



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

DEYSE VICENTE COSTA

MEMÓRIA DOCENTE: Fragmentos de uma trajetória em meio a pandemia da Covid-19

JOÃO PESSOA

2022

DEYSE VICENTE COSTA

MEMÓRIA DOCENTE: Fragmentos de uma trajetória em meio a pandemia da Covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso submetido a Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras – Inglês, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Andréa Burity Dialectaquiz.

JOÃO PESSOA

2022

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

C838m Costa, Deyse Vicente.

Memória docente : fragmentos de uma trajetória em meio a pandemia da Covid-19. / Deyse Vicente Costa. -João Pessoa, 2022.
45 f. : il.

Orientadora : Andréa Dialectaquiz.
Monografia (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2022.

1. Memória docente. 2. Pandemia - COVID-19. I.Dialectaquiz,
Andréa. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 82-94

DEYSE VICENTE COSTA

MEMÓRIA DOCENTE: Fragmentos de uma trajetória em meio a pandemia da Covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela aluna **Deyse Vicente Costa**, ao Curso de Licenciatura em Letras – Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Inglês.

Aprovado (a) em: 15 de junho de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Andréa Burity Dialectaquiz-UEPB

Orientadora

Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa-UEPB

Examinador

Profa. Dra Ana Berenice Peres Martorelli-UEPB

Examinadora

Em especial, aos meus pais. À minha família.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar essa “cerimônia” de agradecimentos sem mencionar primeiramente e principalmente o nome de Jesus, autor da minha história. Extrema gratidão a Ele por sempre me mostrar o melhor, sempre me oferecer as melhores oportunidades e, principalmente, por ter me sustentado todas as vezes em que pensei em desistir. Sempre senti Tua força a me comandar e quando tudo dizia que não, sentia teu toque mostrando que o momento não era aquele e que desistir nunca foi o Seu plano para minha vida. Se até aqui percorri, foi exatamente porque o Senhor me concedeu o sustento. Grata sou a Ti e sempre serei.

Não poderia deixar de agradecer aos meus pais, que mesmo não podendo me ajudar fisicamente/psicologicamente, todos os dias da minha jornada acadêmica, me ajudaram em orações. Gratidão a minha mãe por estar sempre me cobrando dedicação. Grata a meu pai que sempre foi um homem temente a Deus que nunca falhou em suas orações, acredite pai, suas orações foram bem mais frequentes que as minhas e foram elas que me ajudaram a chegar até onde cheguei. Eterna gratidão a vocês.

Agradeço aos meus irmãos, que de certa forma, me inspiraram. A minha prima Alyne, que acompanhou e, inclusive, chorou minhas lágrimas durante 5 anos, dormindo comigo e passando noites em claro. Também não poderia deixar de agradecer a minha querida pastora Jacinta, o que a senhora fez por mim, ninguém faria e nem fez. Obrigada a minha tia Preta. Obrigada a minha avó paterna Júlia (que hoje não se encontra mais em nosso meio).

Extrema gratidão a minha orientadora profa Dra Andréa Burity Dialectaquiz pela paciência, pois além de orientadora, foi uma amiga. Seu trabalho com excelência me motivou e inspirou a ser uma profissional melhor. Foram muitas noites sem dormir, outras mal dormidas e um sentimento de culpa sem fim, quando eu não conseguia cumprir as metas. Mas venci! Sim, venci! Minha gratidão.

Obrigada a minha banca, composta por Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa e Profa. Dra Ana Berenice Peres Martorelli.

Obrigada aos amigos da universidade, os quais levarei para o resto da vida, em especial a Gracinha, que juntas vencemos essa etapa.

Obrigada a cada professor que passou e deixou sua marca e inspiração ao longo desses anos de convivência na universidade. Vocês foram essenciais na minha formação, deixando um legado “sempre correr em busca do conhecimento”, pois conhecimento nunca é muito. Em

especial, minha gratidão ao professor Edmilson, um exemplo de superação e que nos trouxe lições de vida. És um ser humano exemplar e cheio de luz.

Gratidão a Deus, a minha família, amigos e professores.

Venci, venci mais um ciclo!

RESUMO

Escolhi a narrativa memorialista, não aquela literária, mas a docente. Também podemos dizer autobiografia ou etnografia de uma docente em formação, inserida em um tempo e espaço que, embora compartilhado socialmente, se caracteriza por um olhar único, por uma vivência única, por um registro único. Este Trabalho de Conclusão de Curso é a minha trajetória rumo a formação inicial docente. Parto da hipótese de que essa trajetória teve início na escolha do Curso de Letras até chegar no momento de conclusão do curso em meio à pandemia da Covid-19. Portanto, o objetivo geral desse trabalho é refletir acerca das questões fundamentais que permeiam o desafio enfrentado durante a pandemia para lecionar e completar minha formação. A memória docente revela os aspectos mais íntimos da prática docente, aquelas que envolvem o ser pessoal (identidade) e profissional, transitando nessas dimensões para direcionar as diferentes práticas. Os relatos aqui impressos refletem desde a escolha do meu curso até à docência em uma escola do ensino público na cidade de Itapororoca no ano de 2020, quando teve início a pandemia da COVID-19, que trouxe uma série de desafios para uma professora que ainda se encontra em sua formação inicial. Apontam-se, ainda, os ensinamentos que essa experiência proporcionou, mesmo diante de tantas angústias, foi possível retirar algo de bom e especial. Concluo esse relato, destacando que, a partir de um medo, de uma insegurança, hoje posso refletir sobre como a minha entrada e jornada na universidade influenciou na minha prática docente com todos os desafios que foram vivenciados, tanto dentro da academia quanto na própria prática enquanto professora. Foi, com certeza, algo que ninguém jamais vivenciou. A inserção em sala de aula e, ainda mais, a prática docente durante a pandemia transformaram a forma como enxergo a educação hoje.

Palavras-chave: Memória docente. Pandemia. COVID-19. Relatos da docência.

ABSTRACT

I chose the memorialist narrative, not the literary one, but the teaching one. We can also say autobiography or ethnography of a teacher in training, inserted in a time and space that, although socially shared, is characterized by a unique look, a unique experience, a unique record. This Course Completion Work is my trajectory towards initial teacher training. I start from the hypothesis that this trajectory began with the choice of the Letters Course until it reached the moment of completion of the course in the midst of the Covid-19 pandemic. Therefore, the general objective of this work is to reflect on the fundamental issues that permeate the challenge faced during the pandemic to teach and complete my training. Teaching memory reveals the most intimate aspects of teaching practice, those that involve the personal (identity) and professional being, transiting these dimensions to direct the different practices. The reports printed here reflect from the choice of my course to teaching at a public school in the city of Itapororoca in 2020, when the COVID-19 pandemic began, which brought a series of challenges for a teacher who still is in its initial training. The teachings that this experience provided are also pointed out, even in the face of so much anguish, it was possible to extract something good and special. I conclude this report, highlighting that, from a fear, an insecurity, today I can reflect on how my entry and journey at the university influenced my teaching practice with all the challenges that were experienced, both within the academy and in the practice itself. as a teacher. It was certainly something no one has ever experienced. The insertion in the classroom and, even more, the teaching practice during the pandemic transformed the way I see education today.

Keywords: Teaching memory. Pandemic. COVID-19. Teaching reports..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada frontal da escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida	26
Figura 2 - Fonte da Praça Principal da cidade	26
Figura 3 - Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida ..	27
Figura 4 - Secretaria da escola.....	27
Figura 5 - Pátio da escola (vista lateral)	28
Figura 6 - Pátio da escola (vista frontal).....	28
Figura 7 - Gráfico de Distorção Idade-Série, Henrique De Almeida (EMEF), 2007 até 2020	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
MOTIVAÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIA DOCENTE EM FORMAÇÃO	13
1.1 A ESCOLHA DO CURSO DE LETRAS E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	14
1.2 A CHEGADA À SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA.....	17
1.3 A PANDEMIA DA COVID-19	19
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	23
2.1 O MUNICÍPIO DE ITAPOROROCA	23
2.2 A ESCOLA.....	24
2.3 A TURMA.....	31
CAPÍTULO 3 – PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA	34
3.1 EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

Em 2019, surgiu um novo vírus da família do coronavírus que causa infecções respiratórias e se alastrou pelo mundo. Nesse contexto pandêmico, foi necessário adotar medidas de segurança sanitárias, visando minimizar o contágio da população. Com isso, a OMS (2020) recomendou como principais medidas, o distanciamento social e o isolamento, fazendo com que diversos setores parassem suas atividades, dentre eles, a escola.

Por meio de decretos estaduais e municipais, as atividades escolares foram paralisadas a partir de março de 2020 e só retornaram, após quase 3 meses, com suas atividades no formato remoto. A escola e os professores recriaram-se para manter técnicas formais de ensino, visando manter a didática educacional sem interferir negativamente no crescimento dos alunos (NASCIMENTO; ROSA, 2020).

Com essa nova realidade, surgiram novos desafios que revelaram uma série de falhas na prática docente e na formação de professores, a partir da necessidade de lidar com uma situação extraordinária que era ensinar crianças por meio do ensino 100% remoto. Dentre os desafios, tem-se a dificuldade de acesso a esses materiais e a falta de conhecimento dos professores às ferramentas que não faziam parte do seu dia a dia.

A partir dessa problemática, e diante da vivência como professora em formação atuando em sala de aula durante esse período, decidi como foco para o Trabalho de Conclusão de Curso descrever e refletir sobre a minha experiência enquanto professora na sala de aula no contexto pandêmico e como isso afetou a minha formação.

Portanto, o objetivo geral desse trabalho é refletir acerca das questões fundamentais que permeiam o desafio enfrentado durante a pandemia para lecionar e completar minha formação. Como apontam Seixas, Calabro e Sousa (2017), quando o professor torna a reflexão sobre sua própria formação um hábito, seja a recebida em sala de aula, como também aquela adquirida por meio de pesquisas, leituras, conversas e participação em eventos, tem início a produção de conhecimento que formará o repertório de conhecimentos.

As reflexões aqui relatadas correspondem à experiência vivenciada no ano de 2020, quando teve início o ensino remoto nas escolas públicas após a publicação da Resolução Normativa 120/2020 que “Orienta o Regime Especial de Ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do Sistema Estadual de Educação da Paraíba, embora minha narrativa

memorial traga fragmentos da escolha pelo curso de Letras, passando pelos Estágios Supervisionados até chegar à Escola pública.

MOTIVAÇÃO

Ao se aproximar o tempo de definir uma área e um tema para escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como muitos estudantes de Letras, me vi perdida com tantas possibilidades. No entanto, estava pendendo para algo em que pudesse refletir a minha práxis. Desta maneira, busquei desenvolver uma pesquisa com algo voltado para inclusão, mais especificamente no ensino de língua inglesa para alunos surdos, através de jogos eletrônicos, apoiada por teorias da educação. Porém, veio a pandemia da Covid-19 e percebi que a minha ideia para o TCC precisaria ser repensada e tive que começar praticamente do zero. Foi necessária uma mudança para algo ao qual eu estava vivenciando nesse momento. Além disso, essa escolha se deu devido ao pouco tempo que me restava para a defesa do TCC e a obtenção do diploma para questões de trabalho. Fui, então, em busca de uma nova orientadora que pudesse me ajudar nesse momento e tentar aproveitar o trabalho que já tinha iniciado, mas por ser um tema mais complexo, decidimos desenvolver algo que já estava na minha rotina e isso, com certeza, foi uma ótima escolha.

É no momento de dificuldade que mais se aprende. Esse é um ditado atemporal que descreve perfeitamente o momento que vivenciamos. A pandemia foi e vem sendo um período de mudanças nas configurações de diversos setores, sendo a educação um dos mais importante dentre os demais. Colocando-me na posição de aprendiz, me motivo pela possibilidade de contribuir com discussões pertinentes acerca dos aprendizados e desafios que foram impostos pela pandemia e disponho-me, nesse trabalho, a retratar minha experiência para que a educação seja verdadeiramente transformada a partir da contribuição de todos.

Desta forma, escolhi a narrativa memorialista, não aquela literária, mas a docente. Também podemos dizer autobiografia ou etnografia de uma docente em formação, inserida em um tempo e espaço que, embora compartilhado socialmente, se caracteriza por um olhar único, por uma vivência única, por um registro único. Este Trabalho de Conclusão de Curso é a minha trajetória rumo a formação inicial docente, parto da hipótese de que essa trajetória teve início na escolha do Curso de Letras até chegar no

momento de conclusão do curso em meio a pandemia da Covid-19. São fragmentos de memória que organizei em três capítulos e uma consideração em andamento, visto que ainda há um longo percurso a ser seguido buscando uma atuação mais segura e presencial.

Assim, com o objetivo de trazer à luz minha trajetória e refletir sobre eventos marcantes em minha formação inicial, através de uma pesquisa etnográfica baseada em teorias sobre memória docente (ROSA; RAMOS, 2008), formação inicial docente (GOODSON, 1992; NUNES, 2001), parti de um *brainstorming*, colocando em uma nuvem as palavras, os sentimentos, as realidades vividas e pouco a pouco fui construindo o texto que ora se tornou um TCC quase que autoetnográfico (CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020).

O presente trabalho está assim dividido: Introdução, onde apresento o objetivo, a motivação, a metodologia. O Capítulo 1 refere-se às memórias docentes, refletindo sobre o início da minha formação, desde o ingresso na graduação até a primeira aula na escola pública, além de uma reflexão sobre as mudanças que a pandemia provocou na minha prática docente. O Capítulo 2 traz aspectos relevantes sobre o objeto da pesquisa, caracterizando o contexto histórico da cidade de Itapororoca, o espaço físico da escola e, em particular, a caracterização da turma que utilizei como parâmetro para minha análise. Por fim, o Capítulo 3 traz, de forma mais específica, como se deu a experiência docente durante a pandemia, trazendo relatos pessoais e íntimos sobre essa experiência excepcional que correu antes mesmo de completar minha formação. Finalmente, apresento as Considerações finais, que retratam um apanhado geral sobre o que foi discutido durante o trabalho, refletindo sobre os objetivos, além de referências de leituras feitas e sites visitados.

Diz o dito popular que “a experiência é a mestra da vida”; espero que minha experiência de docente em formação inicial narrada neste TCC contribua como um registro de um espaço-tempo vivido em meio à pandemia da Covid-19.

CAPÍTULO 1 – MEMÓRIA DOCENTE EM FORMAÇÃO

Neste capítulo apresento questões relativas ao contexto de memória docente, impressões, vivências, reflexões geradas desde a escolha do curso de graduação em Letras até o ingresso em sala de aula, que veio antes da minha formação acadêmica. São muitos eventos para registrar, alguns no intuito de gerar a minha própria identidade como professora e outros para investigar sobre processos de formação de professores que se referem aos saberes docentes e saberes da prática, como bem discutidos na literatura por Geraldi et al. (1998), Nunes (2001), Lelis (2001), Borges (2001), Lüdke (2001), Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), Rosa (2004), entre muitos outros.

Dar voz ao professor, principalmente à sua trajetória formativa, contribui para minimizar o apagamento da dimensão pessoal que envolve a prática pedagógica, pois esse olhar para a história (pessoal/profissional) revela dilemas, controvérsias e reflexões que são contundentes à prática do cotidiano escolar (GOODSON, 1992). De acordo com o autor:

Em suma, do que afirmo não deve advir a convicção lógica ou psicológica de que para melhorar a prática se deva inicialmente e imediatamente incidir sobre a prática. Ao invés, defendo o ponto de vista oposto. [...] Devemos, em minha opinião, recordar como a maior parte de nós se sente profundamente inseguro e ansioso acerca do nosso trabalho como professores, quer nas salas de aula, quer nos anfiteatros universitários. Estes são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança - bem como, ocasionalmente, de realização. (GOODSON, 1992, p. 68-69)

Assim, a memória docente revela os aspectos mais íntimos da prática docente, aquelas que envolvem o ser pessoal (identidade) e profissional, transitando nessas dimensões para direcionar as diferentes práticas. A memória biográfica:

[...] é uma mistura complexa de elementos heteróclitos [em que advertimos], deslizamentos e condensações entre elementos culturais, sociais, econômicos (ligados ao contexto social e familiar) e elementos emocionais, afetivos, racionais (ligados ao funcionamento psíquico consciente e inconsciente)” (GAULEJAC, 2005, p. 103).

Nessa perspectiva, o momento sócio- histórico envolvendo a pandemia da Covid-19 gerou transformações sociais instantâneas como o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos comerciais, escolas, universidades, dentre outros quaisquer que provocassem aglomerações.

Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) abordaram a resignificação da prática docente durante esse período de pandemia, que trouxe como principal impacto as mudanças no

modelo das atividades escolares, com a experiência de atividades remotas. Essa nova realidade provocou desafios, limites e possibilidades para os docentes, consideradas as inúmeras dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelos alunos e a fragilidade do sistema educacional. Os relatos (ou memórias) recentes de como se deram os eventos causados pela pandemia na prática docente colaboraram com um olhar pessoal e promovendo a reflexão coletiva dos desafios enfrentados em realidades paralelas àquelas vivenciadas em outros contextos.

1.1 A ESCOLHA DO CURSO DE LETRAS E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Quando se fala em “escolher um curso de graduação”, tem-se em mente que o curso que você faz é o curso/profissão dos sonhos. Comigo, literalmente, foi o curso que me escolheu. Fiz o Processo Seletivo Seriado (PSS), o exame de entrada no ensino superior, e tinha escolhido fazer Língua Portuguesa, eu sempre me vi sendo professora, porém nunca tinha parado para pensar em qual disciplina, mas diante da pontuação obtida no PSS e também por ter me identificado mais com esta disciplina ao longo dos 3 anos de ensino médio, optei por fazer essa licenciatura.

Outros fatores podem estar associados a essa escolha, como afirmam estudos sobre os condicionantes do acesso aos diferentes campos de estudo, em que a Educação surge como uma das áreas mais frequentemente escolhida por mulheres de grupos sociais inferiores (como os de baixa renda) e pelo desempenho prévio em seleções (como o caso do PSS) (ALVES et al., 2017).

Sempre tive o incentivo da família para cursar uma licenciatura, devido ao histórico familiar de ausência do ensino superior, em que o estudo nunca foi uma realidade palpável para as condições culturais e sociais e a visão de que esse era o caminho para alcançar uma nova forma de vida, mais estável. Como afirmam Zucarelli, Honorato e Vieira (2019), “A posse do diploma superior é crescentemente importante na configuração das trajetórias de vida individuais e, mais especificamente, das oportunidades no mercado de trabalho”. Portanto, tem-se uma visão social de que a ascensão profissional está diretamente ligada à posse do diploma de faculdade, principalmente entre os mais velhos. Assim, minha infância foi recheada de momentos acadêmicos, em que me colocava no posto de detentora do conhecimento, como

professora, utilizando livros e cadernos para brincar e colocando minhas bonecas no papel de estudantes.

Nessa perspectiva, meu direcionamento inicial, no ato da inscrição para o PSS, foi de cursar Licenciatura em Língua Portuguesa, mas houve um erro no sistema, E todos tivemos que refazer a inscrição. Na época, o acesso à informação por smartphones, assim como o acesso a computador, não era facilitado como hoje, principalmente dentro da minha realidade de estar em um interior muito afastado, que sequer possuía sinal de torres de celular. Isso, associado ao fato de não saber usá-los, me levou a pedir para uma amiga resolver tal situação, em que ela constatou que a nota mínima para entrar em língua portuguesa havia subido, o que me fez ficar fora da concorrência. No entanto, estava apta para concorrer a uma vaga no curso de licenciatura em língua inglesa, era minha única opção. Fiquei muito desesperada e não sabia o que decidir. Depois de muitas dúvidas, fui inscrita no curso de língua inglesa no turno da noite, pois para mim só seria possível à noite devido o transporte que a prefeitura só disponibilizava nesse turno.

Finalmente, saiu o resultado do PSS e fui aprovada. Fiquei muito feliz, porém esses dias de felicidade foram os últimos, academicamente falando, pois, as dificuldades foram surgindo e com elas as angústias. A primeira dificuldade veio no ato da matrícula, minha documentação estava incompleta e eu precisei voltar outro dia para efetuar/finalizar a matrícula. Não seria nada de mais voltar à universidade outro dia se não fosse o fato de eu ser do interior distante, que fica a quilômetros de João Pessoa. Não tinha como resolver esse problema no mesmo dia, pois não daria tempo. Dessa maneira, o primeiro obstáculo que percebi foi a distância, o esforço e consequentemente o cansaço, sem contar que me senti frustrada por não saber pegar um coletivo na grande João Pessoa e nem saber o que era nem onde era a reitoria.

Na verdade, entrei na UFPB às cegas, sem a noção mínima de como aquela nova realidade funcionava, uma realidade tão distante da que eu havia vivenciado durante toda a minha vida. Não eram só dificuldades, também haviam os equívocos; achar que aprenderia língua inglesa “do zero” nas aulas. No primeiro dia de aula, o professor falando tudo em inglês e eu só entendi: “*Good evening! How are you?*”, obviamente o meu menos que básico, apenas alfabeto e verbo “*To be*”, mal explicado do ensino regular (pois só entendi após alguns anos estudando na UFPB), não colaborou comigo.

Terminei o primeiro semestre com a média mais baixa da turma que permaneceu, pois aproximadamente 40% desistiu logo no começo do curso, mas eu não desisti, embora a vontade fosse grande. Fui orientada a fazer reopção de curso e mudar para Língua

Portuguesa, por mais que eu enxergasse que seria o melhor, eu não consegui fazer isso. Recebi incentivo por muitos semestres, porém nunca tive coragem, até que minha melhor amiga de sala conseguiu uma bolsa em uma faculdade privada para cursar direito, o curso dos sonhos dela, aí me sentindo sozinha e sem minha companhia de estudos e sofrimento, pois estávamos na mesma situação relacionada à aprendizagem de inglês, resolvi entrar com o pedido de reopção, porém fui informada que não poderia, pois tinha um limite de semestres a ser cursado e eu já havia ultrapassado, foi a partir desse momento que percebi que o curso realmente me escolheu.

Enfrentando muitas dificuldades, resolvi parar de cursar as disciplinas de língua inglesa e me matriculei em outras disciplinas que não precisassem da língua inglesa propriamente dita, tomei essa decisão, por não conseguir acompanhar meus poucos colegas que restaram no curso. Já havia reprovado no básico 2 e já estava “desbloqueada”, foi quando decidi parar para me qualificar. Fiz cursinho de língua inglesa por alguns anos e voltei às disciplinas de inglês da graduação, mas ainda com muita dificuldade sentindo que ainda não estava preparada, porém precisei voltar para não atrasar ainda mais meu curso.

Foram muitas as situações que revelaram a minha necessidade de estudar a língua inglesa fora da universidade, procurar me aprimorar, situações que geraram trauma de entrar na sala de aula, pois eu não era capaz de entender ou formar sequer uma frase, e ver meus colegas todos engajados só me fazia sentir incapaz. Lembro-me do primeiro seminário que eu deveria apresentar em inglês. A professora nos propôs a leitura de um livro e teríamos que comentar sobre ele conforme ela fosse nos perguntando, óbvio que não fui capaz de ler o livro, quando eu nem conseguia entender uma frase. A partir dessa situação, comecei a não querer apresentar seminários, mesmo sendo em português, passei a ter medo de entrar e quando entrava, não permanecia na sala de aula, pois tinha muito receio de ser questionada pelo professor e não saber responder, e sem falar nas leituras compartilhadas, onde eu via a fluência dos meus amigos, quando minha leitura era humildemente palavra por palavra e a pronúncia era péssima, com toda essa problemática, passei a me importar com os julgamentos dos meus colegas, que na verdade hoje, me questiono se realmente aconteceu isso ou foi coisa da minha cabeça.

Uma das minhas maiores preocupações eram os estágios supervisionados, pois ali eu teria que lidar com a prática real de algo que eu não sentia que estava pronta para ensinar, quando nem mesmo consegui aprender o suficiente. No estágio supervisionado, estamos nos preparando para desenvolver tudo aquilo que aprendemos enquanto

estudantes na faculdade, mas a minha trajetória me impedia de sentir que aquele era o meu lugar de fato. Como afirma Rosa e Tosta (2005), há uma frequente insegurança relacionada ao estágio nas licenciaturas, um receio dos estudantes em se colocar diante das situações complexas do cotidiano escolar.

Então, adiei o quanto pude, mas chegou um momento que não dava mais. Com toda dificuldade consegui concluir o estágio 5 e 6, mas o 7 eu nem conseguia me matricular, pois era tanto o receio em dar aula aos alunos de cursos livres, (os cursinhos de Idiomas como chamamos), porque eu precisava falar em Inglês. Era tanta insegurança que agradei a chegada da pandemia, pois não precisei fazer minha regência. Mas, hoje eu lamento não ter feito a regência, pois diante da minha vivência atual vejo que aquela experiência teria me preparado para momentos da prática dos quais eu teria sido melhor, teria lidado de forma mais coerente. Como afirma Rosa e Ramos (2008, p. 566): “as experiências curriculares relativas aos estágios em instituições escolares são muitas vezes decisivas e cruciais na formação da identidade docente”. Portanto, essa experiência é pensada no currículo de formação inicial com o intuito de direcionar para uma prática mais reflexiva, transformando a nossa identidade como docentes.

Antes, eu não tinha a cabeça que tenho hoje, a minha principal preocupação era o que os meus colegas iam pensar/ falar sobre a minha capacidade, sobre a minha performance frente à sala de aula. Esse sentimento de insegurança e vergonha fez com que eu me fechasse para as oportunidades que a academia estava me proporcionando, chegando a me prejudicar. Essa perspectiva é relatada por Larrosa (2002) quando traz a questão do estágio como experiência e suas aproximações

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Foi uma fase bem difícil que ainda tem resquícios, pois ainda não consigo falar em reuniões de professores, me sinto acanhada e tenho receio de não me expressar bem e ser mal interpretada e até mesmo julgada por não falar bem ou da forma que esperam que um professor fale.

1.2 A CHEGADA À SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA

Considero que venci muitos obstáculos com relação a falar em público e sinto que a cada dia melhoro mais, e sei também que um dia vencerei por completo essa insegurança. Em 2015 fui chamada pela prefeitura de minha cidade para trabalhar no projeto “mais educação” como monitora de língua portuguesa, embora cursasse a graduação em língua inglesa e, com isso, já ganhei um pouco de experiência com relação a comunicação em público, questões relacionadas a sala de aula, interação com os alunos, e isso refletiu na minha vida acadêmica, mas apenas nas disciplinas de educação, pois ainda continuava travada em língua inglesa, não pelo fato de não ter fluência na língua inglesa, mas por insegurança. Permaneci no projeto até 2017.

Em 2019, fui contratada pela prefeitura para assumir minha primeira turma de Língua Inglesa do ensino regular e isso foi um grande marco na minha vida, pois foi a partir desse momento que vi o tamanho da responsabilidade em trabalhar em uma turma de 6º ano, que apresentavam dificuldades no idioma Português e distanciavam-se da motivação necessária para aprender uma segunda língua. O ensino da Língua Inglesa requer uma série de fatores, sendo o principal deles o interesse em aprender, como afirmam Ferreira e Juliano (2017, p. 2): “Os fatores determinantes para a aprendizagem de uma segunda língua são desprezados diante das dificuldades encontradas em sala de aula, visto que, um dos principais obstáculos, é a falta de interesse e objetivo do alunado no processo de aquisição de uma nova língua”. Além disso, os alunos confundem frequentemente as regras gramaticais da língua inglesa com as da língua portuguesa, assim como vocabulário e expressões (FERREIRA; JULIANO, 2017).

A realidade difere muito do que é idealizado e aprendido na universidade e a experiência é o que leva a compreender o cotidiano da escola e que toda escola/aluno possui uma realidade diferente e própria. De início foi bem frustrante, pois esperava uma coisa e fui apresentada a outra realidade totalmente diferente do que tinha idealizado. Na academia, buscamos desenvolver habilidades que serão aplicadas a indivíduos hipotéticos, que não necessariamente tem individualidades. É impossível idealizar uma prática sem conhecer o ambiente no qual ela será aplicada, pois cada ambiente educativo possui suas particularidades, seja ele público ou privado, da cidade grande ou do interior.

A prática docente, enquanto teoria aprendida na academia, se aproxima de uma realidade utópica em que colocam o ensino como a única vertente da prática, mas a realidade envolve outros saberes, como conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros. Foi preciso algum tempo para adequação até mesmo do sistema Saber, que é um ambiente

online utilizado pelo Governo do Estado da Paraíba, nas escolas de ensino público, no qual os professores registram as aulas e as atividades desenvolvidas e que deve ser alimentado periodicamente, assim como as cadernetas físicas já conhecidas.

Além disso, a prática docente vai além da transmissão de conhecimentos pedagógicos, como Pimenta e Lima (2004) afirmam que “a profissão professor é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”.

Ou seja, são ampliações da prática docente que só se aprende ao entrar nesse ambiente de ensino. Costumo dizer que o professor precisa estar apto às constantes mudanças, pois os professores, além de realizar o papel de ensinar, devem estar disponíveis para lidar com situações além da prática pedagógica, tratando de problemas que surgem dentro e fora da escola, ou seja, lidando com a comunidade escolar e as exigências extras que a prática profissional exige.

Lecionei o ano todo de 2019 presencialmente. Assumir as aulas de Língua Inglesa como professora foi um desafio, pois foi a primeira vez que me coloquei nesse papel de docente daquilo que vinha estudando há tantos anos. No início, senti muito medo de não dominar conhecimento o suficiente para suprir as necessidades dos alunos. Com esse medo, vieram também as inúmeras responsabilidades das quais eu não estava habituada, como reuniões pedagógicas, planejamento de eventos na escola, diversificação das aulas, problemas diários que os alunos traziam de casa e que acabava modificando aquele planejamento. Ou seja, a realidade era mudada diariamente, colocando a cada dia novos desafios nessa nova realidade.

Apesar de tudo isso, foi um ano de muito aprendizado, pois pude colocar em prática tudo aquilo que consegui desenvolver durante a minha graduação, além de aprender constantemente com os outros professores e, principalmente, com os alunos. As aulas presenciais permitiam o contato com esses alunos de forma mais humana, em que eu passei a conhecer a realidade, os jeitos, as manias de cada um deles e, assim, pude direcionar a minha prática para satisfazer as necessidades de cada turma, compreender o que funcionava com uns e não funcionava com outros.

1.3 A PANDEMIA DA COVID-19

No início de 2020, na primeira semana de aula, que foi por volta do mês de abril (começamos bem tarde devido a uma reforma na escola) tivemos que parar, pois o governo e o município decretaram o fechamento das escolas e dos estabelecimentos comerciais devido à pandemia da COVID-19. Daí ficamos por volta de 2 meses em isolamento e sem aula. Nesse período, a Secretaria de Educação da cidade de Itapororoca – PB se reinventava para o início das aulas remotas. Entretanto, não foi nada fácil elaborar um plano de ensino que abrangesse todos os estudantes do município, especialmente os que residem na zona rural, sem acesso à internet e até mesmo não tendo um telefone móvel ou computador disponível para estudos. Então ficou acordado que trabalharíamos da seguinte forma: atividades impressas e atendimento em grupos de *WhatsApp*. De início já veio a primeira dificuldade que foi adicionar os alunos ou responsáveis nos grupos de *WhatsApp*, quando grande parte já não usava mais o número que deixaram na escola no ato da matrícula, mas, aos poucos, foram se formando os grupos e demos início às atividades remotas.

As atividades funcionavam da seguinte forma: a quantidade de aulas de uma determinada disciplina, era o número de atividades que o aluno deveria responder. No caso de língua inglesa, como temos duas aulas por semana, o aluno levaria para casa duas atividades de 5 questões de inglês, e assim, variando de acordo com a disciplina e carga horária. Elaborávamos as questões e enviávamos para a escola, que por sua vez, fazia a impressão para as entregas aos responsáveis/alunos.

No princípio, confesso que achei que o ensino remoto seria bem fácil, mas foi totalmente ao contrário do que eu e maioria dos meus colegas professores acreditamos que seria. A idealização de que utilizar a tecnologia torna o ensino mais fácil traz esse pensamento e foi o que me levou a achar isso. Sempre vemos que a internet e esses recursos digitais podem somar na hora da prática pedagógica, pois os alunos dessa geração estão mais familiarizados com essa realidade. De acordo com Leite e Ribeiro (2012), as Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) são ferramentas com grande potencial para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, desde que sejam utilizadas da forma correta e após passado o período de apropriação da técnica. O que se observou na prática foi que os próprios professores não possuíam domínio dessas ferramentas e a dificuldade de acesso dos alunos levaram a um impacto negativo no rendimento durante esse período.

O responsável ou o aluno comparecia na escola e levava sua atividade para casa para ser devolvida 15 dias depois e nesse período atenderíamos os alunos via *WhatsApp*,

postando vídeos e esclarecendo as dúvidas dos alunos. Foi criado um cronograma para o atendimento online de cada professor, porém nunca foi obedecido, os alunos toda hora do dia, qualquer dia da semana, feriado, estavam nos procurando em busca de esclarecimentos, e se não fizéssemos isso, o aluno ou o responsável mandava mensagem cobrando ou reclamando da falta de atendimento, ou seja, eles queriam atendimento no momento deles. Era sempre reforçado nos grupos essa questão de horário que nunca foi respeitado. Toda essa pressão dos pais e alunos, o tempo todo nos cobrando coisas que já havíamos postado, foi nos desgastando. Todos os professores pareciam estar sob forte pressão, psicológica e de trabalho. Eu mesma cheguei ao ponto em que recebia uma mensagem de um número desconhecido e já ficava nervosa achando que era alguma crítica dos pais. Mesmo sabendo que na maioria das vezes os pais/responsáveis não tinham razão para reclamar, ainda assim me sentia pressionada.

Antes da pandemia, as atividades com os alunos eram desenvolvidas em conjunto com os professores em sala de aula, havia uma dinâmica de conteúdo/atividade que se desenrolava durante os dias letivos. A partir do ensino remoto e, principalmente, devido às dificuldades de acesso de alguns alunos a esse conteúdo digital, as atividades foram sendo repassadas como pretexto para poder dar uma nota e, assim, o aluno passar de ano. O contato com os responsáveis era bem remoto, limitando-se ao dia da matrícula e as reuniões promovidas pela escola entre pais e mestres. Os responsáveis pelos alunos não estavam em contato direto com os professores, comunicando-se via *Whatsapp* ou, até mesmo, indo à escola todos os dias. A partir da pandemia, esse contato se tornou mais frequente e taxativo, sempre com problemas em relação ao desenvolvimento das aulas remotas.

As atividades não puderam ser corrigidas logo no início das devolutivas, pois os professores estavam se reorganizando e produzindo conteúdos para serem postados nos grupos, preparando aulas e novas atividades para serem enviadas aos alunos. Além disso, alguns professores também foram acometidos pela COVID-19 e precisaram se afastar das atividades durante um tempo, então houve um acúmulo enorme de atividades para correção e registros de notas. A secretaria optou em entregar as atividades faltando poucos meses para o final do ano letivo, ou seja, uma sobrecarga muito grande em um prazo mínimo.

Nesse período desgastante em que o professor “estava ganhando para ficar em casa”, nos mostrou que em pouco tempo nos reinventamos e passamos por processos críticos, pois houve momentos bem complexos onde a reflexão vinha involuntariamente,

fazendo com que muitas das vezes eu pensasse se realmente era isso que eu queria para o resto da minha vida.

Em 2021, o ensino remoto continuou já que a pandemia da Covid-19 ainda estava presente e causando muitas vítimas, porém o número de alunos dobrou, ocorreu uma migração de alunos da rede privada para a rede pública e isso fez com que a Secretaria de Educação mudasse a metodologia do trabalho remoto, que até então era apenas as atividades impressas com o texto motivador anexada na atividade, ou o professor deixava a foto das páginas do livro no grupo de *Whatsapp* da turma, com o conteúdo a ser trabalhado naquela quinzena e passou a ser da seguinte forma: o professor precisava gravar uma aula e postar no grupo ou marcar uma aula online, porém de 40 alunos, apenas 7 compareciam na sala/aula, por diversos motivos, que varia de falta de interesse à falta de internet.

Sendo assim, marcávamos aula online em uma semana e na outra deixávamos no grupo um vídeo gravado por nós mesmos ou uma vídeo-aula do *YouTube*. Assim, foram se passando os dias e a sensação de que todo esforço estava sendo praticamente em vão, pois o número de atividades em branco era muito grande e isso sempre me fez refletir sobre o futuro desses estudantes, aliás hoje, temos alunos do 6º ano com nível de 4º ano. Se na sala de aula presencial já se enfrentava uma dificuldade enorme na alfabetização, imagina-se em tempos de pandemia, em que o aluno não tem o contato direto com o educador que possui toda uma instrução para exercer sua profissão com excelência.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Neste capítulo apresento o contexto gerador deste trabalho de conclusão de curso, retomando pontos específicos que apenas mencionei no capítulo anterior no qual faço um memorial desde a escolha do curso de letras inglês até a experiência da sala de aula.

2.1 O MUNICÍPIO DE ITAPOROROCA

A cidade de Itapororoca está localizada no estado da Paraíba, na região Imediata de Mamanguape – Rio Tinto. Sua localização geográfica é a Mesorregião da Mata Paraibana, possui um território de 146 km² e uma população estimada de cerca de 17.000 habitantes. Está situada a 69 km da capital paraibana, João Pessoa, e é vizinha das cidades de Cuité de Mamanguape, Curral de Cima e Mamanguape (CIDADE-BRASIL, 2021). A economia do município é baseada nas plantações de abacaxi e outras atividades agrícolas, como a cana de açúcar, inhame, macaxeira, feijão, milho e outros (IDEME, 2012; IBGE, 2016).

Seu nome tem origem indígena, da língua Tupi, em que o prefixo “*Ita*” significa pedra e o sufixo “*porocora*” significa encontro das águas. A cidade tem origem na comunidade conhecida por Vila São João, iniciada pelos chamados tropeiros, que carregavam mercadorias e gado entre as regiões e passaram a desbravar novos caminhos (IBGE, 2017).

Nessas rotas, alguns lugares foram sendo utilizados para descanso e pernoite e, com o tempo, tornaram-se cidades, como a cidade de Itapororoca. Em 1908, a Vila São foi anexada como distrito de Mamanguape, onde os tropeiros foram estabelecendo ranchos e, após algum tempo, fixaram suas moradias¹. Em 1961, a Lei nº 2.701 de 28 de dezembro firmou a emancipação, que foi instalada oficialmente em 15 de fevereiro de 1962. Ao longo dos anos, a cidade vem se desenvolvendo a cada dia, recebendo olhares para novo estabelecimentos e serviços (como consultórios odontológicos, óticas, salão de beleza, laboratórios de análises clínicas, entre outros, que até então não eram oferecidos e obrigava os moradores a se deslocarem para as cidades vizinhas.

¹ Site da Prefeitura de Itapororoca. Disponível em: <https://www.itapororoca.pb.gov.br/portal/a-cidade/historia>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

De acordo com Nascimento (2018), Itapororoca já oferece esse tipo de oferta dentro da cidade, mesmo que ainda haja um deslocamento expressivo em busca de alguns serviços específicos, a cidade evoluiu bastante nos últimos anos.

Além dos serviços, a educação também é um ponto importante para o município, que também levou uma grande parte dos estudantes a buscar escolas em cidades vizinhas, por não oferecer ensino de qualidade. Atualmente, a cidade possui cerca de 25 escolas, que oferecem o ensino infantil, fundamental e/ou médio. Em relação aos anos finais, 9 dessas escolas oferecem, sendo 6 municipais, uma estadual e 2 de ensino privado, enquanto encontram-se apenas 4 escolas que oferecem o ensino médio (INEP, 2021).

2.2 A ESCOLA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu art. 2º Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, o desenvolvimento do educando está sob a responsabilidade da família e da escola (em nome do Estado), que deve garantir as condições mínimas de acesso e infraestrutura que contribuam para a formação plena.

Não há dúvidas de que o espaço escolar, com todos os elementos que o constitui, é fundamental para a socialização e democratização de saberes e conhecimento, em uma sociedade sempre em construção, em movimento (DIAS, 2008).

De acordo com Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Portanto, entende-se que a compreensão do espaço físico faz parte da garantia de uma educação que amplia os sentidos e emoções da criança, baseada nas necessidades de cada faixa etária, oferecendo um ambiente que retrata e potencializa o desenvolvimento cognitivo.

Como afirma Amaral (2007, p. 4, grifos nossos):

[...] a escola é concebida como o lugar onde ocorre o processo de socialização secundária, conforme os três aspectos descritos por Colls (2004): **mental**, com a aquisição de conhecimentos; **afetivo**, com o estabelecimento de relações de apego e amizade; **condutural**, desenvolvendo novas condutas.

Esse processo de socialização ocorre a partir dos sete anos, ou seja, na idade escolar. A escola, como espaço educativo, tem funções importantes no desenvolvimento do cidadão como participante ativo, que constrói cidadania. Associando essa missão ao processo de socialização, o espaço escolar detém a responsabilidade de capacitação do indivíduo nos pilares de sua formação (AMARAL, 2007). Desde o entorno da escola aos professores, estudantes, pessoal de apoio, cada um é uma peça na construção do espaço escolar.

A escola que serviu como objeto de estudo para esta pesquisa, trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida, localizada no município de Itapororoca no estado da Paraíba. A escola está voltada ao ensino fundamental II, ou seja, atende aos alunos que estão cursando do 6º ao 9º ano, na faixa etária entre 11 e 14 anos, funcionando nos três turnos. Destaco que a noite também funciona a EJA, (Educação de Jovens e adultos) que, de acordo com o art. 37 da LDB (Lei 9.394/96), “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

A escola Henrique de Almeida fica localizada no centro da cidade, em frente a principal praça do município, mais conhecida como a “Praça do Peixe”, ponto de encontro da cidade por sua fonte com peixes ornamentais. Nas Figuras 1 e 2, estão apresentadas a fachada frontal da escola (Figura 1) e a fonte (Figura 2).

Figura 1 - Fachada frontal da escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida



Fonte: A autora (2022)

Figura 2 - Fonte da Praça Principal da cidade



Fonte: A autora (2022)

Com relação as dependências, a escola dispõe de 7 salas de aula (Figura 3), um laboratório de informática, uma minibiblioteca, uma cozinha, uma sala para os professores, uma secretaria (Figura 4), uma sala da direção, um pátio (Figuras 5 e 6) e 3 banheiros, 2 para uso dos alunos e 1 para os funcionários.

Figura 3 - Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida



Fonte: A autora (2022)

Figura 4 - Secretaria da escola



Fonte: A autora (2022)

Figura 5 - Pátio da escola (vista lateral)



Fonte: A autora (2022)

Figura 6 - Pátio da escola (vista frontal)



Fonte: A autora (2022)

Contudo, não possui laboratório de ciências e nem sala para atendimento especial, que consiste em uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), definida pelo MEC como um espaço com a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

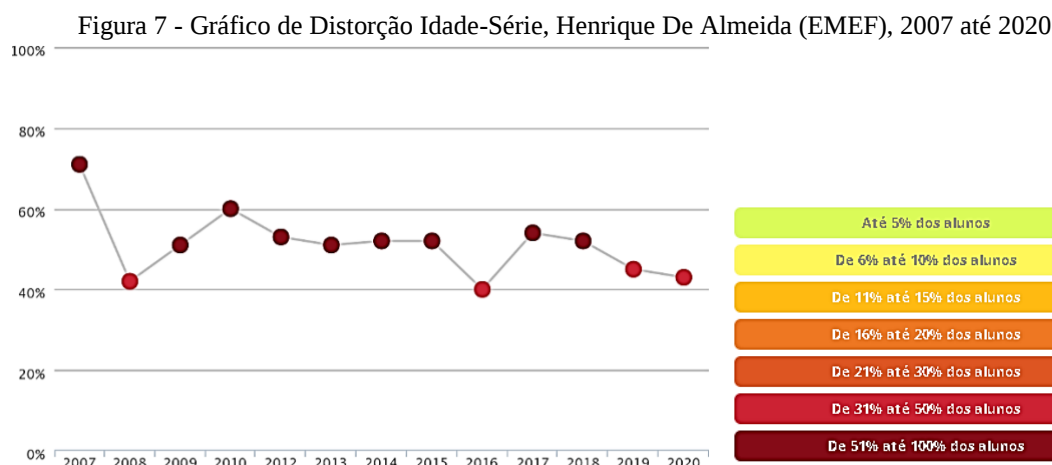
O AEE é destinado aos alunos que possuem alguma necessidade especial, conforme colocado pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, instituído em 2008:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008).

A escola encontra-se em bom estado físico e a inauguração da última reforma ocorreu em abril de 2020, duas semanas antes do Decreto nº 40.242 de 16 de maio de 2020, do estado da Paraíba, que determinou o fechamento dos estabelecimentos comerciais e órgãos públicos, devido a pandemia do COVID-19.

Quanto aos profissionais que formam o quadro da escola, além dos professores, há uma diretora geral, as diretoras adjuntas (cada turno possui uma adjunta), um coordenador pedagógico, uma nutricionista, três vigias para cada turno, inspetores, 3 secretários, assistentes de limpezas e cozinheiras.

Essa escola é a única que atende aos alunos da zona rural. É a maior e mais renomada escola pública do município. Conta com a presença de cerca de 300 alunos, incluindo os três turnos (INEP, 2020). A maioria desses alunos vem de família simples, analfabeta e que quase não tem participação na vida escolar dos filhos, a maioria ausente até no cotidiano desses alunos, o que favorece que as crianças/adolescentes se tornem alunos sem interesse nos estudos e, conseqüentemente, sem perspectiva de vida. Tanto que entre os anos de 2007 e 2020 foram observados altos índices de distorção idade-série (acima de 40%), conforme ilustrado na figura 7:



Fonte: Elaborado por QEdú (2020) de acordo com dados do Inep (2018)

Para melhor ilustrar os dados do gráfico, as porcentagens totais de cada ano estão dispostas na Tabela 1:

Tabela 1 – Dados sobre Distorção Idade-série dos alunos da escola de Ensino Fundamental Henrique De Almeida (EMEF)

Ano	Distorção Idade-série (a cada 100 alunos)
2007	71%
2008	42%
2009	51%
2010	60%
2011	--
2012	53%
2013	51%
2014	52%
2015	52%
2016	40%
2017	54%
2018	52%
2019	45%
2020	43%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do Inep (2018)

No gráfico da figura 7 e nos dados da Tabela 1, estão dispostas informações que se referem a um dado fornecido pelo Inep (2018), em que a cada 100 alunos, mais de 40 (variando a cada ano de 2007 a 2020) estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. Isso implica afirmar que a formação dos alunos é comprometida pelas condições às quais os alunos estão submetidos, descritas anteriormente, o que influencia diretamente no nível de conhecimento adquirido, estando inferior ao esperado para essa faixa etária.

É uma escola que atende às mais diversas realidades, que vai de alunos carentes, até alunos viciados em drogas, alunos que são acompanhados pelos pais e alunos que têm interesse nos estudos, uma parcela pequena, porém com grande relevância. É importante destacar que é oferecida todos os dias a merenda na escola, cujo cardápio é acompanhado/feito pela nutricionista, com o intuito de oferecer uma alimentação saudável e variada com itens orgânicos produzidos por pessoas do município e até mesmo por alguns responsáveis dos alunos da escola.

Os alunos da zona rural contam com o apoio do ônibus escolar para se deslocarem de casa até a escola. A maioria enfrenta estradas de barro e, conforme mudam as estações do ano, muda o clima, ocasionado estações com poeira e lama, que os impendem de chegar até a escola, pois o ônibus fica enguiçado na lama (e essa experiência já vivenciei inúmeras vezes, por residir na zona rural). É uma rotina exaustiva, mas, com o passar do tempo, você acaba se acostumando. Esses alunos, em geral, não tem uma base familiar que os apoie na resolução das atividades, que os incentivem na leitura e até mesmo a ir para a escola, pois a maioria dos responsáveis não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Muitos não sabem ler nem escrever e muitas das vezes não entendem a importância dos estudos na vida do ser humano.

2.3 A TURMA

A turma escolhida para ser parte da minha memória docente é o sexto ano B do ensino fundamental da escola Henrique de Almeida, anteriormente mencionada.

A escolha dessa turma se deu pela diversidade de interações que me proporcionaram vivenciar muitas das situações aqui relatadas. Os alunos, assim como seus pais, contribuíram para esse relato e as reflexões que dele surgiram. No total a escola tem 17 turmas do Ensino Fundamental II sendo quatro 6º anos, cinco 7º anos, quatro 8º anos e quatro 9º anos, os alunos tem entre 9 e 18 anos de idade, são 282 alunos no turno manhã, 237 no turno tarde e, à noite, tem as turmas da EJA, com 164 alunos do ciclo I (1º ao 5º ano), 33 alunos do ciclo II e 25 alunos do ciclo III, totalizando 222 alunos.

Especificamente, a turma do 6º ano B era composta por 29 alunos na faixa etária de 11 a 16 anos, com 16 meninas e 13 meninos. Os alunos eram tranquilos, mas tinham suas particularidades, sendo que a turma tinha um dos alunos mais velho (16 anos), que estava atrasado em relação aos alunos mais novos (11 anos). Apesar das dificuldades com a língua inglesa, esses alunos, dentre as turmas que lecionei, eram mais participativos nas

aulas presenciais e também nas aulas remotas, o que contribuiu para que essa fosse a turma escolhida.

A média dos alunos foi acima de 8,0 com um desempenho considerável em relação às condições desse primeiro ano de pandemia, que teve as aulas completamente modificadas para o ensino remoto. Essa foi uma das turmas que lecionei na minha primeira experiência com essa nova realidade e, como era um novo cenário, nós fomos instruídos a auxiliar os alunos via *Whatsapp* nas atividades, com todas as formas possíveis de material que facilitasse o ensino.

Como ainda era algo novo, todos estavam se adaptando a melhor forma de proceder com essa modalidade de ensino, então durante o andamento das aulas, fomos nos adaptando junto com os alunos às necessidades individuais deles e da capacidade da escola.

Foram lecionadas duas aulas antes do primeiro decreto, sendo distribuídas em dois encontros na primeira e segunda semana de março. O material didático ainda não havia sido distribuído, então foi trabalhado com os alunos, na primeira aula, uma dinâmica musical de volta às aulas e, na segunda aula, uma gincana interativa com adjetivos em inglês. Os alunos participavam ativamente das atividades em sala de aula, nas aulas que duravam 90 minutos em um encontro semanal. A partir do dia 20 de março, as aulas foram suspensas de acordo com o Decreto Municipal Nº 11 de 17 de março de 2020 e na Normativa Estadual nº 01 de 17 de março de 2020, do Comitê de Gestão de Crise COVID-19. Apenas no dia 05 de junho tivemos o retorno da primeira aula após o início da pandemia no formato remoto, de acordo com a Resolução Normativa 120/2020 que “Orienta o Regime Especial de Ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do Sistema Estadual de Educação da Paraíba”.

Antes da pandemia, os alunos realizavam atividades em sala de aula com os professores, e havia uma dinâmica de conteúdo/atividade que ocorria durante os dias letivos. O contato com os responsáveis se limitava ao dia da matrícula e às reuniões promovidas pela escola entre pais e educadores. Os responsáveis pelos alunos não estavam em contato direto com os instrutores, não nos falávamos via *Whatsapp* nem os responsáveis frequentavam a escola todos os dias. Desde a pandemia, essa interação tem sido mais regular e intensa, sempre incluindo questões relacionadas ao desenvolvimento de aulas de forma remota.

O ano de 2020 começou com as aulas presenciais e, a partir de março, tivemos que nos adaptar às aulas remotas. Os responsáveis ou os próprios alunos iam à escola para buscar as atividades e levar para casa, para serem devolvidas 15 dias depois, e nós apoiávamos os estudantes via WhatsApp, publicando vídeos e esclarecendo quaisquer dúvidas durante esse período. Os alunos nos procuravam a qualquer hora do dia, qualquer dia da semana, feriados, e se não respondíamos, a criança ou responsável mandava mensagens cobrando ou reclamando da falta de atendimento, ou seja, queria atendimento na sua conveniência. Esse problema do tempo foi constantemente enfatizado nos grupos e nunca foi respeitado.

Foi um misto de sensações a volta às aulas com o ensino remoto. Em um primeiro momento, senti que seria fácil lidar com aquilo, parecia simples, mas à medida que iam se passando os dias, percebemos que não seria fácil continuar com aquela situação. Todos os professores, uns mais que os outros, tiveram suas dificuldades para se adaptar a esse novo normal, enquanto os alunos apresentaram ainda mais dificuldades, como o acesso à internet e, principalmente, o interesse em ser o protagonista no seu aprendizado.

Foram relatadas algumas desistências, não muitas, e mais frequentemente de aluno que sabíamos que não tinha o mínimo de condições de infraestrutura em casa para acompanhar as aulas. Como já mencionado, a maioria dos alunos morava na zona rural da cidade e não possuía acesso à tecnologia necessária para receber as atividades ou, até mesmo, entrar em contato com a escola de forma remota.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICA DOCENTE DURANTE A PANDEMIA

Nesse capítulo, irei tratar de como foi a vivência real de lecionar em uma turma do ensino fundamental durante a pandemia. Quais foram os principais desafios enfrentados, desafios esses que não se limitaram ao fato do ensino a distância, mas às angústias e ao medo que permearam todo o processo de adaptação a essa nova fase.

Sabe-se que os desafios no período pandêmico foram inúmeros. Podemos citar alguns que foram comuns a todos, como sobreviver aos cortes de salários e investimentos públicos; permanecer ‘trancados’ em casa; as dificuldades de acesso a um sinal de internet para manter-se ativo em cursos; na escola a falta de investimento em formação continuada de professores, dentre tantos outros desafios. Nessa reflexão acerca da minha experiência, o acesso a um sinal de internet talvez tenha sido o principal determinante das dificuldades enfrentadas por mim, como professora, e pelos alunos, visto que nos encontrávamos no interior do estado da Paraíba.

Para auxiliar nessa reflexão, iremos dialogar com algumas colocações importantes que foram conjugadas no livro “Docência Pandêmica: Práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto” publicado em 2021 e organizado pelas autoras Márcia Mendonça, Elaine Andreatta e do autor Victor Schlude. O livro traz um conjunto de discussões, realizadas por diferentes autores, pertinentes ao momento atual vivenciado pelos profissionais da educação, colocando em ênfase os professores de língua(s), portuguesa, inglesa e espanhol. Destaco, por exemplo, as discussões acerca da relação entre educação e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e ainda práticas de formação docente durante a pandemia, olhares sobre o abismo dos currículos de curso antes da pandemia e a emergente práxis durante a Covid-19, ou seja, as aulas remotas.

Cada um desses olhares para o momento atual foi de extrema importância para compor a discussão realizada nesse capítulo, complementadas pelas ideias de Lucio, Jorge e Silva (2021), Silva (2021), Croce et al. (2021) e Tonelli e Furlan (2020).

3.1 EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

De início, o dar aula remotamente, posso dizer, foi um choque, pois era algo novo, diferente da realidade à qual eu estava habituada, não havia contato físico com o aluno, era tudo a distância. Ora, o ensino presencial promove um contato que permite que nós,

professores, tivéssemos uma ligação e conhecêssemos nossos alunos individualmente, com suas histórias, suas dificuldades, suas fortalezas. Sabe-se que mesmo com isso, o ensino presencial não é fácil, são turmas numerosas, com mais de 40 alunos que muitas vezes dependem apenas do professor e da escola.

Com a pandemia, veio o incômodo da ausência de contato, e o aumento da incerteza de saber quanto e se os alunos estavam aprendendo, pois não havia possibilidade de garantir que o aluno estivesse absorvendo ou, pelo menos, tentando entender o que estava sendo passado à distância, sem os preciosos encontros presenciais na escola. Uma mudança crucial nesse período foi a retirada da obrigatoriedade das atividades para avaliarmos fixação e rendimento do que era ensinado. Devido às condições da modalidade de ensino remoto e às dificuldades enfrentadas por grande parte dos alunos, as atividades passaram a ser menos exigidas. Dar aula e ao mesmo tempo exercitar o que foi aprendido sem dar tempo suficiente para o aluno pensar, amadurecer foi bastante desafiador.

A adaptação para o ensino remoto permitiu uma extensão das habilidades com os recursos digitais, mas, ao mesmo tempo, trouxe questões que antes não haviam sido pensadas. Valentine e Viegas (2021) destacam sobre a experiência com as tecnologias durante o período pandêmico, que em relatos de professores aparecem como críticos a carga excessiva de trabalho e a interação mínima dos professores com os alunos (VALENTINE; VÍEGAS, 2021).

Nesse sentido, destaca-se que:

[...] essa experiência relatada pelo professor torna dúbias as previsões de que a “personalização” do ensino, a qual seria viabilizada justamente pelas novas tecnologias em uso no contexto pandêmico. Além disso, fortalece a sensação de que, ao perder-se a proximidade e a afetividade no processo educativo, ter-se-ia a derrocada de um dos pilares de sustentação do trabalho docente (VALENTINE, VIEGAS, 2021, p. 136).

Portanto, tem-se a sensação de que todo o esforço em dedicar-se a aprender a gravar vídeos, *podcasts*, apresentação de slides, usar plataformas interativas, dentre outras coisas, foram em vão, uma vez que durante uma aula em uma turma de 25/30 alunos, a maioria senão todos não aparecem (não ligam as câmeras) e não falam (não ligam os microfones) e, por conseguinte, não interagem com o professor. É uma aula extremamente cansativa. A jornada de trabalho duplicou e o “combustível” do professor, que se atém em partes ao contato pessoal com os alunos, foi extinto.

Além disso, a pressão veio de todos os lados, tanto da situação de pandemia em si quanto uma pressão externa à escola. Um exemplo gerado como efeito dominó pelo ensino remoto foi o fato de as crianças não terem onde ficar enquanto os pais trabalhavam (RIBEIRO, 2021), fato ocorrido também na Paraíba. Esses pais ainda enfrentaram uma dificuldade enorme de acompanhar o que estava acontecendo, o que era necessário fazer naquele momento, como ajudar os filhos, principalmente, no caso da escola onde eu trabalhava, pelas condições socioeconômicas dessas famílias, em que os pais eram, muitas vezes, analfabetos e não compreendiam como esse ensino ‘sem escola’ iria funcionar.

No caso da comunidade na qual a escola está inserida, como já mencionado, uma grande parcela dos alunos vem de família humilde, moram afastados da cidade (zona rural) e não têm acesso à tecnologia. Como todo o contato durante a pandemia foi realizado via *Whatsapp*, ou seja, as instruções sobre as atividades, avisos sobre as aulas, explicações, dúvidas, acontecia frequentemente de os alunos perderem a data das atividades e os pais, sem saber lidar com a situação, já se direcionavam aos professores com críticas e tratamentos rudes.

Assim como eu, outros professores relataram sentir essa angústia em relação a esse tratamento, de sentirem-se incapazes de exercer aquele papel de orientador, educador, pelo retorno que os pais e, os alunos estavam dando naquele primeiro momento. Muitas vezes, a reclamação se referia a algo que havia sido feito e explicado aos pais e alunos via contato eletrônico, mas a dificuldade na comunicação via *Whatsapp* e a falta de interesse dos mesmos em buscar e procurar o que foi passado, causavam uma distorção nas informações e gerava todo esse desconforto entre os pais e os professores. Assim, o início das atividades de ensino no modelo remoto foi bastante desgastante psicologicamente, colocando em dúvida a nossa prática, despertando inseguranças que antes nunca haviam sido desencadeadas.

Nesse sentido, podemos refletir sobre o processo formativo e a realidade do ensino presencial acerca dessa interação entre pais e professores que, muitas vezes, é negligenciado por ambas as partes. Os pais, diante do seu contexto de vida, têm a escola como um local seguro no qual os seus filhos irão aprender e acabam criando certa distância da escola e de todo o ciclo de educação básica dos filhos, delegando essa tarefa exclusivamente ao professor. Com a pandemia e o ensino remoto, essa distância foi evidenciada.

O professor, por sua vez, permanece estático a essa situação por considerar algo “normal” que vem sendo assim há tanto tempo, que não precisa ser mudado. Essa ruptura nos moldes “normais” da escola revelaram os vieses desse distanciamento entre pais e professores e trouxe a certeza de que:

Um processo formativo que atenda a estas demandas deve, em primeiro lugar, orientar professores a manter contato com as famílias de forma frequente, a fim de amenizar possíveis angústias que possam aparecer nos momentos em que pais se veem rodeados por aspectos da educação formal no interior de seus lares. Criar formas alternativas de comunicação com as famílias, além das determinadas pelos sistemas de ensino, parece-nos ser um primeiro passo para a aproximação das famílias aos processos educativos aos quais estão submetidos seus filhos (QUEIROZ; QUEIROZ, 202, p. 118).

Nesse sentido, percebemos a dualidade nessa percepção de angústia vivenciada entre os pais e os professores. Por um lado, os pais se sentem incapazes de participar ativamente de um processo que antes era atribuído ao professor, enquanto o professor está preso na sua insegurança de não conseguir dar conta de um papel que é considerado exclusivamente seu.

Quando se pensava no ensino, antes da pandemia, as estratégias de ensino, em sua maioria, se limitavam às ações realizadas em sala de aula, no máximo uma tarefa que se pedia para ser feita em casa, tarefa/dever de casa como comumente chamamos. Entretanto, com a pandemia o aluno passa uma grande parte do tempo em casa, praticamente toda a educação que seria no espaço físico chamado escola, está dentro de casa, no quarto de dormir ou na sala de estar e até mesmo na cozinha. Portanto, incluir a família e, principalmente, os pais nesse processo, é um grande desafio. Na formação docente antes de 2020, pode-se dizer, que nunca haviam sido incluídas as questões de participação tão ativa de pais e responsáveis na educação formal de crianças e adolescentes. Questões sobre ensino a distância são tratadas em cursos de formação de professores, mas o fator pandemia é algo novo.

Outra dificuldade relacionada ao ensino remoto era o acesso à internet, em que a maioria dos alunos que moravam na zona rural não tinham acesso e, com isso, não recebiam todas as informações nem podiam utilizar o recurso para estudar. Essa realidade também foi relatada no estudo de Lucio, Jorge e Silva (2021), no qual a falta de acesso foi relatada pelos professores como o maior desafio do período pandêmico.

Essa dificuldade não se limitava aos alunos, mas também à escola e a professores, sobretudo no interior do estado da Paraíba, onde o acesso a dispositivos de tecnologia,

sinal de internet são limitados, além da falta de um local adequado para a realização das aulas, outra dificuldade enfrentada foi a preparação de listas e atividades, que era feita via *smarthphone*, o que limitava um pouco esse processo apesar da facilidade em usar o celular. Como bem colocado por Silva (2021), essa realidade é de uma parcela de 60% dos professores participantes de uma pesquisa que relatou não possuir computador, trabalhando em casa apenas com seus *smarthphones*. Ou seja, essa realidade excludente afetou família, escola, alunos e professores durante a pandemia da Covid-19.

O ambiente ‘sala de aula’ também se tornou um fator complicador quando nos referimos às aulas, pois eram muitas as distrações que tiravam a atenção de professores e estudantes atrapalhando o fluxo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente inadequado. Trazendo a minha memória de como foi dar as aulas e preparar listas de atividade, adaptando o celular à mesa da cozinha, com apoios improvisados e lidando com todos os empecilhos, reflito sobre esse período dedicado na minha trajetória em formação, com pouca experiência de ensino presencial e uma emergente necessidade de dar aulas no ensino remoto. Assim, me vejo contemplada na reflexão de Croce et al. (2021 p. 84)

O desafio foi grande e trabalhoso para todos, trabalhar de casa, adaptar sua conexão, os ruídos, acompanhar as aulas, realizar tarefas. Atitudes que antes eram consideradas simples, tiveram seu peso dobrado, muitas vezes triplicado. Para nós, professores, foi um período de grande aprendizado, os obstáculos sempre estavam presentes, mas a vontade de desenvolver-se e tornar o processo de aprendizado dos alunos significativos era maior.

Existia a necessidade de encontrar um meio termo entre o incentivo ao estudo e a realização das atividades, sem necessariamente obrigar o aluno a realiza-las. As aulas remotas eram algo novo para todo mundo, tanto professores quanto alunos, faltavam direcionamentos quanto ao protocolo ideal para contornar as necessidades básicas do ensino e aprendizagem, contudo fomos nos apoiando mutualmente e seguindo como podíamos.

A pandemia mostrou que é preciso “ter jogo de cintura” e saber lidar com as mais diversas situações.

Em 2020, alguns protocolos foram estabelecidos e mudados para melhor atender professores e estudantes, assim, não houve nenhum tipo de contato com os alunos, por chamada de vídeo ou áudio, como antes, o contato passou a ser com os responsáveis via mensagens de *Whatsapp*, primordialmente, para a entrega das atividades e sessões de tirar

dúvidas dos mesmos responsáveis em relação às atividades que foram propostas ou às questões burocráticas da escola. Mas, foi a partir de 2021, quase um ano depois do início das aulas remotas, que a Secretaria de Educação do Estado toma a decisão de implantar um sistema de aulas por vídeo chamadas o que parecia uma ‘salvação’ para professores e estudantes.

A Secretaria de Educação do Estado implantou o sistema de aulas por vídeo-chamada através das quais os professores se organizavam para ‘passar’ o conteúdo em um período mais curto de tempo, concentrando no que julgávamos essencial para tentar dar andamento ao calendário escolar. A realidade dessa mudança, no entanto, foi decepcionante. Em uma turma com 40 alunos, apenas 3 ou 4 apareciam e ninguém ligava a câmera. Era como ensaiar para uma apresentação olhando para o espelho, não poderia estar mais sozinha. Apesar disso, precisava manter a postura e interagir com aqueles que de uma forma ou de outra estavam ‘logados’ (presentes) na aula.

Essa realidade remota foi muito tortuosa e desafiadora para nós professores, pois faltou o que enriquece a modalidade presencial, ou seja, estar frente a frente com seus alunos, perceber por meio dos olhares se há dúvidas, se estão interessados, se podemos avançar com o assunto e, assim, refletirmos e reconhecermos como melhorar a nossa práxis para alcançar melhores resultados. Na modalidade remota, a falta de maturidade dos alunos aliada às dificuldades dos professores tornou essa troca impossível, prejudicando a qualidade do ensino, sem dúvidas.

Para todos os professores e grande parte dos estudantes a distância física trouxe muitos problemas com relação ao desenvolvimento do conteúdo programático, como promover a interação e progresso na aprendizagem. No caso específico de ensino de línguas, quer seja materna quer seja estrangeira, a distância acentuou as dificuldades de prática de leitura, de escrita; em língua estrangeira, na qual normalmente os alunos já apresentam muitas dificuldades até mesmo para esclarecer dúvidas, contato constante e presencial é primordial para garantir um mínimo de interesse e aprendizado, fato que o ensino remoto quase impossibilitou pela ausência de condições mínimas para que os mesmos pudessem desenvolvê-la de forma adequada (ROCHA; SCHLUDE, 2021). Apesar de tudo, devemos ter em conta que o contato constante e presencial não é garantia para um aprendizado eficiente.

Nessa perspectiva, podemos refletir ainda sobre a minha situação em particular, pois ainda estou vivenciando a reta final da minha formação inicial. São poucos anos de sala de aula e, com essa experiência, me deparei com uma série de decisões e situações

com as quais jamais pensei ter que lidar. A angústia e a solidão colocaram em mim uma série de dúvidas sobre a minha capacidade de estar nesse local, de exercer esse papel de forma correta e conseguir garantir que os alunos estivessem diante do melhor que eu pudesse oferecer.

Estar trabalhando remotamente e cursando Letras remotamente me fez vivenciar as duas realidades de estar na frente da tela do computador e atrás dela com aluna percebendo que os meus professores também passaram pelas mesmas angústias que eu vinha passando na minha experiência. Nessa função duplamente difícil, pude perceber as nuances entre ser aluno e ser professor e pude valorizar ainda mais o trabalho exercido pelo profissional de educação. Em um momento de tanta desesperança, esses profissionais permaneceram firmes para continuar seu trabalho na educação, com os abalos emocionais, as dificuldades físicas e muitas vezes o descaso dos alunos.

Está óbvio que a pandemia da Covid-19 afetou, profundamente, a educação, de modo geral, e todos os envolvidos no processo. Provocou reflexões, dúvidas, propostas de flexibilização de currículos, dentre tantos outros como sugere Tonelli e Furlan (2020). Assim, compreendo que essa reflexão será capaz de tocar muitos profissionais que vivenciaram esse período, cada qual em sua realidade, mas todos em uma só direção, a busca pela melhoria a educação independente de qualquer situação.

Além disso, posso destacar que, apesar de toda dificuldade, essa foi uma experiência muito importante para minha formação, mesmo tendo sido a parte mais difícil da qual posso me lembrar em toda minha vida, posso afirmar que estou preparada para desafios cada vez maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui descritas, pude revisitar momentos da minha formação que remetem a um período em que ainda não me via como professora. Uma simples estudante do ensino médio, que morava no interior e que não sabia muito sobre a vida e acabou alcançando algo que nunca imaginou. A partir de um medo, de uma insegurança, hoje posso refletir sobre como a minha entrada e jornada na universidade influenciou na minha prática docente. A inserção em sala de aula e, ainda mais, a prática docente durante a pandemia transformaram a forma como enxergo a educação hoje.

O curso de Letras me proporcionou diversas emoções com as novas experiências que estava vivenciando. Além de todo o novo mundo que passei a conhecer dentro da academia, que não se aproxima nem um pouco da minha vivência em uma cidade do interior, me deparei com novos desafios como os estágios, que me colocaram em uma posição de oradora, detentora do conhecimento, posição essa em que eu nunca imaginei que estaria. O medo de errar e, principalmente, de não ser capaz de lidar com tamanha pressão não foram o suficiente para me fazer desistir. Com isso, deixei esse medo um pouco de lado e pude viver umas das melhores experiências da minha vida, pessoal e profissional, que me levaram a essas reflexões. Posso afirmar, ainda, que me tornaram uma pessoa e profissional mais forte e mais madura, que lida com as adversidades de uma forma mais equilibrada. Isso foi deveras importante nesse período pandêmico, principalmente, pelas condições em que estava a educação, como relatei em alguns momentos.

Assim, a decisão de cursar Letras me fez vivenciar experiências que nunca cogitei, estou prestes a me tornar alguém que antes eu admirava, uma professora. Coloquei-me, em meio a uma pandemia, em frente a diversos medos e inseguranças para levar o conhecimento aos meus alunos. Foram dias difíceis, desafios únicos e uma certeza: a pandemia me fez mudar.

Na pequena e pacata cidade de Itapororoca, pude conhecer melhor a realidade social que influencia no perfil dos alunos dentro da escola e modificam as necessidades de cada aluno e, querendo ou não, levam os professores a buscarem formas de atingir e provocar esses alunos. Os desafios que esses alunos provocam são uma parte importante do que compõe a prática e a reflexão de ser professora, aspectos que são inerentes a cada um que conclui um curso de Licenciatura e entra no mercado de trabalho. Embora os cursos de formação tentem ‘cobrir’, ‘simular’ possíveis questões de sala de aula, nunca

conseguirá englobar todas as realidades da Educação, principalmente em um país do tamanho do Brasil .

Com a pandemia, inúmeras realidades se materializaram para todos nós, dificuldades que foram da falta de sinal de internet a questões emocionais . O contato com os alunos e, principalmente, com os responsáveis se tornou ainda mais próximo, pois precisávamos compreender a realidade de cada aluno, estar em contato direto com eles por telefone ou aplicativos de mensagens, oferecendo todo o suporte tentando minimizar os efeitos que a ausência das aulas presenciais causou na educação básica. Os alunos se viram em um modelo remoto do dia para a noite, o que se tornou um desafio no ensino, especialmente quando se trata do ensino da língua inglesa, que já se trata de uma língua distante da realidade deles.

Mudanças são importantes e hoje consigo enxergar a valorização do profissional de educação com outros olhos. A partir da minha experiência, mesmo que no início da minha carreira, modificou totalmente a forma como eu enxergava o ensinar. Com a pandemia, entendi a importância do processo formativo flexível, da habilidade curricular múltipla, da necessidade de inovar e buscar estar preparado para qualquer adversidade que venha a remodelar a nossa zona de conforto.

Por fim, a partir dessa reflexão, vivenciarei uma nova fase, a formação inicial será concluída e outros desafios estão à espera. Concluo essa graduação com a perspectiva de continuar estudando e me especializando, buscando crescer a cada dia na profissão que me escolheu e que me fez a pessoa que sou hoje. Desejo que os frutos dessa experiência sejam apenas o começo do que pretendo alcançar em minha vida profissional, estando cada vez mais preparada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R; BRITTO, A. de; COSTA, R. M. e; MACHADO, D. C.; RAEDER, F.; WALTEMBERG, F. Ser ou não se professor da educação básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. In: CEDE/UFF – **Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento**. Texto para Discussão, n. 120, out. 2017.
- AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007. 208 p.
- BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado** – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.
- COLLS, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Psicologia evolutiva, v. 1).
- CROCCE, Giovana Della et al. **Ensino de Ciências em tempos de pandemia**: Desafios e possibilidades do ensino remoto. 2021.
- DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. **ZENAIDE, Maria N. et al. Direitos Humanos: capacitação de educadores**, v. 2, p. 157-162, 2008.
- FERREIRA, Evelin Stefanie. Desafios na aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20677>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- GAUJELAC, V. Historias de vida: entre sociología y psicoanálisis. In: GAUJELAC, V.; RODRÍGUEZ, S.; TARACENA, E. **Historias de vida**: psicoanálisis y sociología clínica. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2005.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GERALDI, Corinta Maria Grisólia et al. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 63-78.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25.06.2021.

KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 19-24.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Werlayne S.S.; RIBEIRO, Carlos A.do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, 2012, p.173-187. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265>. Acesso: 30 jan. 2022.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos ao saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LUCIO, Karina O.; JORGE, Ana Maria Barbosa; SILVA, Albina Pereira Pinho. Ensino remoto e as tecnologias digitais na perspectiva docente nos espaços urbano e rural. **fólio-Revista de Letras**, v. 13, n. 2, 2021.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

NASCIMENTO, F. G. M. do; ROSA, J. V. A. da. Princípio da sala de aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. **Brazilian journal of development**, Curitiba, v. 6, n.6, p. 38513-38525, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: . (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 11-30.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, Karla de Oliveira; QUEIROZ, Rosângela Ferreira de Souza. Formação de professores alfabetizadores em Língua portuguesa em tempos de pandemia. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 107-121.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência**

pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

ROCHA, Suzy da Costa; SCHLUDE, Victor. Letramentos, ensinoaprendizagem e tecnologias digitais: práticas de formação docente em contexto remoto pandêmico. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica:** práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 198-225.

ROSA, M. I. P.; TOSTA, Andréa H. O lugar da química na escola – movimentos constitutivos da disciplina no cotidiano escolar. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 253-262, 2005.

ROSA, Maria Inês Petrucci. **Investigação e ensino:** articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 565-575, 2008.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017.

SILVA, Cress Meiver Lopes S. M. Os desafios da alfabetização em tempos de pandemia. **Repositório de Trabalhos de Conclusão de Curso**, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FURLAN, Claudia Jotto Kawachi. Perspectivas de professoras de inglês para crianças:(re) planejar,(re) pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

VALENTINI, Vanessa; VIÉGAS, Bruno. Tecnologia e docência na pandemia: das margens ao centro da disputa pela autonomia. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica:** práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 122-140.

ZUCCARELLI, Carolina; HONORATO, Gabriela; VIEIRA, Andre. Perfil socioeconômico, motivações e aspirações profissionais de concluintes da área de Educação do ensino superior no Brasil, 2014. **Anais**, p. 1-20, 2019.