, a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender” (Delory-Momberger, 2014, p. 30).

Lembramos que, para Charlot (2000), o fato de que ao nascer o sujeito se depara com um mundo preexistente o coloca na posição de ser obrigado a aprender no mundo e sobre esse mundo para se apropriar dele. Para o autor, o aprender envolve três diferentes formas de relação como saber - relação epistêmica, relação de identidade e relação social com o saber. Uma vez que o aprender torna-se o saber do sujeito, as relações epistêmicas com o saber são, antes, relações epistêmicas com o aprender (Charlot, 2000). Nesse sentido, tanto o saber como o aprender se apresentam nos objetos, nas atividades, nos dispositivos e nas formas. As relações epistêmicas com o aprender podem ser compreendidas como domínio de uma atividade ou capacitar-se a usar um objeto de forma pertinente. Neste caso, o saber está no passar do não domínio para o domínio. Esse domínio da atividade passa a estar inscrito no corpo, um corpo como espaço de apropriação do mundo: “O corpo é o sujeito enquanto engajado no ‘movimento da existência’” (Charlot, 2000, p. 69).

Retomemos também a questão do inventário das figuras do aprender: “objeto saberes”; “objeto cujo uso deve ser aprendido”; “atividades a serem dominadas”; “dispositivos relacionais” – já que, para Charlot (2000, p. 66), é sob essas figuras que o saber e o aprender se apresentam, como: objetos, atividades, dispositivos e formas.

Segundo o autor, a RcS é o próprio sujeito; além disso, o saber do sujeito está para ele em relação a sua própria vivência e experiência - singular e social - no mundo. Neste viés, a presença do homem no mundo está “sob a forma de um mundo, um mundo humano produzido pela espécie ao longo de sua história [...]”, do qual o homem precisa se apropriar, precisa apreender para tornar-se parte dele (Charlot, 2000, p. 52). Sobre essa questão, Delory-Momberger afirma que:

As experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo: elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento e naquilo que Dilthey chama de ordem da comunidade (Gemeinsamkeit), entendendo por esse termo o que os homens partilham entre si e exteriorizam sob a forma de signos comuns (Delory-Momberger, 2014, p. 57).

Durante o processo de realização das entrevistas biográficas, retomamos junto às participantes questões relacionadas às suas vivências e experiências durante o período de suspensão das aulas presenciais, de modo que, inscritas em suas condições sócio-históricas

(Delory-Momberger, 2014), elas trouxeram suas enunciações para o momento de construção narrativa com ênfase na relação com as NTD durante o ensino remoto.

Nesse contexto, consideramos importante mencionar que mesmo estando as entrevistadas livres para construir suas narrativas, o fator social relacionado à necessidade e também à obrigatoriedade de adesão ao ensino remoto, por um lado pela própria demanda interna de cada sujeito – professor, diante de sua visão sobre o seu próprio fazer docente – não há professor sem alunos, indicando que não se é professor sem dar aulas – por outro, pela injunção da rede municipal, relativa ao ensino remoto, que não deixou escolhas – estava evidente tanto o direito das crianças em relação à continuidade de sua formação escolar quanto a obrigatoriedade trabalhista dos professores de ministrarem aulas - uma norma e um desejo aí se encontram (Charlot, 2020) .

Na conjunção desses fatores, estavam cada um - professores e alunos - diante de uma nova situação que, em certa medida, exigia o uso de algum recurso tecnológico que viabilizasse a comunicação a distância. Logo, nesse cenário, dominando ou não a atividade, de posse do recurso tecnológico ou não, a forma como cada professora entrevistada vivenciou a experiência que envolveu todo o contexto da pandemia - aulas presenciais suspensas, ensino remoto e as NTD -, esteve diretamente ligada ao sentido, ao desejo ao conjunto de significados e atividades compartilhadas com outros sujeitos e com o mundo (Charlot, 2000).

Para Charlot, (2000), existe uma relação entre o sentido e a mobilização, e ambos vêm do mesmo ponto - estão no interior do sujeito. Neste caso, para um sujeito se mobilizar, ele precisa encontrar um significado ao qual ele atribui sentido e, mais do que isso, o sujeito precisa encontrar desejo para entrar em atividade para o aprender e para o saber. No entanto, não podemos desconsiderar que, de acordo com o autor, o sujeito mantém com o mundo outras formas de relação que nem sempre são relações epistêmicas com o saber. Sendo assim, o aprender pode estar em um sentido fora de uma relação epistêmica com o saber. (Charlot, 2000, p. 64)

Em uma hermenêutica da relação, traremos, no decorrer deste eixo, os excertos de histórias em curso com suas temporalidades biográficas (Delory-Momberger, 2014), vivências e a relação de um sujeito com o saber e o aprender, na sua relação singular e social com ele próprio, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000).

[...] não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica

uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (Charlot, 2000, p. 63).

A partir deste ponto, elencamos os excertos extraídos das narrativas das professoras entrevistadas: Priscila<sup>20</sup>, Marta, Flávia, Denise e Laura, considerando que, durante a suspensão das aulas presenciais e o ensino remoto, as entrevistadas experienciaram ser professoras fora dos espaços físicos escolares, de modo que, em grande parte, suas ações e práticas pedagógicas foram mediadas pelas NTD.

De acordo com o objeto deste estudo, olhamos para as relações que as professoras estabeleceram com a tecnologia, envolvendo, entre outros, o saber profissional, o saber sobre as NTD - uso e aplicabilidade no contexto do ensino remoto -, o saber relacional mediado pelas NTD e o saber que envolve o domínio da atividade atrelada às mudanças ocorridas no cotidiano a partir do deslocamento dos espaços físicos escolares para os espaços domésticos dos professores e alunos.

Portanto, também envolve a forma como as professoras relacionaram esses saberes diante da situação no que se refere ao seu fazer/saber pedagógico, pois, de acordo com Franco (2016), as práticas pedagógicas são uma forma de relação que se configuram na mediação com outro e com os espaços de possibilidades que o outro, e podemos acrescentar, que a situação passa a oferecer.

Para iniciarmos, tomaremos como referência a narrativa da professora entrevistada Priscila e suas enunciações na relação com o outro, com o mundo e com ela própria, no que se refere às NTD no ensino remoto durante o período de aulas presenciais suspensas, abrindo possibilidades para uma análise comparativa com as enunciações narrativas das demais professoras entrevistadas.

É possível observar que, logo no início da narrativa, ao tratar da sua concepção sobre o uso da tecnologia na educação, a professora Priscila enuncia uma relação de identidade com a tecnologia - “É, eu sempre tive um olhar assim de que a tecnologia tinha que ser inserida dentro da sala de aula” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). A convicção presente na narrativa da entrevistada nos indica que a relação com a tecnologia antecede o período das aulas presenciais suspensas e ensino remoto, dado que existe no excerto a enunciação de uma reflexão, um saber relacional que denota valor e importância ao uso da tecnologia a partir da construção reflexiva da imagem de si (Charlot, 2000).

---

<sup>20</sup> Tomaremos sempre como referência os excertos da narrativa da professora entrevistada Priscila.

Ao dar continuidade em sua narrativa, a professora entrevistada se mostra engajada na relação e completa: “Então eu sempre tive grupo de *WhatsApp* com meus pais desde 2017, 2018 eu já tenho grupo de *WhatsApp* para compartilhar bilhetes” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). Ela encontra no uso da tecnologia uma forma de resolver um problema de comunicação, ou, podemos dizer, melhorar/ampliar a comunicação com os pais. É possível afirmar que nessa enunciação a professora confere um domínio de uma atividade, uma vez que ela, de posse de um saber, coloca-o em prática para atender uma necessidade pessoal em um contexto social. A imbricação do Eu na situação, a partir da utilização de um objeto de forma pertinente, é compreendida como um processo epistêmico, em que “[...] o aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo” (Charlot, 2000, p. 69). No entanto, nesse contexto, não se observa um uso voltado para as ações pedagógicas diretamente com os alunos. A enunciação da professora entrevistada, entre todos os pontos já mencionados anteriormente, também revela que sua relação com a tecnologia no âmbito educacional não difere da função que lhe é dada para o uso pessoal.

Neste ponto específico, a narrativa da professora entrevistada Priscila se cruza com a narrativa da professora Laura, que também encontra no uso das NTD uma solução para ampliar sua comunicação com pais:

E eu via que na nossa comunidade, os pais não olhavam muito a agenda, não viam recado e eu ficava muito tensa em falar com os pais, aí naquele ano em 2020 eu tive a ideia, vou fazer um grupo de *WhatsApp*, vou falar com os pais, aí na primeira reunião em fevereiro eu falei com os pais, vocês aceitam? Peguei o número de todo mundo, montei um grupo e olha só, eu montei o grupo em fevereiro e em março entramos na pandemia (Prof<sup>a</sup>. Laura).

Em relação à enunciação da professora Laura, também podemos perceber que o uso das NTD foi introduzido em seu contexto profissional como solução para uma dificuldade encontrada pela docente - “eu ficava muito tensa em falar com os pais” (Prof<sup>a</sup>. Laura). Ao mesmo tempo que ela enuncia uma relação de identidade com as NTD, ela também enuncia um processo de distanciamento-regulação (Charlot, 2000), que se refere ao saber relacional, imbricado na construção reflexiva que a professora constrói sobre si, a partir da dificuldade de relação com o outro - os pais. É possível observar, tanto na enunciação da professora Priscila como na da professora Laura, que ambas trazem para a prática pedagógica o uso da tecnologia em um contexto que busca aproximar dois espaços sociais - a família e a escola. Assim, elas fazem um esforço na direção da ampliação dos processos de comunicação voltado para a efetivação da participação das famílias na vida escolar dos alunos. Embora, elas tenham partido de posições antagônicas nessa relação com os pais, parece que o ensino remoto, o uso das NTD e as

determinantes do *ser- professora* agiram como condicionantes para um resultado comum às duas professoras. Os excertos das narrativas de ambas as docentes também se encontram quando consideramos que elas não fizeram uso direto com os alunos quando mencionaram o uso das NTD.

Para Moran *et al.* (2016), o professor tem papel fundamental na inserção e uso das tecnologias na educação, tendo em vista a necessidade de usá-la como aliada no processo de construção de saberes, de modo que professores são mediadores, motivadores e orientadores em um processo conjunto voltado para o aprender e para o aprender a aprender. Nesse sentido, a iniciativa das professoras, ao inserirem o uso da tecnologia na educação na perspectiva relatada anteriormente, não vem ao encontro das concepções desenvolvidas pelo autor, no sentido de que as tecnologias digitais móveis acabam por desafiar os professores e as instituições a integrarem momentos presenciais e a distância, pois, neste caso específico, essa tecnologia foi utilizada como uma forma de promover maior comunicação com a comunidade, e não como mediadora das práticas pedagógicas.

A professora entrevistada Priscila, logo no início de sua narrativa, também enuncia seu saber sobre tecnologia, ao abordar sua concepção sobre o que ela é: “Aí o povo acha que ferramenta tecnológica é só internet, e não, ferramenta tecnológica é tudo o que facilita minha vida” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). Seu saber sobre a tecnologia, segundo ela própria, confere-lhe um certo distanciamento dos que não possuem esse saber, bem como um ingresso na comunidade daqueles que compreendem o que é tecnologia enquanto saber objeto. Nesse sentido, o processo epistêmico - objetivação-denominação - (Charlot, 2000) está presente na definição do conceito: “tecnologia é tudo que facilita a vida”.

A RcS profissional da professora lhe permite não somente ter um olhar para si própria, mas também em relação aos outros professores a partir da situação: “aí entramos em 2021 já no contexto pandêmico, e aí a gente já estava mais seguro, já sabíamos como ia funcionar, já tinha os grupos formados” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). A professora, ao referir-se a si e aos outros professores, enuncia uma relação na construção de um saber profissional (Charlot, 2000) e coletivo, construído a partir da experiência, do vivido em um dado momento da própria história. Para Delory-Momberger (2014, p. 57), “As experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra com sua primeira rede de pertencimento [...]”.

A entrevistada ao falar por si o faz a partir de suas observações e apropriação da situação. Ela resume toda a situação como “contexto pandêmico”, articulando uma construção

mental e biográfica que não cessa de integrar e articular extratos variados da experiência - os biografemas (Delory-Momberger, 2014).

Ademais, as narrativas biográficas fornecidas pelas professoras são histórias em curso, nas quais elas agem, vivem experiências e atribuem sentido, marcando a temporalidade de uma existência que se organiza em uma lógica narrativa (Delory-Momberger, 2012, 2016). Por esse viés, as histórias de vida narradas são singulares, assim como sociais, já que cada entrevistada vive sua experiência em relação a si, ao outro e ao mundo (Charlot, 2000).

Considerando as singularidades da experiência, as demais professoras entrevistadas se distanciam das enunciações da professora Priscila, no que se refere à relação com as NTD no âmbito escolar. Isso, porque as demais docentes enunciam, em suas narrativas, uma relação com as NTD, construída no âmbito escolar a partir do contexto pandêmico.

Profª Flávia: “O que nós vamos fazer, tirar xerox? Planeja e tira xerox e manda e tal e a criança responde ai chego um determinado período que não dá gente, era muitas atividades que chegavam na sala pra gente e eu falei que essas crianças precisam ter um auxílio da professora”; Profª Marta: “eu não tinha nenhuma dessas habilidades, eu aprendi tudo do zero, eu não sabia como editar um vídeo, eu não tinha a mínima ideia de como fazer, eu não sabia nem como olhar para câmera”; Profª Denise: “Porque antes a gente ficava preocupada em passar até o nosso número de telefone”.

Diante da situação, elas foram confrontadas a aprender. No início do ensino remoto, de acordo com Isidorio e Fernandes (2022), muitos professores resistiram ao uso das tecnologias por falta de conhecimento sobre a própria ferramenta. Logo, é possível compreender que, de modo geral, as professoras precisaram se mobilizar a buscar saberes para efetivar o uso das NTD durante a suspensão das aulas presenciais e adaptá-las à sua realidade de trabalho que, em grande parte, também consistia em adaptá-las às condições socioeconômicas dos alunos, os quais, além de não possuírem os aparelhos e conexão com a internet, em vários casos, também não possuíam espaço físico adequado para acompanhar as aulas on-line (Miranda *et al.*, 2020).

De acordo com Charlot (2000, p. 69), existem relações epistêmicas com o saber que são antes relações epistêmicas com o aprender: “eu não tinha nenhuma dessas habilidades, eu aprendi tudo do zero” (Profª. Marta); e, nesse sentido, o aprender pode ser compreendido como domínio de uma atividade ou capacitar-se a usar um objeto de forma pertinente. Neste caso, o saber está no passar do não domínio para o domínio. Segundo o autor, o domínio da atividade passa a estar inscrito no corpo - um corpo como espaço de apropriação do mundo -, o qual é o sujeito engajado no movimento da existência, uma vez que o mundo está organizado sob uma forma humana e social.

A preocupação com a continuidade dos estudos dos alunos por parte das professoras e o próprio fazer pedagógico marcam, nas enunciações, as relações epistêmicas com o aprender, bem como com o saber profissional. Isso, porque as professoras entrevistadas se veem diante de suas responsabilidades profissionais no contexto do ensino remoto: “[...] essas crianças precisam ter um auxílio da professora” (Prof<sup>a</sup>. Flávia). Nesse cenário, diante do desejo - estar com o aluno, mas também da norma – compromisso profissional com a continuidade dos estudos dos alunos, as professoras se mobilizaram para encontrar formas de acesso a eles.

Nesse sentido, e considerando que durante a suspensão das aulas presenciais se estruturaram novas formas na relação entre professor e aluno, o ensino remoto, além de marcar um distanciamento físico, evidencia uma perda na autonomia da relação professor/aluno. O contato com as crianças passou a ser mediado pelas NTD, pelo envio e recebimento de atividades e, consideravelmente, pelos pais que detinham a posse, na maior parte do tempo, do único equipamento através do qual o professor realizava o contato com o aluno: “só tinha um celular, o pai só chegava 6h, 8h, então essa foi a grande dificuldade, ter acesso a criança, eu tinha acesso ao responsável, mas a criança não” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). Dussel (2020) associa essa nova cena pedagógica, na qual os pais passam a ser os interlocutores dos professores, com a noção de panóptico. A autora menciona que, em alguns casos, os pais passaram a ter um olhar excessivo sobre as ações pedagógicas dos filhos e aulas dos professores, o que contrasta com os casos em que houve ausência ou cortes no contato entre professor e aluno.

Neste aspecto, a narrativa da professora entrevistada Priscila se entrelaça às narrativas das demais professoras entrevistadas: primeiro, quando compartilham de uma mesma experiência - aulas presenciais suspensas e a oferta de uma educação remota de emergência (Dussel, 2020); segundo, quando exercitam, na forma narrativa, a consciência, a ação e a expressão de si (Delory-Momberger, 2014).

Prof<sup>a</sup> Priscila: “[...] nós orientamos durante a semana através de áudios ou vídeos, dentro do grupo o que era pra ser feito”; Prof<sup>a</sup> Marta: “Se eu der a aula no momento de trabalho, naquele horário do meu trabalho, eu não vou conseguir alcançar aqueles alunos que só tem acesso ao celular na hora que os pais retornam do trabalho”; Prof<sup>a</sup> Denise: “tinha um grupo com os pais, a gente conversava em particular, enviava mensagens e atividades”; Prof<sup>a</sup> Flávia: “à noite, sábado ou domingo ele mandava mensagem. A menina fazia a lição, ele mandava foto, mas sempre à noite - oi senhor [...], tudo bem?”; Prof<sup>a</sup> Laura: “mãe, mostra para a criança uma fruta com a letra A, um objeto com a inicial do nome dela”.

Assim, a suspensão das aulas presenciais e a introdução de um ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, podem ser percebidas como uma “[...] deslocalização dos universos de pertencimento” (Delory-Momberger, 2014, p. 138).

Delory-Momberger (2014) se refere ao processo de deslocalização dos universos de pertencimento quando trata das sociedades da modernidade e de suas mutações institucionais, econômicas e tecnológicas. Associamos esse processo, tratado pela autora, ao deslocamento dos professores dos espaços físicos das instituições escolares para o trabalho nos espaços domésticos (Dussel, 2020), tendo em vista o agregamento das NTD e envio de atividades impressas - como forma de contato com o aluno. Nesse movimento, o espaço institucional escolar perdeu, mesmo que temporariamente, sua referência física como espaço de estudo e trabalho.

Ainda considerando esse processo, observamos um segundo movimento, no qual as professoras, enquanto profissionais da educação, encontram-se no “nós”, na noção de “nós” parcelares (Delory-Momberger, 2014), fragmentadas, divididas, porém ligadas pela situação socioprofissional. A RcS do professor se destaca, nessa situação, pelo processo epistêmico de distanciamento-regulação na qual as professoras precisaram aprender a regular uma nova forma de relação entre si e os outros, entre si e consigo mesmas (Charlot, 2000).

Apesar das professoras não terem seu papel social apagado durante a suspensão das aulas presenciais, houve a necessidade de algumas adaptações nesse papel, visto que elas passaram a ser orientadoras também dos familiares dos alunos, e não mais só das crianças, uma vez que quem passou a desenvolver as atividades com os alunos e a cobrar a participação e atenção deles nas aulas, efetivamente, foram os pais:

Eu mandava áudio para a criança e a mãe quando chegava em casa mostrava meu áudio para criança e aí a criança me respondia. [...] aí passamos 2020 e eu tive um sucesso escolar relativamente positivo, porque eu tive alunos que aprenderam a ler dentro de casa, junto com os pais, com a minha orientação, porque as mães me perguntavam, professora, o que eu faço? (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

A professora entrevistada Priscila e as demais professoras trazem, em suas narrativas, as enunciações dessa deslocalização em uma oferta biográfica mais aberta, tendo em vista as experiências vivenciadas na situação e o uso das NTD — Prof<sup>a</sup> Laura: “foi pelo Meet mesmo, então eu me lembro que peguei minha lousinha verde que eu tenho, eu pendurei aqui, peguei um giz que eu tinha, o meu calendário que era o que eu fazia todo dia na escola com eles”. Prof<sup>a</sup> Denise: “eu comecei a dar aulas online para os meus alunos e eu sempre busquei estar colocando os livros na aula, ao vivo e aí eu ia acompanhando-os com os livros [...]”.

[...] eu tinha uma listinha eu perguntava as coisas pedia pra eles escreverem no papel depois tirarem foto e enviar a foto para mim e aí eu tinha uma noção do que eles tinham de conhecimento. Tinha uma questão lá que eu queria saber se eles tinham noção de espaço aí eu falava assim: olha onde você está aí tem armário? Mesa, cadeira? O que é que tem aí no seu ambiente? Eles falavam o que tinha e eu falava: o que tem em cima do armário? Porque não sabia se eles sabiam o que era em cima, o que era embaixo, o que era dentro, o que era fora e eles iam falando e eu ia fazendo as anotações, não consegui falar com todos nessa fase, porque nem todo mundo tem acesso [...] (Prof<sup>a</sup>. Flávia).

Os excertos, além de enunciarem a implementação das NTD nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto, remetem-nos a um trabalho pedagógico comumente desenvolvido no ensino presencial, inclusive trazem ênfase ao uso de materiais próprios das salas de aula física, como a lousa e o giz.

Em uma outra situação em que a professora entrevistada Priscila também enuncia a implementação das NTD em suas práticas pedagógicas - “porque no *Google Class* eu teria recursos maiores, poderia postar ali, as crianças poderiam postar as atividades, eu já poderia corrigir” (Prof<sup>a</sup>. Priscila) -, observamos que, apesar da professora enunciar as possibilidades do uso da plataforma *Google Classroom*, demonstrando um certo domínio da atividade, ela também discorre sobre essa possibilidade centrada no papel do professor em oferecer a atividade, corrigir e dar uma devolutiva para o aluno sobre seus acertos e erros.

Compreendemos, segundo as enunciações, que as professoras têm muito claro o papel que elas exercem em relação ao aprender dos alunos, inclusive no ensino remoto, e que esse papel tem relação com a perspectiva da RcS (Charlot, 2000), quando trata de oportunizar aos estudantes material, situações e atividades para que eles possam aprender, pois “ [...] o aluno só pode aprender se o professor lhe oferecer algo, de uma forma ou de outra [...], mas em última análise, quem aprende é o aluno e ele só pode fazê-lo se ele estudar” (Charlot, 2021, p. 5).

Ao passo que a perspectiva de trabalho enunciada pelas professoras se aproxima da perspectiva da RcS, como mencionado, distancia-se ao centrar o saber no papel do professor, isto é, ao defini-lo como único fornecedor de informação desse saber. Foi possível observar que, ao longo do período de ensino remoto, não houve proposta de interação com possibilidade de troca de informação e saberes entre os próprios alunos. As professoras conservaram uma dinâmica de interação entre elas e os alunos, frequentemente observada nas aulas presenciais, durante as aulas expositivas, em que falar com o outro - colega da sala - significa não prestar atenção na aula do professor.

Charlot (2020), em seu livro *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, mesmo não tratando especificamente do ensino remoto, ajuda-nos a compreender o modo como as professoras organizaram suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto. O autor esclarece que os professores têm agregado a suas práticas um pouco de internet, assim, os livros estão mais coloridos e interativos, mas eles ainda continuam, em sua maioria, desenvolvendo atividades tradicionais. Segundo ele, em parte, isso se deve à própria estrutura e organização das escolas, que continuam exigindo dos professores condutas e resultados pautados em uma lógica do desempenho e da concorrência.

[...] os professores abrem parênteses “novos” dentro das práticas “tradicionais”: importação de algumas práticas alternativas (o “texto livre”, por exemplo), trabalho em grupo, momentos de pesquisa, utilização da internet e de tecnologias modernas. Porém levantam-se assim problemas de concorrência e mesmo, simplesmente, de viabilidade: como organizar um trabalho coletivo de pesquisa pela internet com tempo limitado em um espaço que não prevê esse tipo de atividade e, além disso, com a obrigação de, ao final do processo, proceder a uma avaliação individual? (Charlot, 2020, p. 59-60).

Nesse sentido, no que se refere ao uso da tecnologia com o aluno, tanto a professora Priscila como as demais professoras conservaram suas práticas pautadas na RcS sobre ser professora no ensino presencial. Observamos que o sentido e a mobilização por parte das docentes, ao planejarem e estruturarem suas aulas no ensino remoto, também estiveram atreladas a atender o aluno com base no seu compromisso profissional, e não na implementação das NTD como ferramenta que poderia ampliar a RcS (Lévy, 2000a).

Por esse viés, nas narrativas, as enunciações que tratam das NTD nos remetem a uma noção que pode ser comparada com a concepção instrumentalista, como aborda Veraszto (2009), em seu artigo “Tecnologia: buscando uma definição para o conceito”, no qual o autor esclarece que, nessa concepção, as tecnologias são vistas como simples ferramentas construídas para a execução de uma diversidade de tarefas. Nos excertos a seguir, é possível observarmos o uso da tecnologia como ferramenta e também como mais uma forma de substituir os recursos físicos na realização de uma atividade no modelo do ensino presencial.

Eu preferia dar um monte de aula online, atender cada aluno na sua dúvida naquilo que ele precisava porque era ao vivo eu falava com a criança a gente conversava eu mostrava ali então eu achava mais prático desse jeito eu tomava aquele tempo eu só me preparava para o assunto (Prof<sup>ª</sup>. Flávia).

Profª Laura: “quando a gente voltou da pandemia, nós não tínhamos o livro físico então eu consegui o Drive e aí eu mostrava o livro para eles através do tablet, fui passando as imagens, então assim, eu acabei trabalhando a tecnologia ano passado ainda em sala dessa forma”.

Essa discussão é importante e não trata de uma crítica sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras no ensino remoto e no ensino presencial. Ela é importante, porque nos diz muito sobre a relação que as professoras estabeleceram com a tecnologia durante o ensino remoto e o seu saber profissional. Nessa relação, existe sentido, mobilização e uma atividade organizada na RcS e na relação de saber (Charlot, 2000), pois, ao mesmo tempo que as professoras organizam e implementam o ensino remoto, elas também consideram as diferenças de saberes e as possibilidades socioeconômicas de seus alunos, uma vez que a RcS também é relação social. Um outro ponto significativo a considerar, mas que, na perspectiva do aluno, deixaremos em aberto neste estudo, é o fato do ensino remoto, como uma configuração da EaD (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022), ter sido desenvolvido com crianças do ensino fundamental, anos iniciais, na faixa etária entre seis e dez anos de idade, agregando desafios significativos ao trabalho do professor por não poderem se pautar em referências sobre essa modalidade de ensino, na perspectiva vivenciada na pandemia e com crianças tão pequenas. Sobre essa questão, ainda podemos mencionar Castro e Queiroz (2020), quando os autores lembram que mesmo sendo a EaD conceitualmente diferente do ensino remoto, tem que haver, nas duas propostas, preocupações e cuidado com o desenvolvimento desse tipo de ensino para garantir aos estudantes o direito ao acesso aos conteúdos curriculares.

Foi muito difícil, a gente se sente incapaz, no primeiro momento é um sentimento de incapacidade, de não vou conseguir, não vou dar conta, é um novo que ninguém conhece, não é um novo que eu não conhecia, é um novo que ninguém conhecia, então não tinha aquela coisa - ah, eu vou entrar em contato com minha amiga porque ela vai me ajudar. Não, ninguém conhecia e tivemos que descobrir juntas, uma aprendia uma coisa, outra aprendia outra (Profª. Denise).

Ademais, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, observamos que o percurso no ensino remoto também ficou marcado por modificações no estabelecimento das relações sociais, o que exigiu adaptações à situação e às circunstâncias. De acordo com Charlot (2000), o saber relacional, enquanto relação social com o saber, está para a identidade e para o social, visto que a distanciação-regulação está imbricada tanto na construção reflexiva de si como no domínio de uma relação (Charlot, 2000).

Em síntese, apreender os dispositivos relacionais é dominar uma relação ou iniciar uma e, até mesmo, aprender a conviver em ambientes sociais diferentes. Durante o ensino remoto, as professoras precisaram reencontrar uma distância conveniente entre elas, os alunos e os familiares de seus alunos no novo ambiente social e virtual. Esse processo de distanciamento-regulação (Charlot, 2000) foi marcado por sentimentos construídos na relação com o outro e com elas próprias.

A gente não precisa ficar atendendo o telefone o tempo todo, a gente sabe que são os pais. Eles têm como enviar mensagem então no momento certo a gente vai e responde, não precisa ter problema nem se preocupar em passar o número de telefone, não. Está tudo certo com o *WhatsApp*, então eu vejo mais praticidade (Prof<sup>a</sup>. Denise).

Observamos um constante eco reflexivo na narrativa da professora Priscila, que se mobiliza em relação à condição socioeconômica dos seus alunos. Nesse sentido, de acordo com Charlot (2000, p. 72), todas as formas de RcS comportam uma dimensão de identidade “[...] sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”.

Tudo bem, para vocês pais? Está melhor assim, o que vocês estão achando? Então sempre na reunião de pais, a gente, que era por meio virtual, a gente perguntava para eles, o que vocês estão achando, o que vocês estão sentindo, quais as dificuldades, porque quero ajudá-los a ajudar os filhos de vocês (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

No excerto da professora entrevistada Priscila, nota-se uma construção reflexiva de si em relação ao outro na situação. A professora passou a estabelecer uma nova relação com os pais enquanto sujeito epistêmico, afetuosa e engajada na relação. O processo de distanciamento-regulação (Charlot, 2000) presente na enunciação da docente também é identificado na narrativa de outra professora, porém, no excerto a seguir, trata-se de um olhar sensibilizado diante das novas condições na relação com o aluno.

Eu acho que a tecnologia acabou aproximando um pouco e a gente acabou conhecendo a realidade do aluno que em sala de aula a gente não sabe, a gente imagina, mas a gente não sabe, e assim indiretamente, não que a gente queira ficar espiando a realidade deles, mas a gente vê o que acontece por detrás né. E você escuta as discussões, as brigas em família muitas vezes, eu não tive situações tão graves, mas eu tive situações de pai brigando com a mãe e a criança parada assim, só olhava para câmera e eu falava fica tranquila, finge que nada está acontecendo, continua olhando para gente, se você quiser apertar o mudo aí do seu celular e olhar para cá, não se envolve não. Então a gente acaba fazendo uma terapia com as crianças, coitadas (Prof<sup>a</sup>. Laura).

A situação provocada pela pandemia, em certa medida, alterou as formas relacionais habituais típicas de um cotidiano escolar e de relações presenciais, no qual a distância geográfica era a maior responsável por conservar o contato via NTD. Essa situação retomou vários saberes que, anteriormente à pandemia, não eram tratados na mesma perspectiva. Todos os cuidados sanitários, necessários para evitar a contaminação pelo vírus, impôs novas formas de relacionamento: Prof<sup>a</sup> Flávia: “[...] nos três primeiros dias dava vontade de chorar porque eu sou uma professora que abraça as crianças [...] teve um dia que veio uma criança e me abraçou e eu abracei de volta porque eu falei - já estou sendo abraçada mesmo”.

Passar pela experiência da pandemia, ao ter de lidar com o novo modo de relacionar-se com alunos e familiares, exigiu de cada um aprender em “[...] uma relação social fundada sobre as diferenças de saber (com cada um mantendo, por outro lado, uma relação com o saber)” (Charlot, 2000, p. 85).

De acordo com Charlot (2000, p. 72), toda e qualquer forma de RcS comporta uma “dimensão da identidade”, pois o aprender como uma atividade que envolve desejo e sentido sempre estará em relação com a história do próprio sujeito. Essa relação de identidade dentre as formas da RcS é a que se volta para o próprio sujeito - suas expectativas, às suas referências, às suas concepções, a imagem que tem de si e a que deixa ser vista pelos outros (Charlot, 2000).

Nesse sentido, compreendemos que, na relação de identidade, está, em grande parte, o saber relacional que o sujeito constrói, primeiramente, consigo próprio antes de compartilhá-lo com os outros e com o mundo. Essa relação consigo próprio está marcada no uso do *eu* - o sujeito. Nessa relação de identidade que as pessoas assumem seus papéis, suas escolhas, encontram sentido e ancoram seus desejos. Essa forma de compreender a relação de identidade, de acordo com Charlot (2000), remete-nos às dimensões centrais da RcS - mobilização, atividade e sentido -, uma vez que toda forma de RcS comporta uma dimensão de identidade que se volta a um *eu*, contudo, em relação com o outro e com o mundo.

Em uma perspectiva biográfica, de um modo ou de outro, para as professoras, essas novas relações com as famílias, com os alunos e com a tecnologia se encontram incorporadas em seus projetos de si (Delory-Momberger, 2014). Toda a experiência sentida e vivenciada pelas professoras, bem como pelos alunos e seus familiares podem ser tomadas como exemplo de situações na qual um sujeito está, como trata Charlot (2000), confrontado com a necessidade de aprender diante de um mundo que apresenta necessidades e conhecimentos das mais diversas formas.

Para o autor, o sujeito, além de dar um sentido ao mundo, ele igualmente age sobre e no mundo: “e a gente ficou assim, muito tecnológico, porque a gente aprendeu a mexer em várias ferramentas e a gente viu o quanto isso facilitava a nossa vida e o quanto isso era necessário estar dentro da sala de aula para quando a gente voltasse” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). Essa nova perspectiva enunciada pela professora Priscila também é identificada na narrativa de outra professora.

Hoje eu sou uma das que não consegue ficar sem grupo de pais, então eu tenho o meu grupo do *WhatsApp*, tudo bem que eu uso o meu número da prefeitura, que a prefeitura nos cedeu. Eu faço o grupo e os pais, todos eles, têm o meu contato e sempre entram em contato comigo. Eu não consigo me ver mais sem o grupo do *WhatsApp* para conversar com os pais. Eu vejo mais praticidade (Prof<sup>a</sup>. Denise).

Esse processo de reflexão das professoras entrevistadas que lhes confere capacidade de mudança profissional, a qual, tomando como referência a noção de formação ao longo da vida de Delory-Momberger (2014), pode ser compreendida como o que a autora chama de formabilidade - como um balanço de percursos e competências situado em uma história de vida.

No plano das novas organizações do trabalho, tratadas por Delory-Momberger (2014, p. 70), em “Uma sociedade em mutação”, aproximamo-nos do trabalho das professoras na sua organização com o ensino remoto como uma noção de ruptura do ensino presencial, imposta como medida sanitária – controle da disseminação do vírus de Covid-19.

Tomando como referência a narrativa da professora entrevistada Priscila, observamos que ela estabelece uma significativa relação com os processos de mudanças referentes à suspensão das aulas presenciais e ensino remoto, o que enuncia um saber objeto e um certo domínio da atividade. Ela apresenta essa apropriação na forma como se refere à situação:

Aí entramos em 2021 já no contexto pandêmico, e a gente já estava mais seguro, a gente já sabia como ia funcionar, a gente já tinha os grupos formados [...]. Então a gente começou o trabalho em 2021 utilizando as mesmas ferramentas, *WhatsApp*, gravador de tela, a sala – a ferramenta da sala que o *WhatsApp* mesmo oferece dentro do Messenger (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

O saber enunciado na narrativa da entrevistada nos aponta para uma apropriação do mundo, assim como para uma construção de si mesmo (Charlot, 2000). Além disso, a apropriação e uma certa segurança enunciada no formato de trabalho com as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades no ensino remoto foi observada nas enunciações de outras professoras entrevistadas, o que nos levou a compreender que as

professoras passaram por um processo de apropriação que se volta para uma adaptação ao contexto social e profissional provocado pela pandemia com a suspensão das aulas presenciais:

E aí entramos em 2021 e a história continuou [...], compramos uma *Webcam* diferente, comprei até aquela luzinha redonda que não me lembro o nome (*Ring Light*), comprei um tripé, tirava fotos das atividades, fazia vídeozinhos, eu fui tentando fazer algumas coisas diferentes, aí muitas crianças os pais já tinham providenciado o celular para eles, foi bem legal, mesmo que celular de baixa qualidade, enfim, algumas crianças já tinham e aí eu montei um grupo de *WhatsApp* com as crianças, então eu tinha um com os pais e um com as crianças e tenho até hoje eles no meu celular. [...] então eu tirava fotos do livro, ou tirava fotos das nossas atividades, dos nossos encontros, eu tirava print dos encontros e mandava para eles, eles já ficavam esperando, as vezes eu esquecia de mandar para algum aluno e ele já falava – “professora, você não me mandou a minha foto de hoje” (Prof<sup>a</sup>. Laura).

De acordo com Charlot (2000), a apropriação do mundo também é a relação social com o saber. Essa relação é tratada pelo autor através das demais formas de RcS. Nesse sentido, os aspectos epistêmicos e os de identidade são o caminho para compreender a relação social do sujeito, de modo que o saber profissional e a relação com a identidade tornam-se primordiais na compreensão do saber relacional que envolve o uso das formas relacionais construídas e reconstruídas socialmente. A nova situação traz as formas relacionais, estruturadas para o ensino presencial, adaptadas ao ensino remoto e à realidade do aluno:

Eu gravei um vídeo me apresentando, com o foco no aluno, falando, eu sou a professora de vocês, meu nome é [...], estou muito feliz de estar aqui, mas eu gostaria de conhecer vocês, manda um vídeo para mim falando seu nome, falando para mim o que você gosta, que brinquedo você gosta, o que você mais gosta de fazer, pra eu ver o seu rostinho. E aí mandei pro *WhatsApp* do grupo e as mães me responderam depois quando chegaram, mandando o vídeo da criança e aí eles falavam “oi professora, meu nome é fulano, é João, eu gosto muito de bola e eu gostaria de conhecer você, eu estou com saudades da escola” (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

O ensino remoto atrelado à relação do professor com o saber referente às NTD é central neste estudo, no entanto, é importante mencionarmos, principalmente no que tange à RcS, que é possível observarmos que, a partir das enunciações das narrativas, o período de aulas presenciais suspensas ficou marcado por múltiplas formas de organização do ensino em complemento ao ensino remoto. Em muitos casos, a distância entre o professor e o aluno ficou caracterizada pelo envio e recebimento de atividades, como nos primórdios do ensino EaD, caracterizando, inclusive, um distanciamento ainda maior entre o professor e o aluno.

Nesses casos, professores, juntamente com os gestores escolares estruturaram novas formas de contato com os estudantes, lançando mão da organização e estrutura física das escolas como ponto de envio e recebimento de atividades impressas. Eles demonstraram que o saber sobre a atividade de organização e de estruturação da escola pode ser repensado quando se faz necessário atender às expectativas e necessidades dos alunos, oferecendo-lhes condições de acesso à informação, à atividade e à possibilidade de construção do saber.

Crianças que têm uma vulnerabilidade social muito maior e lá eles tinham, a escola fez um outro método, eles xerocavam as atividades e as famílias iam buscar as atividades xerocadas e devolviam na semana seguinte realizadas e nós professores íamos até a escola, uma vez por semana, duas vezes por semana, a quantidade de vezes que sentíamos necessidade, pegávamos essas atividades para corrigir e devolver na mesma caixinha (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

Neste sentido, Vercellino (2021, p. 142) lembra que o contexto pandêmico nos possibilitou olhar para escola como “[...] sistemas de práticas constituído por manobras que podem ser recriadas, reorientados”.

Em meio às possibilidades de recriação, em certa medida, todas as ações e atividades implementadas para alcançar o aluno e promover-lhe continuidade na sua formação escolar estiveram ligadas ao uso das NTD.

Eles fizeram um método de caixinha, então toda segunda, terça feira a secretaria fazia o xerox dessas atividades que a gente postava no blog, e a gente tinha o grupo de *WhatsApp* mandava para as famílias o link se caso eles quisessem acessar caso eles pudessem, porque tinham algumas famílias com acesso à Internet, mas a grande maioria não tinha e eles buscavam a atividade (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

De modo geral, é possível observar que as professoras se mobilizaram no sentido de se apropriarem das ferramentas tecnológicas necessárias para a implementação das atividades no ensino remoto, porém, adequando-as ao contexto socioeconômico dos alunos e a sua própria RcS. Suas enunciações revelam que permaneceram em atividade, ao longo do período de aulas presenciais suspensas, atendendo às exigências da rede municipal e às necessidades dos alunos - um dilema entre desejo e norma (Charlot, 2000). Logo, os esforços e as adequações enunciadas pelas professoras denotam sentido e mobilização no exercício do magistério frente às adversidades, especificidades e injunções que permearam o período de suspensão das aulas presenciais.

Ademais, atrelada à preocupação com os alunos que estavam conectados nas aulas on-line, estava a preocupação com aqueles que não possuíam acesso ao ensino remoto: “Deus, o que está acontecendo com essas crianças que eu como professora não estou conseguindo atingir?” (Prof<sup>a</sup>. Priscila). A enunciação da professora entrevistada Priscila se cruza com a de outra professora: “[...] muitas crianças acabavam que não participavam porque o celular ficava com a mãe que trabalhava e a criança ficava na casa de uma pessoa e aí eu me sentia frustrada! Você fica: -poxa vida não estou conseguindo acessar a todos!” (Prof<sup>a</sup>. Flávia).

Os esforços e as adequações diante da situação também previam o estreitamento dos vínculos de afeto nessa rede de relações e processos epistêmicos de distanciamento-regulação, exigindo de cada um encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo (Charlot, 2000).

O dia que a criança não conseguia, às vezes, a mãe me mandava mensagem “professora, ele está chorando porque não conseguiu entrar na aula, o sinal não deu certo, o celular não tinha capacidade”, enfim, acho que foi isso que acabou motivando a gente a seguir e a gente ia tentando cada dia mais (Prof<sup>a</sup>. Laura).

Observamos que, independentemente das ações pedagógicas implementadas pelas entrevistadas, não se perdeu de vista o desejo de estar com o aluno, mesmo que por força da norma referente à função do professor e do desejo como compromisso para com o aluno: “E o que a gente sentiu em 2020, muita angústia, porque a gente queria que o nosso aluno aprendesse” (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

O que oferecer aos alunos para que continuem aprendendo? Como auxiliá-los nesse processo? Como se sentem e qual a melhor forma de nos adequarmos às expectativas dos alunos? Quais recursos e de que forma os utilizar, considerando a sua realidade socioeconômica? O que é ser professor no mundo atual? Qual é a pedagogia que está sendo desenvolvida nos nossos tempos? Esses são alguns dos questionamentos que nos vêm à mente. Mesmo sem a intenção de respondê-los pontualmente, eles surgem como uma hermenêutica à medida que nos relacionamos com os dados da pesquisa e experimentamos nossa própria construção biográfica através da narrativa do outro.

A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à figuração narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia (Delory-Momberger, 2014, 61).

Nesse sentido e de acordo com Delory-Momberger (2014), ler ou ouvir a narrativa de alguém nos coloca em inter-relação com esse alguém. Adentramos o mundo da narrativa a partir dos nossos próprios construtos biográficos em relações de inteligibilidade que perpassam pela nossa experiência biográfica.

Compreendemos que esse processo de relação com as narrativas do outro e entre mim e mim mesmo se aproxima da RcS (Charlot, 2000) no sentido de tratar do aprender e do saber de um sujeito que é a própria RcS com o mundo, com o outro e com ele próprio. No entanto, aprender não é algo tão simples, já que, em muitos casos, exige esforço intelectual, mobilização, atividade e sentido; mas é o aprender e o saber que possibilitam ao sujeito um certo domínio do mundo (Charlot, 2000).

Como dito anteriormente, existem diferentes formas de aprender. Charlot (2000) categorizou essas formas e as denominou de figuras do aprender - objetos saberes; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas; dispositivos relacionais. Durante a leitura e análise das narrativas, fomos observando as enunciações narrativas que nos indicavam essas figuras do aprender. De acordo com nosso objeto de estudo e por compreendermos que, quando o professor domina uma atividade - uso das NTD -, ele passa a ter mais autonomia e potencial na exploração das ferramentas, abordaremos a seguir alguns excertos das narrativas das professoras que indicam, dentro das figuras do aprender, as atividades a serem dominadas, as quais, por envolverem equipamentos e aplicativos, também indicam os objetos cujo uso deve ser aprendido. Nessa perspectiva, as professoras entrevistadas nos dizem muito em suas narrativas sobre essas duas figuras do aprender.

As professoras, durante o ensino remoto, passaram a desenvolver um certo domínio da atividade. A imbricação do eu na situação é observada na narrativa da professora entrevistada Priscila em várias enunciações.

[...] eu gravava postava no grupo; eu iniciava as aulas às 13h da tarde explicando fazendo um vídeo; eu fiz uma pesquisa para saber quem tinha internet; eu criei uma sala no *Google Class*; O *WhatsApp* tem uma ferramenta que você cria uma sala através do *Messenger* e não precisa ter uma conta no *Facebook*, você cria um link e manda no grupo e o pai entra dessa sala através do *Messenger* no celular dele, mas ele não precisava ter conta, ele não precisava ter nada, então eu usava esse recurso, e ali eu conseguia projetar a tela para os pais, projetar a pauta e conseguia ver a carinha, o rostinho dos pais e ouvir melhor as angústias (Prof<sup>a</sup>. Priscila).

O processo que caracteriza o objeto cujo uso deve ser aprendido e as atividades a serem dominadas foi observado nas enunciações das narrativas das demais professoras entrevistadas, o que indica que as professoras entrevistadas aprenderam sobre o uso de alguns objetos e também passaram a ter um certo domínio das ferramentas e suas utilidades. As enunciações das narrativas se cruzam e se aproximam dos processos que envolvem as figuras do aprender, mas conservam seus aspectos singulares, subjetivos da RcS e o aprender que cada sujeito constrói na sua relação com o mundo a sua volta.

[...] quando eu voltei eu levei o tablet, porque esse projeto ele enviava também vários links para a gente passar para os alunos e eu levei esse tablet e eu mostrava para eles, eu levava minha caixinha de som, o tablet, rotear a internet do meu próprio celular para lá e passava, e travava e eles aprenderam que tudo trava, que para, que enrosca e a conexão cai no meio da aula (Prof<sup>a</sup>. Laura).

[...] quando eu quero mostrar um vídeo alguma coisa eu levo meu notebook e antes a única diferença é assim antes eu colocava pela internet do meu celular e agora tem internet na escola então quando eu levo o notebook pra mostrar alguma coisa eu já consigo acessar pelo *WI-FI* lá da escola facilita a operação (Prof<sup>a</sup>. Flávia).

Esse canal no YouTube foi criado até por conta dos vídeos que ficavam muito pesados e carregados para compartilhar o arquivo no *WhatsApp* direto, às vezes os celulares das famílias não comportavam. [...] e eu conseguia controlar isso pelo número de visualizações, que o YouTube dá essa devolutiva, quantas visualizações o seu vídeo teve, quanto tempo as pessoas permaneceram logadas no seu canal, então eu conseguia ter um pouco de controle com relação a isso, que foi o que retornou (Prof<sup>a</sup>. Marta).

[...] eu abri essa imagem no notebook, coloquei para passar na televisão, aí tive como realmente visualizar os lugares que eu trabalhava, os lugares por onde eu morava, aí eu comecei a explicar tudo para os meninos e eles ficaram encantados, “professora, mas você já morou nesse lugar mesmo?”, e eu disse para eles que sim e contei todos os detalhes, e se fosse no livro com certeza ia passar despercebido porque não tem como você ampliar a imagem para mostrar os detalhes, impossível, não tem como fazer isso (Prof<sup>a</sup>. Denise).

Ao enunciar o que aprenderam, o que sabem, as professoras enunciam uma apreensão do saber e do mundo, bem como uma consciência sobre seu processo de aprendizado - demonstram que passaram a ter domínio sobre o saber. No caso da relação com as NTD, é possível considerarmos o aprender e o saber, vivenciados pelas professoras, a partir de todas as figuras do aprender (Charlot, 2000). Com equipamentos conectados à internet, as professoras puderam ter acesso aos objetos-saberes - saberes acumulados e compartilhados - presentes em *sites*, plataformas, entre outros, e inclusive de diferentes países.

No entanto, para alcançar os objetos saberes presentes na rede mundial de computadores, é necessário ter domínio da atividade - navegar na rede mundial de computadores entre *sites* e plataformas -, assim como ter domínio da atividade e das ferramentas - objetos cujo uso deve ser aprendido. As professoras usuárias das NTD se mobilizaram ao ter/adquirir conhecimentos sobre o funcionamento dos equipamentos para que fosse possível explorar e ter acesso ao universo de informações presentes na internet, bem como serem elas próprias produtoras de materiais que possibilitaram aos alunos alcançar os objetos saberes. Nesse processo, que envolve inicialmente essas três figuras do aprender, também está em campo a relação com os saberes epistêmicos das próprias professoras, uma vez que navegar na rede mundial de computadores requer habilidade, mas também discernimento entre o que é verídico e o que não é. O professor que atua nessa relação com a tecnologia - busca pelo saber objeto, domina atividade de navegação, exploração e discernimento entre as informações - se aproxima do professor do saber que Charlot (2020) aborda como um dos desafios pedagógicos da contemporaneidade.

Durante o isolamento social, no caso no ensino remoto, muitas das atividades que anteriormente a pandemia eram desenvolvidas pelos professores com foco no entretenimento, passam a ter foco no trabalho e na relação direta com os alunos e seus familiares. Em todo esse processo, as professoras entrevistadas estiveram em relação com elas mesmas, com o outro e com o mundo em uma dinâmica de sentido, significado, desejo e valor que manteve e mantém a própria RcS. (Charlot, 2000). Neste sentido e a partir das enunciações das professoras entrevistadas compreendemos que durante o ensino remoto houve mobilização, atividade e sentido nas diferentes práticas e ações desenvolvidas pelas professoras que se articularam entre desejo e norma (Charlot, 2000).

Navegar pela Internet, entrar em uma reunião síncrona, acessar um *site*, enviar mensagens de texto, e-mail, áudios, vídeos, entre tantas outras ações, foram enunciadas pelas professoras como diferentes formas de usar e explorar as NTD como ferramentas de mediação, interação e de comunicação ao longo do ensino remoto. Em todo esse processo, as professoras entrevistadas enunciaram os domínios da atividade e das próprias ferramentas - imbricação do Eu na situação, que ao serem declaradas com sentido e significado - objetivação-denominação, tratam dos saberes objetos das próprias professoras entrevistadas (Charlot, 2000). A partir das enunciações, compreendemos que houve aprendizado e mobilização nas atividades desenvolvidas pelas docentes e que, de alguma forma, houve desejo e sentido, desejo e norma (Charlot, 2000).

Para Charlot (2021), sobre a noção de sentido, o autor aponta que podemos ter diferentes motivos para aprender, mas a situação, de um modo ou de outro, sempre deverá fazer sentido. Dialogando com a forma como o autor descreve a importância do sentido no aprender, Moran *et al.* (2016, p. 28) afirmam que “Aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo [...]”. De acordo com os autores, podemos aprender mais facilmente quando temos a clareza do objetivo e da utilidade de uma determinada atividade ou de algo a ser realizado, ou seja, o aprender está relacionado com o sentido que atribuímos ao que precisamos aprender. Charlot (2000) defende que o saber e o aprender ocorrem a partir das relações que os indivíduos estabelecem com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Sendo assim, na perspectiva da RcS o sujeito é um conjunto de relações de modo que as coisas no mundo fazem sentido à medida que se liga de alguma forma com o aprender e com o saber desse sujeito.

As enunciações narrativas das professoras entrevistadas indicam que todas passaram pelo mesmo processo, durante o ensino remoto, que demandou aprender e saber na relação com o outro, com o mundo e com elas próprias.

No entanto, elas também nos ajudam a compreender que os sujeitos são espaço de significados e valores (Charlot, 2000). Eles vivem e convivem em uma dinâmica temporal na qual constroem suas singularidades. Essa singularidade, de acordo com Charlot (2000) resulta em uma história que é original em cada ser humano, pois o sujeito vive e se constrói em sociedade, porém vive coisas que outro sujeito não vive exatamente da mesma maneira, de modo que:

Primeiro a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas sim, através delas. Segundo, essa análise deve ocupar-se de histórias sociais e não apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições (Charlot, 2000, p. 74).

Nessa mesma linha de reflexão, a relação com a pesquisa biográfica dar-se-á pelo interesse pela experiência singular e subjetiva do vivido de uma vida de um sujeito único e social (Delory-Momberger, 2014).

As entrevistas de pesquisa biográfica nos possibilitam contemplar a construção biográfica das professoras participantes e, por uma hermenêutica da relação, a nossa própria construção biográfica. A dinâmica temporal empenhada na construção narrativa, reconhecendo o passado como referência para o futuro, possibilitou a cada participante desta pesquisa,

inclusive à própria pesquisadora, recorrer às suas lembranças, ao seu protagonismo, às suas práticas pedagógicas, aos seus saberes e não saberes durante a implementação e acompanhamento de um ensino remoto emergencial, inscrevendo-as na dinâmica do projeto de si (Delory-Momberger, 2014).

Na próxima seção, dando continuidade ao processo hermenêutico e de análise das narrativas, a partir da narrativa central A, da professora entrevistada Priscila, em um texto transcrito, trouxemos um segundo momento de entrevista narrativa com a marca do tempo vivido e transcorrido, no qual a professora narra sua história de vida após o retorno das aulas presenciais.

## 7 TRANSCRIÇÃO E BIOGRAFIZAÇÃO

La recherche biographique voit dans l'expérience une dimension fondamentale des processus d'individuation et de subjectivation. Parier de l'expérience c'est parler de la manière dont nous nous approprions ce que nous vivons, éprouvons [...] (Delory-Momberger, 2019, p. 81).

A noção de transcrição nos alcançou, por meio da tese de doutorado de Kondratiuk (2021). A autora traz a noção como estratégia metodológica a partir das entrevistas biográficas realizadas com babás na França. De acordo com Kondratiuk (2021, p. 97), “A transcrição é, portanto, a elaboração de um texto recriado” e a autora esclarece que:

As estampas da transcrição sistematizadas por Meihy (1996) permitem que a forma escrita exprima o amplo leque de significações, contidas tanto nas palavras como naquilo que as transcende, que emergem e são compartilhadas no momento das entrevistas de pesquisa biográfica (Kondratiuk, 2021, p. 72).

A relação que se constrói ao longo da pesquisa entre pesquisado e pesquisador engendra novos caminhos e perspectivas, que se explicam pela própria RcS (Charlot, 2000) e pela hermenêutica de uma relação, em uma descoberta progressiva de si mesmo, que mobiliza o conjunto de saberes de extratos variados (Delory-Momberger, 2014). Nesse sentido e perspectiva, elencamos a este trabalho uma segunda narrativa, solicitada à professora entrevistada Priscila<sup>21</sup>, após um ano letivo do retorno das aulas presenciais. A segunda entrevista biográfica que deu origem à segunda narrativa da professora teve como intenção ampliar a exploração do campo biográfico e o olhar sobre a questão proposta neste estudo. Outro fator que justifica a segunda entrevista está relacionado à análise dos dados, anteriormente coletados, pois observamos que a experiência vivenciada pela professora, ao longo do ensino remoto, trouxe novas e significativas aberturas para esta pesquisa que, inclusive, transcendem a relação com as NTD.

Antes de ser apresentada na íntegra, na subseção a seguir, a narrativa passou, primeiramente, pelo processo de transcrição. Esse processo só foi possível após a realização da entrevista que, como as anteriores, foi realizada remotamente, com gravação de áudio e vídeo. A entrevista passou pelo processo de transcrição do oral para o escrito e somente com o texto escrito na íntegra, conservando as formas do discurso e a temporalidade narrativa, o que foi

---

<sup>21</sup> Nome fictício.

inspirado no trabalho de Kondratiuk (2021). O texto transcrito foi submetido à análise da entrevistada, para que pudesse, se assim desejasse, realizar acréscimos ou correções. Após receber o texto transcrito, a professora entrevistada Priscila retornou que a narrativa estava perfeita e que não realizaria apontamentos, nem acréscimos, pois havia identificado sua narrativa na transcrição.

## 7.1 NARRATIVA DE UMA PROFESSORA APÓS A PANDEMIA: ME SINTO UMA PESSOA TRANSFORMADA

Retomar o ensino presencial foi muito desafiador, pois as crianças retomaram com muitas defasagens:

\_ Não que eu já não esperasse por isso.

Eu sou professora em duas escolas da rede. As duas escolas são periféricas, mas uma se destaca por apresentar um nível de carência ainda mais significativo. Nesta última escola, a educação é o único refúgio, a única possibilidade de mudança de vida para aquelas crianças.

Apesar de sempre ter trabalhado em escolas na periferia, essa foi a primeira vez que me deparei com uma realidade social que me chocou tão profundamente. Foi nessa mesma escola que eu consegui perceber o quanto a pandemia havia sido devastadora.

Então, ali, o meu trabalho, além de tentar alfabetizá-los, foi fazer com que eles entendessem que eles tinham potencial a ser desenvolvido, que eles podiam mais além daquilo que as próprias famílias falavam para eles.

Trabalhando com uma turma de primeiro ano nessa escola, eu não alcancei os resultados que eu queria, inclusive eles foram muito frustrantes no sentido de que eu como professora não consegui desenvolver saberes escolarizados, não consegui alfabetizá-los. Não todos! Algumas crianças foram alfabetizadas, mas poderia ter sido mais se eles não tivessem sido privados de cursarem a educação infantil devido à pandemia. O que fez eu me sentir um pouco melhor foi o que eu consegui em termos de relacionamento interpessoal, em termos de elevar a autoestima, desenvolver potencialidades, de fazer essas crianças acreditarem no potencial e no quanto elas são capazes. Infelizmente esses resultados não aparecem nas avaliações, mas eu, como professora, no final do ano letivo de 2022, olhando para a realidade tão precária dessa comunidade, eu consigo enxergar a evolução dessas crianças mesmo que elas não tenham ocorrido em relação aos conteúdos curriculares.

Então, nessa comunidade específica, os pais só faziam uso do grupo no *WhatsApp* para saber coisas que não faziam parte do pedagógico. Eles queriam saber coisas da secretaria, coisas que fizessem com que eles não perdessem o Bolsa Família - o subsídio do governo.

Eles têm interesse na escola que não passa pelo desenvolvimento e aprendizado dos filhos.

\_ Muito triste isso!

Então, no início desse ano, eu resolvi fazer uma palestra com os professores, sobre acolher essas crianças que seriam recebidas na escola, dentro da visão da pedagogia sistêmica. Meu objetivo era sensibilizar os professores trazendo a história de vida dos alunos para dentro da sala de aula em uma perspectiva de ajudar a melhorar a vida do aluno, que pudesse promover mudanças de vida!

Uma das coisas que mais me chocaram foi entender que para a criança apanhar é muito comum, e que para os pais corrigir os filhos através da agressão física é extremamente comum naquela comunidade. Para eles, é o que faz sentido, eles não conseguem enxergar outra forma de tratar as crianças e elas também se acostumaram com essa realidade, então quando uma criança chegava machucada na escola ela falava com naturalidade:

\_ Meu pai me bateu.

\_ Ele é meu pai.

A agressividade ali, naquela comunidade, é muito grande. Esse comportamento dos pais e das crianças era observado nas salas de aula, de praticamente todos os outros professores. Uma das minhas falas no começo do ano era:

\_ Nós precisamos nos reunir e planejar alguma coisa que promova essa comunidade a uma mudança de vida, de perspectiva, de ver a vida!

Eu encontrei muita resistência dentro da escola, entre os próprios professores! Eles eram resistentes não porque eles são pessoas más ou maus professores, não é isso, e eu não estou julgando, mas porque eles só têm a perspectiva de trabalhar o currículo e que tudo que foge ao currículo eles tratam como não sendo papel deles. Eu acredito que o professor, ele não deve se limitar ao conhecimento do currículo, à matemática e língua portuguesa, ele pode, a partir de uma perspectiva de mudança de vida, inserir outros contextos no currículo - é como eu penso!

A comunidade é agressiva inclusive ao falar conosco e isso faz com que alguns professores também fiquem com medo. No fim, todos se renderam a essa comunidade e incorporaram falas como:

\_ A comunidade é difícil!

\_ Não adianta insistir.

\_ Por que eu vou me preocupar com isso?

O ensino remoto me levou para dentro da casa das crianças, me fez ver uma realidade que de dentro da sala de aula eu não via. Essa realidade me chocou e me fez querer aprender sobre como eu poderia ajudar meus alunos. Ajudá-los além do trabalho pedagógico que é desenvolvido dentro da escola, na minha sala de aula.

\_ Eu já havia comentado com você na outra entrevista sobre meu interesse na pedagogia sistêmica.

A pandemia fez com que eu mergulhasse nessa linha de estudo, com isso percebi que também preciso ajudar meus colegas professores a desenvolverem essa sensibilidade às outras necessidades e carências dos alunos. Esse foi o foco que eu trouxe para a minha palestra com os professores, dentro da escola, a pedido da gestão escolar.

Para a realização desse trabalho com as crianças e a comunidade, precisei empenhar um grande esforço em outras direções. Eu realizei vários cursos para que eu pudesse subir na pontuação da classificação geral de atribuição para que, dessa forma, tivesse a possibilidade de escolher a mesma turma de alunos do ano anterior. Eu tenho consciência que esse não é um trabalho de um ano apenas, por este motivo quero seguir a cada ano com a mesma turma.

Essa vivência me tornou uma professora mais humana, menos preocupada com a disciplina, com crianças comportadas o tempo inteiro, porque isso não é uma realidade, isso é uma utopia que, a meu ver, poda e limita o ser humano nas suas potencialidades. Uma criança sentada, comportada e obediente, não é sinônimo de estar ali presente aprendendo. A criança ser obediente pode ser uma forma de defesa contra uma sociedade agressiva, que não acredita no potencial dela - “uma das minhas hipóteses”.

Eu acredito em uma sala de aula que é movimentada, que as crianças podem falar as suas ideias; e, a partir dessas ideias trazidas, pelas crianças, da realidade que elas vivem, cabe a mim, professora, potencializar e ajudá-las a alcançar novos saberes.

Como exemplo, quero citar uma situação que ocorreu. Duas crianças brincando na hora do recreio entraram em conflito após uma delas ter apertado o pescoço da outra como uma forma de contê-la.

Elas vieram compartilhar o ocorrido comigo para que tomasse uma providência contra a criança que tinha apertado o pescoço da outra. Eu, entendendo a situação, observei que o ocorrido estava no contexto da brincadeira e que não havia sido feito por maldade. Expliquei para as crianças a forma como eu havia compreendido, solicitei que se desculpassem e que tomassem mais cuidado com o colega durante as brincadeiras. Elas concordaram e seguiram brincando. Mesmo após nossa conversa na escola, o assunto foi levado para as famílias. Sem

entenderem o contexto, os pais da criança que, supostamente, tinha “agredido” a outra a surraram na rua, na frente da família da criança que havia realizado a denúncia.

Todo esse contexto chegou até mim pelas próprias crianças e pelo menino que apanhou em público. Conversei com todos no sentido de que eles precisam ser mais compreensivos e solidários aos colegas, para que situações como aquela não se repetissem. Conversei com o menino que apanhou:

\_ Eu sinto muito por isso que aconteceu com você, o seu pai não sabe fazer diferente, não foi culpa dele, ele aprendeu assim, e pode ser que um dia ele mude, mas você pode fazer diferente, você pode mudar a sua realidade quando você crescer e for pai.

Então, é nessa realidade que a gente vive, de crianças que apanham, de crianças que não são ouvidas, e elas vão extravasar na escola, elas vão ser agressivas, elas vão enfrentar a autoridade do professor. Então, naquela comunidade, só o currículo não adianta, por este motivo que o Ideb<sup>22</sup> vai ser sempre baixo, por este motivo as crianças têm muita dificuldade para se alfabetizar.

Eu, como professora, sempre tive uma visão aberta para algumas questões, mas ainda muito rígida sobre como um aluno deveria se comportar dentro da sala de aula ou estar na escola. Eu tinha uma visão muito rígida de como os pais deveriam agir sobre as questões escolares, mas esse olhar sobre a realidade de vida dos alunos foi se desenvolvendo a partir da pandemia. Então, foi durante a pandemia e logo depois quando voltamos que eu senti essa necessidade crescer. Foi buscando alguns saberes específicos, especialmente da pedagogia sistêmica, que eu comecei a olhar diferente para os alunos, para seus comportamentos e para as famílias e suas ações.

Tudo isso dentro de mim ainda não está pronto, não sei se algum dia estará. Eu já me considerava uma boa professora, mas foi toda a situação causada pela pandemia que me fez renascer para uma nova forma de ser professora, com um novo olhar, mais sensível, mais apurado, mais humano, e não só tão profissional como era anteriormente.

Sobre a tecnologia, eu continuo acreditando na importância dela na educação. Na verdade, consigo vê-la com mais importância ainda. Ela me ajudou a me aproximar das pessoas durante a pandemia, ela ajudou a ampliar o olhar dos meus alunos sobre o mundo. Eles podem ter acesso a lugares, fatos, que eles jamais teriam, se estivessem sozinhos comigo, a lousa e o giz, então, mais do que nunca, a tecnologia se faz necessária. Se alguém não entendeu isso

---

<sup>22</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

ainda, então está parado no tempo ou então está em um espaço e tempo que ainda não sabemos qual é.

Eu sei que, para a tecnologia chegar na escola, na sala de aula, exige muita burocracia. Perdemos muito tempo esperando que alguém, algum dia, venha até a escola para realizar uma simples manutenção. Eu não consigo esperar por isso, por este motivo eu me preparo e se necessário levo meu próprio material e minha conexão por dados móveis, mas no geral isso não acontece com os outros professores, e aquele que já tem um pouco de dificuldade desiste.

Eu tenho exemplos de uso da tecnologia na sala de aula que só foram implementados pelos professores a partir da experiência na pandemia. Uma professora conseguiu alfabetizar seus alunos na sala de aula, fazendo uso de vídeos. Ela percebeu que as crianças passaram a pandemia assistindo vídeos e tinham desenvolvido um interesse ainda maior por eles. Ela aproveitou o interesse das crianças e, com os mesmos vídeos, alfabetizou todos os alunos.

Na minha sala o interesse dos meus alunos se voltou para saber sobre o mundo. Eles queriam saber como era a vida na França, como tal coisa funcionava em tal lugar. Eu aproveitei o interesse deles sobre o mundo e os ensinei a usar o *Google*. Eu levo meu kit multimídia, uso meus dados móveis e faço pesquisa na internet junto com os alunos.

Durante a Copa do Mundo, foi uma loucura! Eles queriam saber onde era o país, como é que viviam, entre outros questionamentos. O *Google Earth* fez sucesso na minha sala de aula.

Então, são saberes que não tem como serem deixados de lado, não tem como falarmos algo como:

\_ Não, agora vou voltar eu, giz e lousa e as crianças vão ter que entender. Não tem como fazer isso!

Eu acredito que a gente poderia ter um trabalho mais facilitado, se essas burocracias diminuíssem um pouco, ou se existisse uma forma mais ágil do *WI-FI* chegar na minha sala, por exemplo. Precisa começar uma construção tecnológica saudável, porque não é só passar videozinho, não adianta! Eu tenho que fazer realmente a diferença. Até nessa escola, onde eu trabalho, que a situação financeira é bem precária eu vejo os pais com celulares nas mãos. O acesso à Internet por eles é limitado, eu sei, mas existe um contato, existe uma possibilidade, mas que hoje é usada somente para as redes sociais. Eu vejo que está no papel da escola trabalhar para que as pessoas façam um uso mais produtivo do acesso à internet.

Na sala de aula, eu ensino meus alunos a buscarem conteúdos pedagógicos até nas redes sociais, isso vai mudando o olhar dessa criança sobre o celular. Nas minhas reuniões com os pais sempre incluo um assunto relacionado à tecnologia, ensino e os ajudo a entender melhor, como esse universo funciona.

Todo o processo de mudança leva tempo, nada ocorre de uma hora para outra. Eu tenho consciência que preciso dos meus colegas professores junto comigo, porque sozinha eu não vou conseguir. Hoje, percebo que também preciso do conhecimento teórico e reconheço o trabalho dos pesquisadores. Me sinto uma pessoa transformada, como profissional, como mãe. Então, os professores que estão nas salas de aula e os professores pesquisadores, eles têm sim um trabalho em conjunto para ser desenvolvido, então, eu sou grata por este momento. Estou à disposição do seu trabalho, dos seus professores. Qualquer coisa que eu puder contribuir eu fico muito grata e feliz em participar.

## 7.2 A ANÁLISE NA HERMENÊUTICA DE UMA RELAÇÃO

A narrativa transcrita da professora entrevistada Priscila é reveladora e se abre, a partir do contexto que circunda este estudo, para uma construção de si a partir de um projeto de si e de vida. Pela hermenêutica da história de vida, a professora fez significar seus acontecimentos e os apresentou em uma sequência narrativa. Unindo o primeiro e o segundo momento da entrevista biográfica, evidencia-se o espaço heurístico construído entre a entrevistadora e a entrevistada. O contexto narrado nos oferece a forma biográfica de sua formabilidade, em um balanço de competências, no qual inscreve sua formação em um projeto pessoal e profissional (Delory-Momberger, 2014).

A narrativa dá forma ao vivido e à experiência, visto que, ao mesmo tempo que partilha, torna a professora personagem da sua própria história. A RcS e o imperativo biográfico, presentes nos processos de vivência e experiência, possibilitaram que a professora retomasse e trouxesse para si as reflexões sobre a situação, incluindo seus saberes referentes ao seu fazer pedagógico no que tange ao desenvolvimento do trabalho no ensino remoto. Nesse contexto, na narrativa fornecida pela docente, destaca a centralidade biográfica, a relação hermenêutica e a RcS, na experiência humana, nas suas enunciações e nas relações construídas com mundo, com o outro e com ela própria.

A professora entrevistada inicia sua narrativa, marcando seu *tópos* como professora - uma professora que reconhece seu compromisso com o processo de aprendizado de seus alunos. Com um discurso direto e explicativo, na sua RcS, ela reconhece e enuncia fatores específicos que se referem às questões socioeconômicas das duas comunidades escolares distintas em que se insere.

O cenário que a professora entrevistada enuncia ilustra seu mundo de pertencimento, que, diante da situação, manifesta sua preocupação e responsabilidade referente ao aprender

dos alunos, possivelmente pautando-se em muitos debates que remetem ao “fracasso escolar”<sup>23</sup> relacionado à eficácia do trabalho dos docentes. No entanto, corroborando a perspectiva da RcS, a professora não determina que os alunos estarão fadados ao fracasso a partir de sua posição social (Charlot, 2000). Ela reconhece a necessidade de um maior esforço em ajudar os estudantes a encontrarem sentido na escola e o da própria escola em encontrar sentido no esforço que precisa dispor aos alunos, transcendendo o trabalho com os conteúdos pedagógicos curriculares.

Nesse sentido, Riscal (2009) lembra que a escola, enquanto lugar de negociação entre as diferenças culturais, precisa estar em acordo com a vida que o aluno vive fora da sala de aula, considerando os valores e gostos próprios de seu mundo. Dubet (1991), citado por Delory-Momberger (2014, p. 119), afirma que as aprendizagens escolares passam a ter “[...] sentido em uma relação de identidade e de experiência com o universo social e afetivo dos alunos: universo, ao mesmo tempo, externo ao ambiente escolar e interno à escola [...]”.

Ao propor uma palestra para os demais professores da escola, trazendo a história de vida dos alunos como repertório, a professora entrevistada Priscila enuncia que sua intenção é sensibilizar os professores, diante da possibilidade de entrelaçar a vida que o aluno vive fora da escola com a vida que ele vive dentro da escola. É possível compreender que, ao se ver confrontada com a narrativa do outro - seus alunos -, a docente experimentou sua própria construção biográfica, colocando à prova a escrita de si (Delory-Momberger, 2024).

Contudo, de acordo com Delory-Momberger (2014), ao entrar em contato com a narrativa do outro, os sentimentos que passam nessa relação não são os sentimentos do outro, e sim os sentimentos do leitor. Cada sujeito irá experienciar sua própria construção biográfica a partir de suas experiências de vida com referência às suas inscrições sócio-históricas e culturais.

Mais adiante, na narrativa, a professora Priscila enuncia que não houve uma sensibilização por parte dos demais professores, pois, eles se mostraram resistentes à proposta apresentada na palestra apresentada por ela. Essa enunciação da professora nos remete à autobiografia (Delory-Momberger, 2014), na qual cada um realiza uma escrita de si ao se confrontar com a escrita de outrem. Compreendemos que os confrontos são únicos e singulares, assim como os sentimentos e o sentido, logo, podemos invocar a mobilização e a atividade (Charlot, 2000) que estão em cada um e na relação que se passa entre quem produz e quem tem

---

<sup>23</sup> Para compreender melhor a noção de “fracasso escolar” como objeto midiático na perspectiva da Relação com o Saber (RcS), de Bernard Charlot (2000), é necessário ater-se ao livro “Da Relação com o saber - elementos para uma teoria”, em especial ao capítulo 1. Em síntese, o autor esclarece que o “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, ou seja” [...] histórias escolares que terminaram mal” (Charlot, 2000, p. 16).

acesso à narrativa, seja ela escrita, seja oral. O processo de biografização é único e sempre estará relacionado à bioteca, aos biografemas e ao conjunto de extratos variados da experiência de cada sujeito (Delory-Momberger, 2014).

Essa valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação. [...] formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto (Delory-Momberger, 2014, p. 91).

Constituída no tempo e no espaço da narração, observamos que, ao longo da narrativa, a professora entrevistada Priscila constrói e se reconstrói na finalidade de um projeto que se volta a si mesma por meio da sua história de vida. Ela se apresenta transformada, modificada pela experiência e pela forma como se vê e como vê o mundo.

Sua narrativa, enquanto espaço de manifestação do projeto de si e de vida, entra em ressonância com a situação, com o conjunto de enunciações e as relações com o aprender e o saber (Charlot, 2000) que revelam uma formação para a formabilidade do sujeito biográfico (Delory-Momberger, 2014). As histórias de vida estão, de acordo com Delory-Momberger (2014), situadas ao longo do processo de mudança global das pessoas, bem como na relação entre formador, formação e saber. E, nesse sentido, Delory-Momberger (2014, p. 136) esclarece que:

Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for a sua natureza, é, em graus diversos, retocar, visitar, modificar e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lançar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro modo, seu futuro, biografar-se de outro modo.

O processo de mudança qualitativa, pessoal e profissional se dá a partir de uma relação reflexiva com a própria história com vistas a mudanças: a formabilidade é observada nas enunciações narradas pela professora entrevistada que passa a se ver de outra forma, compreender as situações de outra forma, biografar-se de outro modo.

Assim como os procedimentos de formação pelas histórias de vida reconhecem a vida como uma experiência formadora, a professora entrevistada reconhece que seu processo de mudança não está completo, ela reconhece que a vida e as experiências vividas são uma instância formadora e, conseqüentemente, transformadora.

A narrativa da docente enuncia sua transformação a partir da experiência, do vivido na pandemia, na relação com as famílias, com a comunidade, mas principalmente a partir da relação reflexiva que estabelece com ela própria, a qual entra em conflito com a realidade do outro - o aluno.

Prestes a encerrar sua narrativa, a professora retoma sua relação com as NTD, mas só o fez após ser questionada sobre sua experiência. A RcS que ela enuncia na sua narrativa tem relação com a tecnologia, uma vez que o domínio no uso desta lhe permitiu ter acesso aos seus alunos durante o ensino remoto, isto é, possibilitou que ela tivesse acesso aos espaços domésticos de seus alunos e as informações pessoais, sendo necessário o domínio do saber relacional (Charlot, 2000).

A professora enuncia seu desejo em ajudar e fazer algo que vai além do compartilhar com os estudantes os conteúdos curriculares, no entanto, ao se pautar nessa relação, ela traz com predominância a construção reflexiva da imagem de si, que se volta para o domínio de uma relação construída com seus alunos e com ela própria - ela deseja ser mais do que foi até hoje como professora, ela se coloca na gestão biográfica do *topoi* (Delory-Momberger, 2012).

A docente também se encontra na regulação entre desejo e norma, na qual ela expõe o seu aprender, mas também se interessa pelo aprender do outro - o aluno. A professora enuncia reconhecer nesse processo que o “Aprender é apropriar-se do humano” (Charlot, 2021, p. 15).

Além disso, a socialização das experiências individuais durante a atividade biográfica torna-se uma dimensão inerente a esse processo, e, nesse contexto, é possível observarmos, na narrativa da professora entrevistada, as enunciações de uma abertura para a formabilidade dentro de um projeto de si e de vida (Delory-Momberger, 2014), que se destaca na relação com o outro, com o mundo e com ela própria (Charlot, 2000).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e seu sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a história para o seu final [...] (Delory-Momberger, 2014, p. 65).

No Brasil, não há relato de uma situação como a ocasionada pela pandemia de Covid-19, no ano de 2020, que levou à suspensão das aulas presenciais na Educação, por aproximadamente dois anos letivos, no território pesquisado e em outros Estados e países ao redor do mundo. Nesse contexto, propusemos, por meio de entrevistas de pesquisa biográfica, apreender a experiência do sujeito/professor em sua RcS referente à utilização das NTD no ensino remoto. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo geral: analisar e compreender a relação do professor com o saber no uso das NTD durante a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto. Logo, em tempos e espaços deslocados, perguntamos: A relação do professor com o saber no uso das NTD, durante o ensino remoto, mobilizou processos voltados para a ampliação do uso das tecnologias na educação?

Para alcançarmos uma possível resposta a essa questão, contamos com a participação e a narrativa biográfica de cinco professoras da educação básica, que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais na Rede Pública Municipal de Hortolândia.

Ancorados nas duas perspectivas teóricas, a da RcS (Charlot, 2000) e a da biografização (Delory-Momberger, 2014), interagimos com as narrativas das histórias de vida das cinco professoras entrevistadas, que, por meio da hermenêutica, fizeram unir e organizar os acontecimentos de uma vida vivida. A história de vida dessas docentes, que traz com ênfase um período específico, o qual denominamos janela biográfica - como espaço ou abertura no tempo vivido -, que permitiu o acesso às informações e enunciações selecionadas e elencadas no emergir de uma relação hermenêutica, a qual se fez e se refez ao longo da entrevista biográfica pela relação estabelecida com o outro, com o mundo e consigo próprio.

Nesse contexto, trabalhamos sob a hipótese de que durante a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto emergencial o professor experienciou saberes relacionados ao uso das NTD jamais vivenciados na mesma perspectiva, de forma que, a relação do professor com o saber referente às NTD, nesse período, poderia mobilizar processos que visassem a ampliação do uso das tecnologias no ensino presencial.

O estudo evidenciou que a distância entre o ensino presencial e o ensino remoto é muito significativa, pelo fato de que, tradicionalmente, a maioria dos professores não se utilizavam das NTD em suas aulas com frequência elevada. Constatou que um número muito grande de alunos convive com a exclusão digital devido a fatores socioeconômicos. Nesse mesmo contexto e colaborando com a falta de acesso à tecnologia, os espaços físicos escolares foram descritos pelas professoras entrevistadas como sendo desprovidos de recursos e infraestrutura para o uso pedagógico das NTD.

Considerando os pontos mencionados anteriormente, ao longo do estudo foi observado que às questões socioeconômicas que envolvem a exclusão digital limitaram e condicionaram a relação das professoras entrevistadas com as NTD como ferramenta de informação, aprendizagem e de compartilhamento de saberes, uma vez que, todo o trabalho pedagógico das professoras entrevistadas precisou ser adequado a sua própria RcS referente ao letramento digital e às possibilidades de acesso e de resposta dos alunos ao longo do ensino remoto. Neste sentido, evidenciou-se que atuar no ensino remoto exigiu de cada participante mobilização, atividade e sentido sem deixar de considerar as histórias e a realidade vivida por cada aluno enquanto atuantes nesse processo.

Nesse contexto, durante o ensino remoto, as professoras enunciaram estabelecer três formas de RcS referentes às NTD: relação epistêmica - quando aprenderam sobre a tecnologia e sobre o ensino remoto; relação de identidade - quando relacionaram o saber sobre a tecnologia com sua própria RcS; relação social - quando consideraram e adaptaram suas práticas pedagógicas, mediadas pelas NTD, à realidade socioeconômica dos alunos. Essas três formas de relação com a tecnologia lhes proporcionaram três domínios: domínio conceitual, quando compreenderam a relevância da tecnologia e do ensino remoto para a educação; domínio de uma atividade e dos objetos cujo o uso deveriam ser aprendidos - quando realizaram o ensino remoto adaptando-o às possibilidades de uso das NTD; domínio relacional - quando aprenderam a relacionar-se com a casa, com pais dos alunos e com os próprios alunos no formato de tempos e de espaços pedagógicos modificados do ensino remoto.

Assim, é possível compreender que a RcS do professor com a NTD que perdurou no ensino remoto emergencial, desenvolvido durante a pandemia, foi uma relação de aprender e de apreender um mundo pré-existente. No entanto, a hipótese inicial de que a experiência com as NTD se voltaria para a ampliação do uso das tecnologias no ensino presencial não foi observada nas enunciações narrativas das professoras entrevistadas, uma vez que, ao mencionarem o retorno para o ensino presencial, as entrevistadas não enunciam novos processos pedagógicos ancorados nas NTD. Sobre as professoras que enunciaram o uso de

algumas ferramentas tecnológicas após o retorno para o ensino presencial, estas referiram-se às que já tinham implementado anteriormente ao ensino remoto, como foi o caso de manter o grupo de contatos com os pais via aplicativo de comunicação síncrona e assíncrona, porém, distante de um trabalho pedagógico desenvolvido diretamente com os alunos.

Desse modo, as narrativas das professoras entrevistadas não enunciaram novos processos pedagógicos, mais abertos e amplos voltados para a ampliação do uso das NTD em suas práticas pedagógicas. Contudo, não podemos afirmar que nenhuma transformação tenha ocorrido, visto que, após o vivido, o lugar de fala das professoras mudou. As professoras passaram a falar a partir da própria relação com o saber, construída na relação com o mundo, com o outro e com elas próprias ao longo do ensino remoto emergencial. Após a experiência elas passam a falar de um lugar de saber sobre ministrar aulas no ensino remoto. Ademais, em um contexto em que ocorreram múltiplas experiências próprias da vida humana, é possível que as transformações observáveis e enunciáveis se manifestem ao longo dos próximos anos abrindo espaço, inclusive, para novos estudos.

À luz da noção de formabilidade do sujeito biográfico, compreendemos que as professoras aprenderam com a experiência ao longo do tempo vivido, pois, apesar de não sustentarem uma relação de transformação nas práticas pedagógicas no que se refere às NTD, evidenciou-se mudança pessoal e profissional nas enunciações reflexivas engendradas em suas narrativas.

Por sua vez, compreendemos que o uso tecnológico na educação não trata somente de aprender e de saber, mas também de ter tais tecnologias ao alcance das mãos, ou seja, para haver possibilidade de mudança relacionada ao uso das NTD na educação, não basta colocar o professor em situações que determinem o uso da tecnologia e sim em situações que possibilitem a construção de novas relações com o saber que ancorem suas práticas pedagógicas.

Tal compreensão nos coloca frente a uma crítica quanto à falta de recursos e infraestrutura, às quais, comumente, os professores da rede pública de ensino são submetidos durante o exercício da sua profissão por falta de políticas públicas voltadas para esta finalidade.

Nesse contexto e a partir das narrativas biográficas das professoras entrevistadas, compreendemos que, para a utilização das NTD na educação, torna-se necessário o domínio de várias figuras do aprender, incluindo a apreensão dos saberes objetos referentes ao letramento digital, além, é claro, do acesso aos diferentes recursos e infraestrutura adequada para que se possa ter acesso aos objetos cujos usos devem ser apreendidos e, conseqüentemente, em relação ao domínio da própria atividade e da ferramenta. Por esse viés, este estudo também fomenta discussões referentes à necessidade de formação voltada para o letramento digital.

Além disso, a pesquisa nos mostrou que o professor, mesmo diante de uma relação frágil com as NTD, é o profissional que sabe se reinventar diante das contingências de sua função docente, tanto em relação à estrutura escolar quanto em relação à falta de estrutura de seus alunos. Assim, uma norma e um desejo se encontram (Charlot, 2020) no *métier*<sup>24</sup> docente.

Outrossim, compreendemos que as NTD precisam adentrar os espaços físicos das salas de aula de modo que os docentes da rede pública possam acessá-las juntamente com seus alunos, dado que, não oportunizar uma relação com a tecnologia de forma frequente e sistemática no âmbito educacional pode contribuir para que não se construam os saberes necessários para o uso adequado e posicionamento crítico em relação às NTD.

A pesquisa, durante o ensino remoto, também nos mostrou que considerar que todos os alunos são “nativos digitais” (Prensky, 2001) está mais relacionado a uma cronologia do que a uma desenvoltura natural para o uso das NTD, pois, é necessário não perder de vista que alguns, apesar de terem nascido na era digital, não possuem equipamentos e nem acesso à rede mundial de computadores. Isso, porque, além do isolamento social, os alunos vivenciaram, com maior intensidade neste período de suspensão das aulas presenciais, a exclusão digital.

Entendemos, aliás, que ser nativo digital não pode se referir apenas aos nascidos a partir de 1980, a não ter receio de explorar o equipamento e suas funções básicas e mudar as telas vertiginosamente. Para o nativo digital, pressupomos que ele também tenha os saberes para selecionar e relacionar as informações disponibilizadas pelos meios digitais, que possam produzir saberes e conhecimentos mediados pela tecnologia, na relação com o mundo, com o outro e com ele próprio, inclusive quando esse mundo se restringir ao digital. Ter acesso à internet e navegar pela rede mundial de computadores trata-se de navegar com segurança, responsabilidade e autonomia. Trata-se de uso, de entretenimento, mas também de novas formas de RcS.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a realidade vivenciada na maioria das escolas públicas, que em geral caracteriza-se pela falta de equipamentos, infraestrutura e acesso à internet. Para compor esse cenário, lembramos que os professores, durante o ensino remoto, apresentaram dificuldades básicas de letramento digital ao lidarem com as NTD, que há muito já poderiam ter sido superadas. Logo, torna-se imprescindível que professores e alunos passem a ter contato com os NTD nas ações e práticas pedagógicas diárias, no âmbito educacional, para que juntos possam superar suas possíveis dificuldades e habitar humanamente o ciberespaço.

---

<sup>24</sup> “Profissão”, em francês, segundo o dicionário Michaelis (AVOLIO; FAURY, 1998).

A experiência do ensino remoto nos mostrou que hoje, mesmo com tantas tecnologias produzidas, inclusive as gratuitas e de fácil acesso, ainda temos uma camada de professores e alunos que vivem descontextualizados do letramento digital. Mais uma vez, retomamos que a escola, em uma perspectiva democrática, é o local ideal para que professores e alunos, independentemente da classe social à qual pertencem, possam usufruir das NTD, acessar de forma rápida e eficiente à rede mundial de computadores e fazer uso dessas ferramentas para ampliar, compartilhar e construir saberes individual e coletivamente.

Por fim, tendo em vista todas as possibilidades, bem como todas as fragilidades expostas pela situação, principalmente no que se refere à relação do professor com o saber referente às NTD, não podemos deixar de considerar que este estudo traz elementos que podem contribuir com novas formas de pensar a escola com abertura para a gênese de uma Escola-Outra - uma escola na qual as NTD não são nem barreira nem tábua de salvação, mas demanda social, em um tempo em que educar na escola não pode negar o acesso a elas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicações/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\\_%20compilado\\_19\\_06-atualizado.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

ARENDDT, Hannah. **A Condição humana**. 10. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 153-168, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al.* Recursos tecnológicos e os desafios da educação em tempos de pandemia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais [...]**: São Carlos: EnPED, 2020. p. 2-14. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1736>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. Educação a Distância e Ensino Remoto: Distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em**

**Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020. Disponível em:  
<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40/31>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e progressos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. v. 1.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?**: Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021. Disponível em:  
<https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1363>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; NETO, João Augusto Mattar. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/MWjfN6dGG6bbz4WsJKHpmLN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=html&lang>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, v. 37, e77147, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yrqQgybKvZ3bwHyXWtGbnVr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, ano 14 n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/LZnTXB7qmqm8q5jKyNSnJkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, v. 15, 2016482, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FARIA, Adriano A.; VECHIA, Ariclê. O Instituto Universal Brasileiro e a Gênese da Educação a Distância no Brasil. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 6, n. 13, p. 111-130, maio/ago. 2011. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq13/8%20\\_o\\_iub\\_cp13.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq13/8%20_o_iub_cp13.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, v. 5).

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed,

2001.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 20 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Decreto nº 4369, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município em razão da epidemia de Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial Eletrônico: Hortolândia**, ano III, n. 0790, 16 mar. 2020a. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/790>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Resolução SMECT nº 03, de 9 de abril de 2020. Estabelece orientações e diretrizes pedagógicas para a organização da Rede Municipal de Ensino de Hortolândia durante o período de suspensão das aulas em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas. **Diário Oficial Eletrônico: Hortolândia**, ano III, n. 0835, 13 abr. 2020b. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/835>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Resolução SMECT nº 05, de 10 de julho de 2020. Dispõe sobre a reorganização das atividades pedagógicas e horário de trabalho dos profissionais docentes e demais profissionais da educação devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) na Rede Municipal de Ensino de Hortolândia e dá providências correlatas. **Diário Oficial Eletrônico: Hortolândia**, ano III, n. 0923, p. 4-7, 10 jul. 2020c. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/923>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Portaria SMECT nº 03, de 17 de fevereiro de 2021. Aprova o Protocolo de Retomada das Aulas na Rede Municipal de Educação de Hortolândia - 2021. **Diário Oficial Eletrônico: Hortolândia**, ano III, n. 1130, p. 5-6. 18 fev. 2021a. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/1130>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Resolução SMECT nº 02, de 12 de março de 2021. Dispõe sobre a antecipação do Recesso Escolar de julho, do Calendário Escolar/2021, como medida de prevenção do contágio pelo novo coronavírus (COVID-19) no Sistema Municipal de Ensino de Hortolândia. **Diário Oficial Eletrônico: Hortolândia**, ano III, n. 1153, p. 9-10, 12 mar. 2021b. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/1153>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Portaria SMECT nº 43 de 25 de agosto de 2021. Altera o Protocolo de Retomada das Aulas na Rede Municipal de Educação de Hortolândia, estabelecido pela PORTARIA SMECT Nº 42 DE 30 DE JULHO DE 2021. **Diário Oficial Eletrônico: Hortolândia**, ano IV, n. 1297, p. 2-3, 25 ago. 2021c. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/1297>. Acesso em: 18 jun. 2023.

HORTOLÂNDIA. Portaria SMECT nº 56 de 03 de novembro de 2021. Dispõe sobre a

retomada de 100% das aulas e demais atividades presenciais no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**: Hortolândia, ano IV, n. 1349, 3 nov. 2021d. Disponível em: <https://publicacoesmunicipais.com.br:8443/api/acts/hortolandia/1349>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ISIDORIO, Allisson Roberto; FERNANDES, Ana Paula Campos. Percepções De Professores Do Ensino Fundamental Sobre O Uso Das Tecnologias De Comunicação e Informação (Tics) Durante A Pandemia Do Coronavírus. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA | CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2022. **Anais [...]**. [S. l.] CIESUD: 2022. p. X-Y. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2086/1847>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

KONDRATIUK, Carolina. Chagas. “**Só** cuidar?: Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, São Paulo, Paris, 2021. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/02/01/kondratiuk-c-c-so-cuidar-corpo-sensivel-e-aprendizagem-no-cuidado-domestico-de-criancas-2021-475f-tese-doutorado-em-educacao-faculdade-de-educacao-da-uni/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

KROETZ, Ketlin; FERRARO, José Luis Schifino. A constituição do sujeito em Michel Foucault a partir da história da sexualidade. **Conhecimento Online**, v. 3, p. 158-171, 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1828>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LACAN, Jaques. **O Seminário, Livro 16**: de um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEMOS, André. Dataficação da vida. **Civitas**, v. 21, n. 2, p. 193-202, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39638/26950> Acesso em: 18 jun. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000a.

LÉVY, Pierre. La cibercultura y la educación. **Pedagogía y Saberes**, n. 14, p. 23-31, 2000b. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6234>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

LIMA, Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO, Dionísio Luís. Desafios do ensino remoto na Educação Básica em tempos de pandemia. **Revista faculdade FAMEN**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/26/33>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos históricos**, v. 34, n. 73, p. 263-280, ago. 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MATTA, Roberto da. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Achilles Alves de; FERREIRA, Marcello. Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 201-224, fev. 2022. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43346/1/ARTIGO\\_JornadasFormativasTempos.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43346/1/ARTIGO_JornadasFormativasTempos.PDF). Acesso em: 18 jun. 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2016.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. Édipo foucaultiano. **Tempo Social**, v. 12, n. 2, p. 109-128, nov. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/YpW83jdtfFMWxgwYYb7ycJm/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NOGUEIRA, Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2023.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társo Ribeiro. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 67-86, 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/630> . Acesso em: 18 jun. 2023.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20417/19175>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e**

**Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PIMENTEL, Fernando S. Cavalcante; SILVA JÚNIOR, Luiz C. Ferreira da Silva; CARDOSO, Otávio Augusto de Oliveira. Ações e Estratégias Educacionais em Tempo de Pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 93-109, set. 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8987/4131>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **Mundo Nativo Digital**, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpp01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MIRANDA, Kacia *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. **Anais [...]**. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5382\\_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da S. Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The ESpecialist**, v. 39, n. 3, p. 2-14, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 18 jun. 2023.

REZENDE, Flávia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 70-87, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10071> Acesso em: 18 jun. 2023.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Revista Científica Scholar**, v. 6, n. 1, jul. 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista\\_schola\\_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTAELLA, Lucia. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. **Revista FAMECOS**, v. 15, n. 35, p. 95-101, abr. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4099>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. Inteligência contínua: a sétima revolução cognitiva do sapiens. **SciELO Preprints**, dez. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3268/5871> Acesso em: 20 jun. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc, de 18 de março de 2020**. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial Poder Executivo, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Flávio Caetano da. The Matrix: a aventura da formação no mundo tecnologizado. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1545-1561, set./dez. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000400014&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400014&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Flávio Caetano; GILVERTE, Ana Paula; ALMEIDA, Nathália Suppino Ribeiro. Relação com o saber na escola: o olhar do não docente sobre a formação de si e do outro - Um olhar estrangeiro. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 39, n. 82, p. 55-71, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/879>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Flávio Caetano da; RODRIGUES, Fabiana da S. Santos. Biografia e formação na escola pública. **Cadernos de Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 03-17, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1886/784>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

TOSATTI, Nayara Cristine. **Percepções em torno da Tecnologia na BNCC**: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216229>. Acesso em: 18 jun.

2023.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, n. 37, p. 1-14, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 18 jun. 2023.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n. 8, p. 19-46, 2009. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/66904>. Acesso em: 18 jun. 2023.

VERCELLINO, Solledad. COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 39, n. 82, p. 141-159, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/884/636>. Acesso em: 18 jun. 2023.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 18 jun. 2023.

VIEIRA, Débora; PISCHETOLA, Magda. A relação crítica entre inovação pedagógica e ensino remoto emergencial. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 42-58, mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11671>. Acesso em: 18 jun. 2023.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2009.* Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

WELLER, Wivian, OTTE, Janete. A Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sksmwmSMgwVsZm8P34xCg9z/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2023.

## APÊNDICE

### APÊNDICE — Instrumento

#### Características e Métodos

---

**Tipo de pesquisa:** entrevista de pesquisa biográfica - Semiestruturada

**Coleta de dados:** A coleta de dados se dará por meio de narrativa autobiográfica com interação planejada, previamente agendada, por meio remoto, com gravação audiovisual, via plataforma digital. Os dados verbais coletados posteriormente serão transcritos e biografados conservando a forma de discurso narrativo e a relação direta com a dimensão temporal (presente, passado e futuro)

**Métodos e análise de dados:** No que se refere à metodologia para o desenvolvimento deste estudo optou-se pela entrevista de pesquisa biográfica em educação de cunho qualitativo com base nos estudos de Delory-Momberger (2011, 2012, 2014, 2016), pois, segundo a autora a pesquisa biográfica, além de estabelecer uma reflexão sobre o agir e o pensar se constrói a partir das figuras articuladas no tempo e na experiência, segundo a lógica de uma razão narrativa. Os dados serão analisados com base nos fundamentos epistemológicos pautados na Teoria da Relação com o Saber (Charlot, 2000) e processo de biografização (Delory-Momberger, 2012, 2014). A análise seguirá o modelo de leitura e de interpretação das narrativas coletadas.

#### **Roteiro para condução da entrevista de pesquisa biográfica:**

- **Primeiro momento** – Informações referentes ao perfil do participante: nome, idade, formação acadêmica, em qual escola, em qual ano leciona e tempo de atuação como docente. O(a) participante poderá trazer para a entrevista outras informações pessoais que desejar, assim como não será obrigado a responder o que não desejar. Em hipótese alguma, as informações que possibilitem a identificação do participante serão divulgadas, garantindo anonimato e confidencialidade nos resultados e publicações.
- **Segundo momento** – Discorrer sobre as experiências relacionadas aos saberes e à atuação profissional no ensino fundamental, anos iniciais do 1º ao 5º ano, no contexto das aulas presenciais suspensas, conservando as dimensões temporais (passado, presente e futuro) envolvendo o uso de novas tecnologias digitais (NTD).
- **Terceiro momento** – Diante do narrado pelo(a) participante o pesquisador/entrevistador poderá buscar interação com o entrevistado, para que o(a) professor(a) possa discorrer com mais detalhes ou esclarecer algum fato relacionado a sucessões de acontecimentos vivenciados e experienciados incluindo o período de retorno das aulas presenciais suspensas.