



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOSÉ SILVA DA COSTA JÚNIOR

**(RE) INVENTANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA
PANDEMIA DA COVID-19: Relatos das docentes de uma escola
pública de ensino fundamental, Itaituba-PA**

ITAITUBA-PA

2022

JOSÉ SILVA DA COSTA JÚNIOR

**(RE) INVENTANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA
PANDEMIA DA COVID-19: Relatos das docentes de uma escola
pública de ensino fundamental, Itaituba-PA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba
para obtenção do título de Licenciado Pleno em
Pedagogia.

Orientadora:
Profª Mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro.

ITAITUBA-PA

2022

COSTA JÚNIOR, José Silva da.

(RE) INVENTANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19: Relatos das docentes de uma escola pública de ensino fundamental, Itaituba-PA / José Silva da Costa Júnior - Itaituba: CLPP da FAI, 2022.

65 Fls.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2022.

Orientadora: Prof^a Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Me.

1. Prática docente. 2. Pandemia da Covid-19. I. RIBEIRO, Elina. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR-PA, 2022.

JOSÉ SILVA DA COSTA JÚNIOR

**(RE) INVENTANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA
COVID-19: Relatos das docentes de uma escola pública de ensino
fundamental, Itaituba-PA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba para
obtenção do título de Licenciado Pleno em Pedagogia,
sob a orientação da Profª Mestra Elina Renilde de
Oliveira Ribeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora/Presidente da banca: _____ Nota: _____

Profª Me. Elina Renilde de Oliveira Ribeiro

Avaliador: _____ Nota: _____

Prof. Dr. Francisco Cláudio de Sousa Silva

Avaliadora: _____ Nota: _____

Profª Esp. Edilane da Silva Melo

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, 20 de julho de 2022.

A Deus pela oportunidade de finalizar o processo formativo em nível superior, realizando mais um sonho em minha vida; aos meus familiares que foram os maiores incentivadores e apoiaram significativamente nessa caminhada; aos meus professores, em especial a minha orientadora, que tornaram mais fácil esse percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida, bem como a oportunidade e a capacidade para cursar e finalizar um curso de nível superior, fazendo com que se concretizasse mais um sonho em minha vida, concedendo, nesse processo, força e os meios necessários para tal concretização.

Aos meus pais, **José Silva da Costa** e **Junilce Luiza de Jesus Corrêa**, meus exemplos de vida, os quais me incentivaram para prosseguir no alcance dos meus objetivos com apoio fundamental para que finalizasse a graduação, visto que o sonho deles sempre foi ver os filhos formados e com um futuro melhor.

Aos meus irmãos, **Jaqueline Andréa Corrêa da Costa** e **Érick Luan Corrêa da Costa** que foram muito parceiros nessa caminhada, sendo os melhores amigos que tenho na vida.

À minha orientadora, professora mestra **Elina Renilde de Oliveira Ribeiro** que mostrou os caminhos a percorrer no desenvolvimento do presente trabalho de conclusão de curso, acompanhando toda a produção, apresentando dicas para melhorar, cedendo, assim, contribuições cruciais para a finalização deste Curso.

Agradeço ainda aos demais professores que também contribuíram em minha formação, à **Faculdade de Itaituba** pela oportunidade de cursar a graduação em suas instalações, e aos meus colegas de turma que estiveram ao meu lado no decorrer da formação.

Às professoras da **Escola Municipal Antônio Gonzaga Barros** que contribuíram com esta pesquisa.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram” (Jean Piaget)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras que precisaram reinventar a prática docente no cenário da pandemia da covid-19; além de analisar como o docente lidou com as mudanças que ocorreram em seu local de trabalho. A pesquisa justifica-se pelo fato de sua elaboração contribuir significativamente para o melhor entendimento das mudanças que ocorreram nas atividades dentro de uma escola em uma pandemia. Os procedimentos metodológicos basearam-se na pesquisa exploratória, a investigação bibliográfica, a pesquisa de campo com aplicação de questionário a dez pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF Antônio Gonzaga Barros, localizada em Itaituba-PA. Apesar de todas as dificuldades e problemas gerados, pode-se apresentar alguns resultados positivos, visto que as mudanças trazidas pela Pandemia despertaram para uma problemática que poucos docentes tinham se atentado: a necessidade da familiarização com as tecnologias digitais que a cada dia estão mais entranhadas na realidade dos discentes e que precisam ser inseridas no meio educativo de forma proveitosa e que gere uma educação dinâmica e incentivadora.

Palavras-Chaves: Prática docente. Pandemia da Covid-19. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This Course Completion Work aimed to understand the difficulties and challenges faced by teachers who needed to reinvent teaching practice in the scenario of the covid-19 pandemic; in addition to analyzing how the professor dealt with the changes that occurred in his workplace. The research is justified by the fact that its elaboration significantly contributes to a better understanding of the changes that have occurred in activities within a school in a pandemic. The methodological procedures were based on exploratory research, bibliographic research, field research with the application of a questionnaire to ten pedagogues who work in the early years of elementary school at EMEF Antônio Gonzaga Barros, located in Itaituba-PA. Despite all the difficulties and problems generated, some positive results can be presented, since the changes brought about by the Pandemic have awakened to a problem that few teachers had addressed: the need to familiarize themselves with digital technologies that are more ingrained every day. in the reality of students and who need to be inserted in the educational environment in a profitable way and that generates a dynamic and encouraging education.

Keywords: Teaching practice. Covid-19 pandemic. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sujeitos entrevistados.....	44
Quadro 2. Quais as estratégias didáticas mais utilizadas no ensino remoto?.....	46
Quadro 3. Foi percebida a possibilidade de promover o protagonismo durante as aulas?.....	48
Quadro 4. Há participação em cursos de formação continuada voltados para a utilização das novas TIC's?.....	49
Quadro 5. Quais os maiores desafios no contexto da Pandemia?.....	50
Quadro 6. Como avalia o trabalho realizado no contexto da Pandemia? E a participação dos pais nesse momento?.....	51
Quadro 7. Ocorreu ação inclusiva para alunos que não possuíam recursos tecnológicos?.....	52
Quadro 8. Quais as estratégias pedagógicas para minimizar o déficit de aprendizagem?.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	12
1.1 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	12
1.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PONTOS A CONSIDERAR	16
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	21
2 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COMPETÊNCIA PARA ENSINAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA	28
2.1 SER PROFESSOR COM COMPETÊNCIA NO ATO DE ENSINAR	28
2.2 DILEMAS E DESAFIOS DOCENTES NO CENÁRIO DA PANDEMIA	33
2.3 IMPLICAÇÕES DA INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	37
3 (RE) INVENTANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19: RELATOS DAS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL, ITAITUBA-PA	43
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA DE PESQUISA	45
3.3 RELATOS DAS DOCENTES	46
3.4 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE.....	64

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve a finalidade de apresentar os principais dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática durante a pandemia da Covid-19, as mudanças sofridas pela educação escolar e as experiências profissionais antes, durante e após essas alterações; realizando assim uma investigação no âmbito escolar para conhecer o trabalho do professor, as metodologias utilizadas para dar continuidade ao ano letivo, as alternativas encontradas para que o trabalho docente não parasse, apesar dos desafios.

Devido a isso, o estudo justificou-se pelo fato de sua elaboração contribuir significativamente para o melhor entendimento das mudanças que ocorreram nas atividades dentro de uma escola em uma pandemia. Neste contexto, as questões que nortearam e formaram o problema da pesquisa versaram sobre quais as maiores dificuldades e desafios nessa adaptação escolar durante a Pandemia do Covid-19? Como o professor vem lidando com as mudanças que ocorreram no seu local de trabalho? Quais as consequências que essas mudanças podem deixar na vida escolar dos alunos? Tais questionamentos buscaram elucidar as hipóteses levantadas relativas à ideia de que a Pandemia alterou significativamente a realidade educacional em escolas do Brasil e do mundo.

Desse modo, o objetivo envolto da pesquisa perpassa por compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores que precisaram reinventar a prática docente no cenário da pandemia da Covid-19; além de analisar como o docente lidou com as mudanças que ocorreram em seu local de trabalho.

Os procedimentos metodológicos que auxiliaram o estudo monográfico basearam-se na pesquisa exploratória, investigação bibliográfica, pesquisa de campo, com aplicação de questionário e abordagem qualitativa. Os principais autores utilizados neste estudo foram: Brito *et al.* (2020), Tardif (2002), Silva e Ferreira (2015), Antunes (1999), Magalhães (2021), Ivic e Coelho (2010), Perrenoud (2000), Sobrinho Junior e Moraes (2020). Além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, e outros. A pesquisa de campo foi efetivada com a aplicação de um questionário a dez professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonzaga Barros, localizada em Itaituba-PA.

O trabalho está organizado em seções divididas da seguinte maneira: introdução; seguido do referencial teórico que inicia no capítulo primeiro, intitulado, “A educação escolar em tempos de Pandemia da Covid-19”, com os subtópicos: “A Pandemia e a educação pública brasileira”; “Ensino remoto emergencial: pontos a considerar”; e, “A formação docente em tempos de Pandemia”.

O segundo capítulo, que também integra o referencial teórico, trata acerca dos “Desafios da prática pedagógica e competência para ensinar em contexto de Pandemia”, sendo contextualizado através dos subtópicos: “Ser professor com competência no ato de ensinar”; “Dilemas e desafios docentes no cenário da Pandemia”; e, “Implicações da interação professor e aluno”.

No terceiro capítulo apresenta-se os procedimentos metodológicos, a contextualização da escola de pesquisa, bem como os relatos das docentes e as propostas de intervenção. Ao final encontram-se as considerações finais e as referências utilizadas para a investigação e construção deste trabalho de conclusão de curso.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A educação está sempre em constante transformação, logo que as novas tecnologias estão em evidência, sempre lançando inovações que podem ser aplicadas no espaço escolar. Essas inovações tecnológicas ganharam mais espaço no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus, que trouxe mais desafios para os docentes e remodelou as formas de ensino e aprendizagem no espaço formal de educação. Desse modo, esta seção trata acerca da Pandemia e a educação Brasileira de modo a compreender essas mudanças provocadas nas escolas no Brasil.

1.1 PANDEMIA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

De origem ainda desconhecida, a Covid-19, segundo Brito *et al.* (2020) é uma doença infectocontagiosa provocada pelo Coronavírus advindo da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-COV - 2), com propagação ocorrida através das vias respiratórias, ou seja, por gotículas, secreções, que atingem pessoas que entram em contato com sujeitos contaminados.

Conforme os autores, pode-se destacar a capacidade de transmissão direta do vírus, de pessoa para pessoa, especialmente, entre membros pertencentes a uma mesma família, com os quais há contato mais aproximado e por maior tempo. Entretanto, é possível ainda a transmissão indireta através de superfícies contaminadas.

Os primeiros relatos da existência da doença, no ano de 2019, surgiram na cidade de Whan, China, após a confirmação de alguns casos. Brito *et al.* (2020) destacam também que a contaminação inicialmente foi vista como uma simples epidemia e acabou se tornando uma pandemia mundial, gerando um gigantesco embate em pleno século XXI, afetando diversos sujeitos de países da Ásia e, em seguida, contaminando países de todos os continentes, provocando consequências imensuráveis, afligindo a saúde e a economia da população mundialmente.

Com esses acontecimentos, Marques, Silveira e Pimenta (2020) ressaltam o espanto do mundo com a notícia sobre a inauguração do Hospital Huoshenshan, em Wuhan, o qual foi construído em menos de dez dias, tempo recorde, em resposta ao Covid-19, inaugurado ocorreu em 03 de fevereiro de 2020.

Vale acrescentar que esse foi um fato relevante para as pessoas começarem a entender a magnitude do problema que estava aos poucos se revelando. Diante desses fatos, o cotidiano das pessoas passou por alterações significativas. Todos os centros urbanos foram, praticamente, esvaziados, pessoas perderam seus empregos, investimentos na bolsa caíram, gerando uma crise econômica, paralisando o mundo inteiro (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020).

Neste sentido, Brito *et al.* (2020) comentam que esse vírus se tornou um contratempo atual e suas consequências se caracterizam como um dos maiores problemas que o mundo já enfrentou neste século, já que é a primeira vez que um vírus consegue atingir enormes resultados, chegando a todos os continentes. Os rastros da Covid-19 podem ser vistos nos números de leitos e respiradores, demonstrando o despreparo de alguns países quando a saúde de sua população.

No entanto, deve-se destacar que não se pode evitar o surgimento de epidemias, mas é possível controlar. E uma forma de se conseguir isso é utilizando medidas de higiene para que a doença não seja passada de um indivíduo para outro. Juntamente a esse método de controle, teve-se o isolamento social, o distanciamento e a quarentena; estratégias estas que foram recomendados durante a Pandemia nos mais diversos países (BRITO *et al.*, 2020).

Sabe-se que no início da pandemia da Covid-19, houve muitos desafios, e conforme Kirchner (2020), um destes foi à maneira utilizada para compensar o ano letivo escolar, de forma que se encaixasse no calendário. Outro ponto enfático a ser solucionado foi a educação de crianças em séries iniciais, que no momento se apresentou como um trabalho árduo a ser realizado fora do âmbito escolar.

Além disso, o corpo docente obtinha questões sem respostas, sem rumo que pudessem nortear o melhor caminho a ser seguido, para que a escola conseguisse realizar a prática docente, enquanto todos estavam em suas casas, incluindo os alunos e os professores.

Assim, a “pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento” (KIRCHNER, 2020, p. 46). Desse modo, devido a pandemia, a escola sofreu grandes modificações, deslocando o lugar de aprendizagem, que antes era restrito somente aos centros escolares, para outros espaços, como o âmbito familiar. Um fator que antigamente era muito

pensado, sendo visto como uma nova escola, com novos conceitos e práticas, e que atualmente é vivenciado, porém, como resultado desse período pandêmico.

Esse afastamento de docentes e discentes das aulas presenciais, segundo Cavalcanti (2020, p. 42) “era a única atitude correta e viável no momento. Tomar decisões e realizar ações emergenciais fugia do controle de [...] ensino e aprendizagem remota”. Nessa perspectiva, apesar das incertezas quanto às melhores medidas a serem tomadas para conter a proliferação e dar continuidade ao ano letivo, a modalidade remota de ensino, de forma emergencial, foi a saída mais viável, promovendo a paralização de aulas presenciais nas escolas.

O contexto situacional citado configura-se no distanciamento social provocado nas escolas, em decorrência da evolução do período pandêmico que, na abordagem de Palú *et al.* (2020), foi uma das novas medidas de proteção surgidas, na qual pessoas precisavam se distanciar uma das outras.

Como visto, tal distanciamento social afetou em particular as escolas e todos que fazem parte dela. Os alunos e professores se encontraram em uma nova realidade, cuja principal característica foi a utilização de novos métodos digitais, para que a educação pudesse prosseguir em uma forma de ensino não presencial. Assim foi possível notar que o país possui deficiências quanto a educação, necessitando de professores com formações específicas, além de internet ofertada com qualidade.

Por outro lado, “A Pandemia causada pela COVID-19, não traz nada de novo para o cenário educacional brasileiro, apenas enfatiza o racismo, o genocídio e as desigualdades sócio raciais da população subcidadã” (GAIA; SILVA; CANDIDO, 2020, p. 29). Conforme os autores, a situação pandêmica deixou todo o sistema educacional brasileiro à mostra, reafirmando o despreparo do país para um novo método de ensino.

Nesse contexto, entra a circunstância relacionada às desigualdades acumuladas socialmente relativa à população negra no processo de escolarização, que, para Passos (2011), têm sido expostas por diversos anos por meio do movimento social negro, por pesquisadores das relações raciais e, em período mais recente, através das análises no ambiente de órgãos governamentais no Brasil. Essas desigualdades são graves e múltiplas, que atingem a capacidade do povo negro se inserir na sociedade brasileira e diversos campos, comprometendo o projeto de instituição da democracia em um país, com oportunidades iguais para todas as pessoas.

Alguns indicadores que levam em conta os anos de estudo, reprovação, distorção de série e idade, evasão escolar, desenvolvimento do currículo escolar, o desenvolvimento dos alunos, relacionamento entre professor e educando, qualidade do equipamento educacional e sua localização, e outros, são divulgados ultimamente para mostrar as diferenças entre pessoas brancas e negras no acesso, permanência e finalização dos estudos (PASSOS, 2011). Essas variáveis usadas, análises das desvantagens escolares apontadas tem se ampliado e aliada a elas, a possibilidade de compreender melhor o fenômeno que envolve as desigualdades entre raças na educação e os instrumentos educacionais de discriminação que existem.

Ainda segundo a autora, o racismo é algo que estrutura as desigualdades a que se submete a população negra, delimita suas condições sociais durante gerações. Como item para estratificação social, o racismo se concretizou na própria cultura do Brasil, no comportamento e valores dos sujeitos e das entidades sociais no corpo social brasileiro, tornando perpétua uma estrutura desigual de possibilidades sociais para as pessoas negras.

Isso se evidencia mais ainda ao considerar a realidade vivenciada por alunos de algumas raças pertencentes às classes sociais baixas, muitos dos quais não puderam acompanhar o ano letivo por falta de recursos. Assim, no atual período é possível notar a lacuna que existe entre aqueles que podem acompanhar as vídeo aulas e aqueles que não possuem acesso à internet, evidenciando a grande desigualdade econômica e sócio raciais no país.

Ratificando os conceitos levantados, verifica-se que,

A Pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. Um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas (RONDINI *et al.*, 2020, p.43).

Ou seja, nesse período pandêmico a rotina diária acabou passando por adaptações, seja essa por conta do isolamento que impôs que todos se mantivessem dentro de suas casas como uma forma de quarentena, seja pelo distanciamento que se manteve como principal medida de prevenção. Em meio a esses fatores, a educação também foi afetada, impedindo que alunos e professores

obtivessem acesso às escolas, sendo continuada a educação através de atividades remotas para a conclusão do ano letivo.

Então, o ensino remoto propriamente dito, como cita Lamim-guedes (2020), muito divulgado durante a pandemia, expôs potencialidades e grandes fragilidades ao entrar na vida dos brasileiros. Se de um lado há um país que usa intensamente as tecnologias, principalmente, as móveis. Em contraponto, existem níveis baixos de letramento digital e, para tornar pior a situação, existe a desigualdade social como fator limitante de acesso às tecnologias adequadas para o processo na íntegra.

Logo, possuir um celular em mãos é uma possibilidade, porém, não basta para estar plenamente dentro da sala de aula, pois diversos processos de ensino têm exigido, por exemplo, encontros síncronos, realização de atividades distintas e adaptações ao gerir os processos, que demandam a utilização de equipamentos e sistemas, inclusive os de comunicação, apropriados e que custam significativamente para os usuários e para as instituições. Dessa maneira, a facilidade de acesso aos mais diversos recursos tecnológicos pode ser também caracterizada como retrocesso quando se analisa nas escolas fatores como: as desigualdades sociais e o analfabetismo digital.

Lamim-Guedes (2020) também comenta as maleabilidades do professor quanto aos métodos utilizados nesse período pandêmico, os quais adaptaram suas capacidades e habilidades para que as metodologias elaboradas fossem aplicadas. Além das modificações na rotina dos alunos que, para continuar estudando de forma virtual, acabaram deixando de lado o processo social, este que é uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, ambos, tanto os professores quanto os alunos, tiveram a tarefa de equilibrar a rotina em casa, a proteção da saúde, a segurança de seus parentes e o luto por aqueles que perderam.

1.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PONTOS A CONSIDERAR

Como visto, a Pandemia do novo Coronavírus fez alterações relevantes no ambiente educacional, transformando-o em um dos espaços mais temorosos, em consequência do grande risco de contaminação, dado que tem alta capacidade de multiplicação e heterogeneidade, vinculada às pessoas que, raramente, expõem sintomas graves da infecção, como os sujeitos jovens.

Porém, as outras pessoas, como, por exemplo, as idosas, podem ser vítimas com maior propensão ao risco de morte. Devido ao frequente contato entre os discentes e seus respectivos pais, avós, profissionais que atuam na educação, em especial, os docentes, pode-se destacar que os educadores e alunos tornam-se em vetores vitais para a contaminação da Covid-19.

Devido a essas questões, como apresentado nos capítulos anteriores, houve consequente transformação na modalidade presencial de ensino, no ano de 2020, haja vista que foi necessário que as pessoas se isolassem socialmente, demandando uma reformulação na forma de ensinar os conteúdos educativos. Sendo relevante a utilização da modalidade de ensino a distância (EAD), mas remodelada pela forma remota, alterando a rotina de aulas, fazendo-se uma mesclagem da modalidade híbrida, dado que passou a efetivar atividades pedagógicas tanto remotas quanto presenciais.

O ensino híbrido ofertado pelas escolas seguiu as normativas impostas pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995 *apud* SILVA; TELES, 2021), para o seguimento do ensino e da aprendizagem, permitindo o acesso aos conteúdos escolares sistematizados para os educandos via *online* e via *off-line*. O intuito por traz dessa aplicação era que todos tivessem acesso às aulas e fizessem cumprir os parâmetros mínimos exigidos de carga horária em dias letivos para os níveis e etapas de formação, dispostos nos Artigos 24 e 31 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Todavia, a conjuntura desses dispositivos legislativos reconheceu a modalidade de ensino remoto como forma de dar a devida continuação no processo de educação na Educação Básica, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), o qual remodelou o calendário escolar para que as instituições escolares o seguissem.

Silva, Franco e Avelino (2006) afirmam que os termos Acesso Remoto resulta da junção de duas palavras que devem ser avaliadas repartidamente, uma vez que “Acesso” significa entrada, chegada; e, “remoto” consiste em muito distante. Dessa maneira, Acesso Remoto pode ser definido como um método empregado para a aproximação do que está longe. Devido a isso, os autores ressaltam a necessidade de se utilizar ferramentas, a exemplo: *NetMeeting* e o VNC. Para o uso desses mecanismos informacionais é fundamental analisar o ambiente no qual serão utilizados e as funcionabilidades que oferecem, dado que, no ensino remoto pode-se

fazer a troca de mensagens e arquivos, bem como o compartilhamento de telas e outros controles.

O ensino remoto realizado no Brasil, efetivado emergencialmente, segundo Hodges *et al.* (2020), é uma mudança periódica da entrega dos conteúdos curriculares por meio de uma maneira de oferta, resultado da atual crise. Para aplicar essa modalidade é crucial que se aplique soluções completamente remotas para as aulas planejadas nos moldes da modalidade presencial. Há possibilidade de combiná-la com o ensino híbrido no perpassar da crise, no caso de retorno parcial das aulas, levando em conta a quantidade de alunos, e dura conforme o tempo que a crise persistirá.

Assim, o ensino remoto aqui no Brasil foi uma solução emergencial para a continuidade da rotina escolar, ainda que essa rotina tenha precisado ser alterada significativamente com a aplicação de novas práticas e recursos diferenciados, os quais antes não eram empregados para o ensino presencial e, geralmente, usados na Educação à Distância (EAD).

Neste sentido, de acordo com Arruda (2020), o ensino remoto emergencial pode ser realizado em tempo parecido com o do ensino presencial, com horários delimitados, conforme as aulas dos alunos, através de *lives*. Essa forma de reprodução oportunizaria que todos os participantes pudessem colaborar sincronicamente. Todavia, poderia ser preciso que gravassem os exercícios para todos os educandos acompanharem quando houvesse a transmissão.

O autor segue afirmando que, neste tipo de ensino é possível empregar recursos da EAD com a implementação de ferramentas assíncronas, como fóruns para discussão, aprimoramentos na construção dos materiais e a transmissão de conteúdos mediante o uso de outros recursos audiovisuais comuns, como por exemplo, o rádio, a televisão, o canal digital.

A Pandemia, então, de certo modo, se apresentou como incentivo para a compreensão de que o ensino remoto não restringe a presença ou ausência dos recursos tecnológicos. Mas, é fundamental a relação da complexidade enfrentada pelos docentes que ficaram confinados, os quais possuem familiares e, como os outros indivíduos, estiveram em circunstâncias frágeis nas atividades profissionais.

É importante enfatizar o fato de o governo precisar dispor para os profissionais meios favoráveis que o processo educativo ocorra com qualidade, logo, de acordo com o artigo 80, da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Exigindo, assim, uma postura motivadora por parte da administração pública, para que esta incentive a elaboração e divulgação de programas de ensino nas mais diversas modalidades, incluído a Educação à Distância – EAD.

A EAD, por sua vez, segundo o parágrafo 1º do Decreto nº 9.057/2017, configura-se como uma modalidade de mediação didática pedagógica na qual emprega-se instrumentos tecnológicos de informação e comunicação, devidamente utilizados por profissionais com qualificação, sendo necessárias políticas de acesso, “com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

Essa concepção exposta representa o conceito ideal de ensino à distância, que deve ser administrado por profissionais que estejam preparados para atuar nessa modalidade educacional, com o uso de recursos, mecanismos tecnológicos fundamentais para uma mediação precisa e para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. O que diferencia do ensino remoto emergencial, para o qual muitos profissionais da educação, pais e alunos, não estavam preparados.

As aulas remotas deram prosseguimento com a intenção de atingir todos ou se não, a maioria dos discentes. Entretanto, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), mais de oito milhões de alunos não participaram de atividades escolares em julho em meio à pandemia. A pesquisa divulgada no dia 29 de abril de 2020 pelo IBGE aponta que o Piauí é o estado onde menos se acessa a internet no Brasil. De acordo com os dados, somente 61,4% dos lares piauienses utilizam internet, indicando que a grande maioria dos piauienses (99,3%) que possuem rede no Estado usa o celular para se conectar (SILVA; TELES, 2021, p. 03).

Isto é, pela importante prevenção através do distanciamento, as aulas remotas tornaram-se um meio para que o trabalho pedagógico continuasse. No entanto, as estatísticas do IBGE demonstram que oito milhões de pessoas não conseguiram participar das atividades educacionais no mês de julho, durante a pandemia. Segundo o Instituto, o estado do Piauí é o local no qual há menor número de acesso à internet em todo o país, pois, apenas cerca de 61,4% das residências do estado citado usam a internet.

Ainda conforme as autoras, atualmente, a Unicef realizou pesquisas, entre elas, uma intitulada-se “Impactos primários e secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes”, efetivada em agosto de 2020. A investigação demonstrou que, mesmo as crianças e adolescentes não sendo os mais prejudicados diretamente pelo coronavírus, são vítimas propensas ocultamente da Pandemia. Logo, a renda de suas famílias reduziu em 63%, houve piora na qualidade de alimentação e boa parte de seus direitos foram postos em risco (SILVA; TELES, 2021).

A pesquisa citada destaca ainda o fato de 6 milhões de residentes que têm crianças e adolescentes não receberam atividades escolares em julho e agosto de 2020. Os índices mais expressivos são encontrados nas regiões Norte, com 19%, Nordeste, com 16%, Centro-oeste, com 16%. Mesmo que 91% afirmem que ocorreu continuação da efetivação das atividades educacionais durante o período pandêmico, 9%, que representa cerca de 4 milhões de residentes que convivem com crianças e adolescentes, não conseguiram dar continuidade nas tarefas.

Pelos dados apresentados, verifica-se certa deficiência na aprendizagem deixada pela Pandemia, principalmente pelo ensino remoto emergencial que revelou uma complexidade que já existia, mas muitas pessoas não conseguiam ver: a dificuldade do simples acesso à internet por muitas famílias, o que impossibilitou a muitos alunos participarem das aulas e realizarem as atividades pedagógicas e avaliativas, prejudicando o processo formativo e o aprendizado.

Arantes e Toquetão (2020) questionam o tempo em que as crianças interagem com os aparelhos de comunicação virtual, pois, com a transferência das aulas presenciais para as plataformas digitais, as crianças acabam passando mais tempo na frente de celulares e computadores. Dessa forma, verifica-se que as escolas se preocuparam sobre qual a melhor plataforma a ser utilizada para dar continuidade ao ensino, mas foi insuficiente quanto à relação social infantil e outros pontos que são fundamentais na infância.

As autoras argumentam também quanto à importância de analisar os conteúdos que são oferecidos às crianças, porque é preciso orientar da melhor forma para que reflitam e entendam o que está acontecendo com o mundo; realizando também atividades para que as crianças se entretendam.

Logo, através dessas práticas, elas conseguem se distrair em meio a tantos fatos que vêm surgindo com a Pandemia. A relação familiar, que se elevou nesse período de isolamento, tem se tornado a única alternativa para a realização do

desenvolvimento social, pois, com esse convívio, a criança tem a possibilidade de compreender melhor o meio onde vive.

Nesse contexto, Arantes e Toquetão (2020) sugerem que os professores produzam atividades que exijam a realização, pelas crianças juntamente com os familiares, e não elaborem exercícios que influenciem o afastamento. É preciso que intercorra uma interação familiar, para que ocorram em casa desenvolvimentos necessários durante o estágio de crescimento, visto que o isolamento social modificou o espaço onde esse processo iria acontecer de forma natural, podendo então gerar influências e possíveis consequências na vida adulta dessa nova geração de crianças e jovens.

Portanto, o ensino remoto confere-se em um recurso relevante para que haja a manutenção dos vínculos entre a comunidade escolar, em especial, os discentes e os professores. No entanto, representa o afastamento por tempo considerável do estudante da sala de aula, fato este que pode prejudicar a qualidade de aprendizagem e a facilidade de interação com outros sujeitos, por poder prover atitudes de afastamento, evitando aproximações com outras pessoas.

E, por ser um acontecimento inédito no país, incentiva a prática de ações que envolvem certa complexidade de forma quase que imediata, em consequência da urgência situacional, tornando desafios práticas que antes eram normais e corriqueiras para muitos profissionais: educar e ensinar. Neste sentido, verifica-se a necessidade de uma preparação adequada dos docentes para a educação e o ensino, e esse tema é tratado no tópico a seguir.

1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A nova realidade da atuação pedagógica imposta pela Pandemia da Covid-19 no Brasil e nos mais diversos países do mundo, obrigou uma adaptação do ensino realizado em diversas instituições escolares, que empregavam de forma predominante a modalidade presencial, seja na educação básica, seja no nível superior de ensino.

Esta realidade colocou muitos profissionais da educação em uma situação delicada, visto que nem todos estavam adaptados a utilizarem os recursos tecnológicos e digitais para ensinar, e as instituições não dispuseram de boa parte

desses recursos, obrigando um ensino remoto e híbrido emergencial, com alguns aspectos do Ensino à Distância (EAD).

Vale ressaltar que no Plano Nacional de Educação de 2001 já havia previsão de cursos formativos que deveriam abranger, entre outros itens, o domínio dos novos recursos tecnológicos comunicacionais e informativos, integrando-os à prática do magistério; garantir melhoramentos na infraestrutura das instituições escolares, incluindo as condições adequadas para emprego das tecnologias educacionais em multimídia; e instigar a aplicação de programas que ofereçam educação à distância, independente dos níveis e modalidades educacionais (BRASIL, 2001).

Dessa forma, faz-se necessária a ampliação da concepção de educação à distância para conseguir incorporar as mais diversas possibilidades que as tecnologias comunicacionais sejam capazes de propiciar aos mais diversos níveis e modalidades educacionais, podendo ser através de correspondência, transmissão em rádio e televisão, softwares, internet, e os mais atuais processos de uso conjugado de meios como a telemática e a multimídia (BRASIL, 2001).

A referida Lei reconhecia ainda que não deveria haver restrição do uso dessas tecnologias a somente à educação à distância, pois

Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos (BRASIL, 2001).

Assim, as tecnologias já eram vistas no âmbito jurídico regulatório como instrumentos importantes para a educação, para as práticas pedagógicas, sendo necessário o desenvolvimento dos ambientes escolares acompanhando essas inovações para que o ensino ficasse o mais próximo possível da realidade social em que o país vivencia no mundo globalizado, no qual os meios tecnológicos são a base para a comunicação e informação.

Em ano posterior, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, publicada em 18 de fevereiro de 2002, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, prevendo, no seu artigo 2º, Inciso VI, a sistematização do currículo das instituições observando o preparo desses profissionais para utilizarem as tecnologias da informação e comunicação, tal como

as metodologias, estratégias e materiais que pudessem ser empregados como apoios inovadores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, (BRASIL, 1998) também destacam a relevância das inovações tecnológicas. Além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que abordam as novas tecnologias no contexto dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertextualidade; e remete ao Proinfo, projetado pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação na instituição pública, como instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Os mais diversos regulamentos jurídicos voltados à educação já destacavam a fundamentalidade do emprego das Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) no ambiente educacional para serem utilizadas como mecanismos de apoio por docentes nas práticas pedagógicas, fazendo com que os educadores se familiarizassem com essas ferramentas e tornasse a sala de aula um ambiente mais moderno, adaptado à nova realidade do mundo tecnológico e agora, digital, realidade esta que se tornou inevitável na Pandemia.

Entretanto, como citam Pereira *et al.* (2020), a utilização das TICs é um desafio diário para docentes iniciantes e experientes em uma sociedade marcada pela intensa procura pela informação e conhecimento. Dessa forma, o emprego desses itens deve ser empreendido na atuação docente e na vivência diária, como um mecanismo de apoio ao ensino e à aprendizagem, abrangendo a elaboração do saber como um procedimento dinâmico e de diálogo constante que extrapola a busca por informações.

O uso diário das ferramentas tecnológicas, nesse sentido, traria familiarização com os instrumentos sendo apoio para a aquisição do conhecimento, dado que a busca por saber e por informação é constante entre os sujeitos. Por isso, consoante com Santos *et al.* (2020), esses recursos tecnológicos precisam ser vistos como ferramentas que podem facilitar o processo de ensino, ainda que sua utilização seja um desafio para a maioria dos educadores.

Os autores destacam ainda que não basta somente saber como manusear os itens tecnológicos, precisa-se saber dar uma finalidade na prática pedagógica, envolvendo o educando nesse processo. Sendo, então, um momento adequado de adaptação para lidar com os desafios e o docente precisa iniciar a introdução dessas

tecnologias em sua atuação e, especialmente, sentir-se mais seguro com o uso desses recursos, porque, com certeza, a educação e o mundo após a Pandemia estarão definitivamente transformados.

Nessa perspectiva, Mercado (2002) ressalta que novos modos de aprendizagem e novas competências são exigidos pelas novas tecnologias para que se realize um trabalho docente, sendo importante a formação contínua do novo educador que atuará nesse espaço telemático no qual a tecnologia atuará na mediação entre o ensino e a aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz essa necessidade de o docente realizar uma formação continuada de acordo com alguns critérios, entre eles os seguintes: a formação continuada não deve ser um evento único e isolado; deve-se alinhar os materiais da formação ao referencial curricular ou à BNCC, que cedem indicações ao docente sobre como fazer e o deixam mais próximo da prática (BRASIL, 2019).

Ademais, esse processo formativo precisa estar apoiado nas competências, objetos de saberes/habilidades e procedimentos, bem como em práticas educativas; possibilitar ao docente o desenvolvimento de competências gerais através da vivência profissional; reconhecer e dar valor às experiências dos docentes, auxiliando a promover mudanças em sua prática; deve ensinar o educador a fazer reflexões acerca de sua atuação pedagógica; identificar os desafios relativos à aprendizagem dos educadores para dar prioridade ao que será desenvolvido; e, por fim, precisa definir um ciclo permanente no qual serão realizadas práticas diagnósticas, de ação, de monitoramento e avaliativas (BRASIL, 2019).

Dessa maneira, a formação continuada precisa ser periódica para que seja acompanhando o desenvolvimento do profissional docente, exigindo a presença de um formador que tenha conhecimentos sobre a realidade da instituição escolar e das turmas nas quais as atividades pedagógicas são elaboradas. Deve fazer com que o educador reflita sobre suas práticas e desenvolva habilidades e capacidades que possam melhorar sua atuação.

Em conformidade com a concepção da necessidade de formação do docente, Hobold e Matos (2010) comentam que a inserção de novas tecnologias educacionais na atuação pedagógica do educador universitário exige frequentes atualizações de saberes, bem como qualificação e formação permanente. Esse processo de formação continuada impõe não apenas do domínio dos recursos advindo da

tecnologia, mas, ainda, a construção de estratégias que garantam a aprendizagem dos educandos. Sendo importante ressaltar também conforme as autoras, que com a incorporação desses meios durante as aulas aparece um espaço inovador que possibilita o enriquecimento do ensino, através do desenvolvimento potencial e uma transformação na postura dos docentes e discentes.

Sobre isso, Santos *et al.* (2020) revelam que a utilização das tecnologias pode trazer repercussão positiva no processo educativo desde que empregada com objetivos definidos e de maneira estruturada, de modo que todos consigam usufruir e colaborar para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho (2009) afirma ser relevante que o docente se sinta à vontade e esteja preparado para usar essas tecnologias educacionais, tendo em mente que elas não podem substituir o professor, porém, pode ceder contribuições positivas para que o discente se torne autônomo e haja uma prática que motive e promova uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, verifica-se a relevância da preparação contínua do professor para a utilização das novas tecnologias nos espaços educacionais, bem como a necessidade desse uso ser frequente para que o profissional se familiarize e crie metodologias inovadoras que promovam uma educação de qualidade e a autonomia de seus alunos.

Ainda sobre a formação docente, é importante citar que a graduação é a preparação formal do profissional para que este exercite a docência, porém, está imersa de valor simbólico do “ser professor”. Todavia, mesmo que a licenciatura faça referência à união da formação e a profissionalização, apenas formar não é o bastante (SOUZA; WATAYA, 2016). Devendo, portanto, considerar o contexto sociopolítico que abrange a ausência de motivação e bons docentes para que continuem na profissão e prossigam com a própria formação.

Assim, de acordo com Almeida (2004) para que o profissional consiga gerir um processo de ensino-aprendizagem no contexto da qualidade social é necessário que o docente tenha domínio da área de saber em que aprofundou seus estudos, bem como sobre os conhecimentos didático-pedagógicos fundamentais para mediar seu relacionamento com os discentes e o conhecimento, e assuma com responsabilidade os compromissos éticos e comprometimentos relacionados com a profissão.

Além disso, seja atuante na gestão coletiva da entidade escolar e compartilhe as características coletivas da atuação docente; coordene sua própria formação continuada no contexto de sua evolução profissional, reformulando sua identidade profissional de forma individual e coletiva. O profissional deve ainda estabelecer bons relacionamentos com os colegas de profissão e outros colaboradores da área, com discentes, pais e a comunidade.

Almeida (2004) ainda destaca que compreender a formação docente requer imaginá-lo nas dimensões coletiva, organizacional e profissional, colaborando para que se emancipe profissionalmente e para que se torne autônomo na produção de seus conhecimentos e valores. Ademais, significa perceber que o processo de aprender a ensinar se posterga no decorrer de toda a carreira de educador.

Por conseguinte, o profissional da educação deve ter diversas habilidades para que possa efetivar um processo de ensinar e aprender que visa a qualidade social, incluindo além dos conhecimentos adquiridos na formação em graduação por influência, saberes que devem ser alcançados autonomamente, aprimorando suas capacidades profissionais seja individual e coletivamente, trabalhando em conjunto com outros colaboradores, pais e comunidade, compartilhando e absorvendo saberes por meio de trocas positivas.

Ainda tratando sobre a preparação do professor para atuar com recursos tecnológicos, vale apresentar o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), implementado pelo Ministério da Educação (MEC), voltado para a utilização das TICs na prática pedagógica, no dia a dia escolar, fazendo a articulação da distribuição dos instrumentos tecnológicos nas entidades escolares e o oferecimento de conteúdos e recursos digitais e multimídia disponibilizados no Portal do Professor, TV Escola e DVD Escola, Domínio Público e Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2018).

Os cursos oferecidos são: Introdução à Educação Digital, que abrange 60h e objetiva ceder contribuições para a inclusão digital de profissionais que atuam na educação, preparando-os para usarem os itens e serviços computacionais com sistema operacional Linux Educacional, softwares livres e a internet; Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, também de 60h, visando disponibilizar subsídios teórico-metodológicos práticos para que os participantes compreendam o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem nas entidades educacionais (BRASIL, 2018).

Entre outros, também oferta curso de Elaboração de Projetos (40h) que possibilita capacitação de docentes e gestores para que consigam fazer a identificação das contribuições das tecnologias da informação e comunicação para a construção de projetos dentro da sala de aula, assimilar novas maneiras de integração das tecnologias em sua elaboração, e usar Mapas Conceituais no desenvolvimento de projetos e tecnologias, como um meio de facilitação da aprendizagem (IBID, 2018).

Ademais, “Redes de Aprendizagem”, de 40h, visando a preparação de docentes para que compreendam o papel da escola diante da cultura digital, oferecendo-lhes condições de usarem as novas mídias na prática do ensinar; e, o “Projeto UCA (Um Computador por Aluno)”, o qual é ministrado pelas entidades de Ensino Superior e Secretarias de Educação com finalidade de preparação dos participantes para o uso dos programas do laptop educacional e sugerir atividades que possibilitem uma melhor compreensão de suas potencialidades (BRASIL, 2018).

Assim, sendo, os cursos anteriormente citados oferecidos pelo MEC são direcionados aos profissionais de instituições públicas e, como se verifica, oferecem uma imersão no universo tecnológico e digital, ou seja, um aprendizado a mais para os profissionais preparando-os para a realidade da educação atual.

Valendo destacar que se os docentes tiverem a oportunidade, tempo e disponibilidade para aprenderem a utilizar os novos recursos tecnológicos, mediante formação continuada com cursos como os apresentados e demais disponibilizados nas mais diversas modalidades e por várias instituições, haverá oportunidade para uma revolução na educação brasileira. Esta que se demonstrou necessária na atual Pandemia da Covid-19 e que perdurará pelos próximos séculos, visto que o mundo tecnológico e digital está em pleno desenvolvimento e a tendência é evoluir mais ainda, tornando-se o principal meio de obtenção de conhecimento e informação.

Portanto, a Pandemia da Covid-19 apenas fez emergir mais rapidamente uma realidade que já se evidenciava: a necessidade de adaptação de diversas instituições escolares de educação básica e de formação em nível superior às inovações tecnológicas e midiáticas, tal como de preparação de vários profissionais da educação para manusearem esses recursos, inserindo-os de forma segura e significativa no processo de ensino e aprendizagem, promovendo autonomia e conhecimentos fundamentais aos educandos.

2 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COMPETÊNCIA PARA ENSINAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Para a prática, todo o profissional precisa ter as competências relativas ao cargo ocupado para que realize as atividades de forma adequada, suprimindo as necessidades da função exercida com compromisso e responsabilidade. Na profissão docente não é diferente, devido a isso, é fundamental abordar conceitos sobre os desafios enfrentados na prática docente e a respeito da competência que o educador deve ter para ensinar mediante o contexto da Pandemia, conceitos estes que são detalhados na seção a seguir.

2.1 SER PROFESSOR COM COMPETÊNCIA NO ATO DE ENSINAR

O magistério é o ramo profissional com maior quantitativo de trabalhadores no Brasil, sendo a maior categoria de colaboradores. Esses profissionais têm contato diário com milhões de crianças e adolescentes mediante a educação infantil e nos níveis fundamental e médio, sem citar a educação profissional e o ensino superior. A escola pública, por sua vez, é o instrumento social mais propagado em todo o país. Em contraponto de outras categorias de profissionais, a atuação docente está distante de ameaças advindas nas inovações tecnológicas, como a informática, telemática e robótica (COSTA, 2001).

Entretanto, são constantes as queixas e reclamações de docentes sobre a profissão exercida e referente às perspectivas de vida, os motivos invariavelmente relacionam-se com eixos comuns, como os salários, a carreira, as condições precárias de trabalho e falta de prestígio social da profissão, percepções estas que estão enraizadas no senso comum dos educadores.

Todavia, vale destacar que a docência é uma profissão que gera aprendizados, dado que a experiência do professor é um espaço que gera e produz saberes, conforme explica Ghedin (2002), mas isso, geralmente, ocorre sem haver uma organização que passa por um posicionamento crítico do docente a respeito das próprias experimentações.

Desse modo, é preciso que o educador reflita a respeito dos assuntos abordados, as formas de trabalho, a postura diante dos alunos diante ao sistema social, político, econômico e cultural é primordial para que se chegue à construção

de um conhecimento estruturado na experiência. Assim, para Tardif (2002), os saberes do professor abrangem hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, competência, e outros, ou seja, o que geralmente é denominado saber, relacionado ao saber-ser e saber-fazer.

Esse saber consiste em um saber plural, constituído pelo amálgama, de certa forma coerente, de saberes originados da formação profissional e de saberes de disciplinas, currículos e experiências que detém, então, um caráter de várias facetas, heterogêneo, porém, que, se mobilizados, tornam-se repertório do docente.

Nessa perspectiva vale conceituar que, de acordo com Imbernón (2011) *apud* Mendes e Pereira (2017), ser educador não é uma tarefa fácil, porque não se resume em somente transmitir conhecimentos e não abrange apenas o tecnicismo. Sua atuação torna-se concreta no ato pedagógico que, por sua vez, realiza-se pela relação pedagógica e interações as quais empregam três itens básicos do processo de ensino-aprendizagem: aluno, docente e conteúdo.

Então, em sua prática, o docente não pode se basear apenas em saberes e habilidades técnicas, sendo necessária a promoção de interatividade no compartilhamento e desenvolvimento do conhecimento.

Diante disso, os aspectos de relacionamentos não devem ser ignorados, pois, segundo Carvalho (1999, *apud* MENDES; PEREIRA, 2017), as relações podem gerar desgaste no trabalho devido à ausência de habilidades para mediar as relações e sentimentos, e podem ser fator de satisfação na atuação profissional, e demais fatores subjetivos do educador.

Percebe-se que o profissional da educação precisa ter a habilidade e promover interação e aprendizagem significativa, manejando os envolvimento dentro da sala de aula, tendo a responsabilidade de prover satisfação própria diante da profissão, bem como a competência de proporcionar satisfação nos alunos. Desse modo, Ens e Donato (2011) *apud* Mendes e Pereira (2017) destacam que o ser educador exige a difícil responsabilidade de formar o educando visando sua preparação para vivência em sociedade, a qual se altera frequentemente, e ainda ter a capacidade de enfrentar circunstâncias e desafios que irão se deparar.

Nessa abordagem, o professor deve contribuir para que a sociedade melhore qualitativamente e isso é gerado apenas quando o profissional está comprometido político e socialmente na docência, sendo visto como relevante para a formação de cidadãos.

Roldão (2007, p. 94) argumenta que a função pedagógica é caracterizada pelo ato de ensinar de modo que a concepção de ensino não se define de maneira simples, pois, há discrepância entre “professar um saber” e permitir que os outros aprendam o conteúdo abordado. Em conceito semelhante, Marcelo (2009, p. 08), descreve que a docência é uma profissão de conhecimento, logo que o conhecimento é o que legitima essa profissão.

Portanto, a atuação docente baseia-se no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Dessa forma, o educador é um profissional que atua com o conhecimento e, para isso, precisa estar comprometido com o aprendizado dos alunos (MENDES; BACCON, 2015). Isto é, o professor precisa assumir o compromisso do ensinar e, mais que isso, fazer com que os outros sujeitos aprendam o que lhes é ensinado, garantindo assim que seu trabalho se concretize, completando o ciclo que envolve o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Marcelo (2009) acrescenta que atualmente, o docente deve compreender que tanto os discentes quando o saber está em constante transformações, muito além do que antes se estava habituado, e para que consiga continuar a responder apropriadamente ao direito de o aluno aprender deve se esforçar também para aprender continuamente. Com outras palavras, o educador não se encarrega apenas do ensinar e do fazer aprender, pois também precisa esforçar-se para prosseguir seu próprio processo de aprendizagem para conseguir ensinar com qualidade.

No processo de alcance da aprendizagem ocorre, segundo Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005), o imperativo de penetrar e prover interferências na atividade psíquica do aluno, principalmente no seu pensamento. Necessidade esta que surge antes de tudo e, por este fato, orienta a escolha das formas de ensinar, porque o docente sabe que os métodos possuem eficácia quando coordenados com as maneiras de pensar do discente.

Os autores ressaltam também que, há muito tempo e para muitas pessoas, pertenceria ao educador o papel de jardineiro, no qual fertilizaria o solo, semearia e o manteria saudável para, posteriormente, mostrar os frutos alcançados. Não interferiria na planta, apenas daria proteção contra as intempéries para que desenvolva completamente suas potencialidades naturais, não se limitando à semente.

Outra metáfora para o papel do educador seria colocá-lo como um tipo de escultor que, a partir de uma pedra bruta, faria seu delineamento e a moldaria de maneiras reconhecíveis, estritamente de acordo com o plano gerado no imaginário do escultor (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005). Então, conforme o material que compõe a pedra seriam impostas algumas condições limitantes para o trabalho do escultor. Essas limitações seriam mais intrínsecas às ferramentas a serem empregadas do que o que de fato se quer esculpir.

Partindo de uma concepção mais política, Silva e Ferreira (2015) afirmam que cabe aos profissionais de educação o papel de conceder educação e ensino obedecendo as normas impostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, e nos currículos conforme os conteúdos que devem ser ministrados dentro da sala de aula. Porém, a atuação desses profissionais excede as suas funções originárias para que consigam oferecer o melhor atendimento aos alunos.

Logo, em diversas situações os educadores ocupam posições de enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos e outros papéis que não são relativas à sua profissão, ocasionando uma sobrecarga devido ao acúmulo de funções subjacentes. Neste contexto, vale destacar que essas atuações fora dos padrões do educar decorre de circunstâncias emergenciais, exigindo competências extras desses profissionais.

Silva e Ferreira (2015) enfatizam ainda que o foco dos atores da escola consiste em avaliar o papel ativo dos indivíduos na estruturação dos ambientes, tempos e tarefas escolares, com o objetivo de constituir uma boa relação com a entidade escolar e com a sociedade. Deste modo, são capazes de produzir e mudar, e não apenas de se adaptarem e reproduzirem. Por isso, como já citado, esse profissional precisa ter capacitação que vai além do simples ato de ministrar aulas, mas que o capacite a contribuir para a instituição do ser social dos discentes.

Buscando uma definição para a competência, Perrenoud (2000) a aponta como a capacidade do sujeito de atuar de maneira eficaz em determinada espécie de situação, tendo como apoio conhecimentos, sem se limitar nos saberes que possui; sendo assim, é a habilidade de mover recursos cognitivos, habilidades, saberes e informações para apresentar possíveis soluções de forma eficaz para diversas circunstâncias.

Dias (2010) por sua vez, destaca que o termo “competência” surge do latim “*competentia*”, “proporção”, “justa relação”, que tem como significado: aptidão,

idoneidade, capacidade de a pessoa apreciar ou resolver determinado problema ou situação específica. Sendo assim, pode-se acrescentar que a competência perpassa por capacidades e habilidades de os sujeitos solucionar problemáticas de maneira criativa, empregando saberes já adquiridos e outros que buscarão ter para encontrar as melhores soluções.

Perrenoud (2000) aponta inicialmente para o conceito de competência: o professor deve ter habilidade de colocar o saber em prática e ter atitude positiva no que se refere à iniciativa e desenvolvimento do trabalho e à sua realização com eficiência e eficácia. Assim, a partir desta ideia, organizou dez grandes famílias de competências docentes:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluírem os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, 10) administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p 78).

Dessa forma, o autor apresenta 10 competências básicas do docente que excedem a simples atuação dentro da sala de aula e que exigem conhecimentos mais aprimorados que, muitas vezes, não adquiridos na graduação, e em consequência, demandam uma continuidade formativa para que adquira novos saberes e os aplique na organização escolar.

Roldão (2003) versa que a competência aparece quando diante de determinada situação, o indivíduo tem a capacidade de mobilizar apropriadamente vários conhecimentos que já possui, selecioná-los e fazer sua integração, ajustadamente à situação a ser resolvida. A competência demanda apropriação concreta e ampliada de saberes, de forma que possibilite ao indivíduo os convoque quando se depara com discrepantes circunstâncias e contextos. Deste modo, a competência recorre às concepções, conhecimentos, dados, procedimentos, métodos e técnicas previamente elaboradas.

Seguindo esse parâmetro conceitual, Paiva e Melo (2008 *apud* MENDONÇA, *et al.*, 2013) tecem que a competência profissional tem sido entendida como um modo de mobilização própria do “profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)”. Isto é, a competência é

construída pelo próprio profissional em sua atuação, reunindo os diferentes saberes que possui, os quais conjuntamente praticados geram resultados que podem ter reconhecimento individual, coletivo, econômico e social.

Por conseguinte, vale conceituar que o saber referente às competências é importante, visto que identifica as tendências particulares e pode ser usada como parâmetro de planejamento de programas de capacitação e para auxiliar em tomadas de decisões (TIGELLAR *et al.*, 2004, *apud* MENDONÇA *et al.*, 2013).

Portanto, as competências profissionais do professor em sua atuação excedem a simples prática de ensino, aproximando-se a várias habilidades extras que são relevantes para o bom andamento da aprendizagem, e bom funcionamento da entidade escolar, fazendo com que cumpra o papel de formar cidadãos com saberes completos, com as habilidades desenvolvidas e capacidades aprimoradas.

2.2 DILEMAS E DESAFIOS DOCENTES NO CENÁRIO DA PANDEMIA

A prática, segundo Pimenta (2012), consiste em um espaço potencialmente desafiador no âmbito pedagógico, para o qual direcionam-se pontos como a problematização, a experimentação de metodologias, a objetivação de interesses, as inovações didáticas e o enfrentamento de situações novas e difíceis relativas ao ensino e à aprendizagem, que ainda não foram organizadas no plano teórico.

A autora explica ainda que os saberes advindos de experimentos são elaborados no dia a dia, porém, também ocorrem através da mediação de colegas de atuação e dos textos construídos por professores; estão inseridos ainda o saber que os docentes vão guardando no decorrer de sua história de vida, como educandos; além das representações que o docente possui, e outros.

A sala de aula tem sofrido intensas transformações e, apesar dessas mudanças que tem ocorrido e as que são sugeridas, esse fundamental espaço de aprendizagem, persiste no modelo anacrônico, dado que a maioria das práticas pedagógicas consideram mais o ensino transmissivo, às custas de um destaque na aprendizagem sob mediação do docente e suas opções de recursos educacionais (GUIMARÃES; DIAS, 2014).

Nesse contexto de ensino e aprendizagem, o educando apreende ou assimila de forma passiva o que o educador ou o material didático repassam sem fazer questionamentos, praticar ações interativas com os colegas, refletir, arriscar-se,

aceitar desafios, raciocinar e solucionar situações-problema. Esse modelo de prática docente intenciona, principalmente, a acumulação de informações, sem necessitar uma dimensão formativa que precisa estar inserida no processo de formação integral do discente, articulando o cognitivo, o afetivo e o social (GUIMARÃES; DIAS, 2014).

Dessa maneira, o professor é um personagem que apenas fornece o conhecimento, ao invés de incentivar uma independência e autonomia de aprendizagem, além de ocupar o papel do detentor do saber, sem considerar como fundamental os saberes dos educandos, e não oferece atividades dinâmicas que instigam os educandos a raciocinarem, buscar mais conhecimentos, resolver problemas, dentre outros.

Vale destacar as práticas docentes levando em consideração os desafios enfrentados durante a Pandemia da Covid-19 por profissionais da educação, uma vez que a modalidade de ensino foi alterada drasticamente e nem todos estavam preparados para uma mudança tão radical. No contexto pandêmico ocorreu, então, uma mobilização da sociedade, na tentativa de encontrar formas de adaptação às transformações ocorridas nos variados setores, como por exemplo, a educação que demandou a definição de uma perspectiva distinta para que ocorresse uma adequada adaptação à Pandemia (MIRANDA, *et al.*, 2020).

Verifica-se assim, que essa nova percepção de ensino exigiu um processo de dificultoso de adaptação e mudanças relevantes. Vitor, Silva e Lopes (2020) refletem que o ensino remoto emergencial gerou muitas dificuldades tanto para os docentes quanto para os educandos, uma vez que foram bruscamente colocados no espaço virtual, o qual é temido por diversas pessoas, muitas vezes pelo fato de não terem acesso ou conhecimento sobre como manuseá-lo.

Entre as alterações significativas no campo educacional, apontadas por Médici, Tatto e Leão (2020) é importante citar a paralisação de atividades presenciais, que influenciou diretamente na aprendizagem dos alunos, nos desejos, sonhos e perspectivas de diversos discentes, provocando sentimento de adiamento de planos relacionados à educação, provocando também interferência na vida das famílias, alterações na rotina e ocupações.

Ademais, as condições disponibilizadas para ter acesso à internet e a implantação emergencial de estratégias remotas de ensino, conforme Magalhães (2021) influenciaram diretamente a atuação do professor, as condições de atuação e

a saúde desses profissionais. Devendo-se ressaltar que antes de serem docentes são pessoas que exercem o papel de mães, pais ou provedores de suas famílias.

Devido a suspensão das aulas esses papéis se acumularam, dado que diversos educadores necessitam fazer a combinação entre as atividades de trabalho remotas com os afazeres da casa, com parentes e, não raramente, no apoio e suporte pedagógico com as proles. Outra dificuldade, apresentada por Vitor, Silva e Lopes (2020, p. 04), é o não acompanhamento das aulas na modalidade online por parte dos alunos tendo como causa principal a falta de acesso à internet.

Uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em abril deste ano (2020) mostra um levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) nos últimos meses de 2018, constatando que 45,9 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, o que corresponde a 25,3% da população com 10 anos ou mais de idade.

Por conseguinte, apesar de o universo digital estar em evidência na sociedade em geral, o acesso à internet é ainda considerado um privilégio para poucos no Brasil, visto que há um grande quantitativo de brasileiros que não desfrutam dos recursos advindos da internet, em especial os jovens estudantes.

Nas circunstâncias de docentes contratados em escolas privadas, houve desafio relacionado à situação de insegurança e incerteza aumenta na medida da flexibilização de contratos de trabalho, decorrentes da crise econômica que se instalou, necessitando a redução de quadros de profissionais ou mesmo o encerramento de suas atividades por definitivo (ANTUNES, 1999).

Enquanto os que mantiveram o vínculo do trabalho não conseguem controlar o tempo de jornada de trabalho, o quem tem aumentado de acordo com o nível de dedicação exigido, planejamento, atividades, formação, reuniões, os quais, efetivados em home office, apagam as limitações de tempo e espaço da vida pessoal dos educadores (ANTUNES, 1999). Além disso, o acesso possibilitado aos pais dos alunos promovido pelas plataformas digitais utilizadas para o ensino durante a Pandemia, transformou o ambiente de ensino digital podendo ser frequentemente vigiado, invadido e policiado.

Em conceito semelhante, Antunes (1999) destaca que aumentou o quantitativo de docentes atuando em constante pressão e incertezas, sem ser devidamente protegido e com as menores condições para realizarem um trabalho

com qualidade, fato que intensifica e aumenta para a categoria dos professores o já comum processo de precarização da prática profissional no Brasil.

Consoante ao afirmado, a Pandemia trouxe problemáticas significativas para os professores, e as realidades geradas pressionaram e deixou um caminho incerto para esses profissionais, pelo fato de não haver uma proteção adequada em relação aos empregos. Muitos podiam ser demitidos de escolas caso surgisse a necessidade de a instituição reduzir custos com o pessoal, além de que precisaram manter a qualidade do ensino ainda que não houvesse os recursos necessários para tal provento.

A realidade analisada sofre agravo considerável quando se leva em conta que, dentro de pouco tempo, os profissionais da educação foram obrigados a se adaptarem ao trabalho remoto, tomando conta do ônus de sua formação tecnológica, bem como os custos com a amplificação de gastos com acesso à internet (MAGALHÃES, 2021). Nesse aspecto, precisaram enfrentar, e ainda estão enfrentando, o preconceito que adentram os discursos desqualificadores, passando-os a responsabilidade por, supostamente, não estarem acompanhando as transformações tecnológicas, sem ter consideração com o fato de que esses profissionais foram formados e contratados para ensinarem presencialmente, de modo que a tecnologia era um aspecto complementar à sua prática educadora.

Isto é, não bastando os desafios da rotina escolar, relacionados à escola e ao dia a dia da prática educativa intrínseca ao cotidiano docente, o educador precisou enfrentar também o olhar “torto” da sociedade, as falácias de que os professores que estavam atuando eram desqualificados para ensinar, mas sem levar em conta que a formação desses profissionais esteve baseada no ensino presencial e não no remoto praticado emergencialmente.

Apesar de as tecnologias da informação agregarem instrumentos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, o ensino remoto confere uma circunstância de excepcionalidade discrepante, seja no que concerne o ensino de forma presencial, seja referente ao que convencionalmente denomina-se educação à distância (MAGALHÃES, 2021).

Sob este viés, a desqualificação e desprofissionalização concomitam-se na perda da autoridade pedagógica, na eliminação dos educadores das decisões a respeito da política educacional, na falta de docentes de formação continuada que sejam adequados aos novos tempos e na precarização do trabalho do professor.

Levando em conta os apontamentos realizados, verifica-se, portanto, que muitas dificuldades relativas ao universo educacional ficaram expostas com o advento da Pandemia, podendo-se citar, além das já apresentadas, a “falta de engajamento de muitos estudantes nas aulas não presenciais por diferentes motivos” (VITOR; SILVA; LOPES, 2020, p. 02). Isso provoca empecilhos, por exemplo, no processo avaliativo realizado pelos professores, pois, muitas vezes, os educandos deixam de efetivar atividades cruciais para o fechamento das notas.

Vale ratificar a dificuldade encontrada por alguns educadores em aliar as inovações tecnológicas e as metodologias utilizadas para o ensino. Esses desafios, conforme Reses (2010) surgem pelo fato de alguns docentes não terem saberes a respeito de como utilizar a tecnologia e seus aplicativos educativos, um pouco disso é decorrente da ausência de formação nessa área.

Por isso, é relevante que os educadores se envolvam em processos de formação continuada, uma vez que nessa procura por uma formação qualificada que poderão encontrar diversas respostas relativas a algumas situações que ocorrem na sala de aula e que refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, podendo diminuir as dificuldades e desafios e estarem preparados para qualquer adversidade que venha a surgir, como, por exemplo, uma Pandemia.

2.3 IMPLICAÇÕES DA INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Uma atividade é considerada interativa quando é efetivada de forma conjunta entre várias pessoas, de acordo com Antunes (2009), desde que as ações sejam interdependentes visando os mesmos fins. Dessa maneira, em uma interação, isto é, “ação entre”, o que cada sujeito realiza depende do que o outro indivíduo também efetive, de modo que a iniciativa de uma pessoa é regulada pelas condições da outra, e todas as decisões a serem tomadas devem considerar essas condições.

Assim, há uma ligação definida entre a relação e a participação dos indivíduos que realizam atividades específicas, sendo fundamental a iniciativa e as condições dos sujeitos envolvidos nessas atuações. Devido a isso, como explicam Santos e Silva (2019), essa interação é importante ser praticada durante a leitura em sala de aula, para que os discentes possam tirar dúvidas e se aproximar mais do docente, enxergando-o como uma espécie de companheiro que poderá ajudar-lhe a construir pensamento crítico através da leitura de literaturas e discussão em aula,

possibilitando uma socialização de opiniões alinhadas aos seus conhecimentos prévios.

Diante dessas considerações, entende-se que a interação entre os sujeitos atuantes na educação pode contribuir para que haja troca de conhecimentos. Dado que, de acordo com as autoras supracitadas, a leitura efetivada com a participação dos docentes e dos alunos promove interação, cede saberes para ambos os envolvidos no ensino e aprendizagem. Logo que o professor, mesmo que seja o detentor de vários conhecimentos, também pode alcançar aprendizados com os discentes, além de que a interação pode facilitar a convivência dentro do espaço de aprendizagem, fazendo com que seja o ambiente de aprendizado mútuo e de harmonia.

Levando em conta as concepções apresentadas, pode-se perceber a evolução intelectual dos indivíduos mediante o processo interativo, conceito este ratificado nas teorias de Vygotsky, defendidas por Ivic e Coelho (2010) pois afirmam que a pessoa possui a necessidade de alcançar seu prolongamento nos outros, sendo incompleto se considerar somente o seu próprio eu. Desse modo, para que ocorra do desenvolvimento da criança, principalmente na fase de primeira infância, os elementos mais importantes são as interações assimétricas.

Por isso, verifica-se que o indivíduo não consegue evoluir por si só, porque precisa contatar outros sujeitos, tal situação é exigida por sua natureza. A criança, em especial, necessita que suas experimentações iniciais partam de aproximações e contatos com outros seres humanos para que consiga se desenvolver, através das interações assimétricas, isto é, com seres humanos adultos que carreguem mensagens culturais.

Nessa espécie de interação, algumas categorias de funções superiores da mente, como o ato voluntário, memória lógica, pensamento conceitual e verbal, emoções difíceis, não poderiam surgir e se elaborar no processo de desenvolvimento sem base evolutiva das interações sociais.

Compreende-se que através dos outros, por intervenções de pessoas adultas, a criança se encontra envolvida em suas atividades. De forma absoluta, tudo que se relaciona ao comportamento da criança funde-se com o social. Desse modo, os envolvimento da criança com a realidade, desde o princípio de sua vida, ligam-se com os contatos sociais. Assim, seria possível afirmar que um bebê consiste em um

ser social de maior nível, logo, a sociabilidade da criança é o ponto inicial para as interações sociais com o mundo a sua volta.

Tomando como partida os conceitos apresentados, pode-se interpretar que na interação com o mundo pode-se aplicar não somente o contato com outras pessoas, mas com as infinitas possibilidades de contato, ou seja, com o meio, com o objeto, com as influências e experiências, como por exemplo, a música, os sons, pois através da interação com as músicas, com suas letras, ritmos, os sujeitos podem aprender, exercitar sua inteligência, desenvolver a linguagem etc.

Vygotsky (1996) cita a respeito da estrutura afetiva do indivíduo e aponta que quando se compreende este campo humano, pode-se entender sobre o pensamento do sujeito. Isto é, a motivação que causa incentivos às reflexões, revelam suas origens nos sentimentos que as elaboram. Trazem clareza e tornam recíproca o relacionamento existente entre os campos cognitivos/afetivos, gerando influências no processo de evolução do conhecimento.

Então, as interações geradas em sala de aula são demonstradas pela afetividade e é relevante para incentivar a procura por mecanismos que possibilite uma mediação afetivo-motivadora, uma vez que a afetividade permite que o sujeito enxergue o outro, dando valor e incentivo a elementos, entre eles, a autoestima, importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento de potencialidades do indivíduo.

Caso a relação de afeto não seja construída com os discentes, e as movimentações bruscas e “os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50). Assim, se não houver o envolvimento afetivo dos alunos, possivelmente, ocorrerá a fixação do conteúdo. Entretanto, a aprendizagem não será significativa, não gerando algo que possa contribuir consideravelmente para a formação dos discentes, viando a preparação para a vivência futura, provocando lacunas significativas no processo de ensino e de aprendizagem.

Esse processo que considera a afetividade se concretiza através de uma educação humanizadora. Então, a humanização no espaço de educação e do processo educacional é, simultaneamente, o processo e o produto, elaborada e alcançada em um projeto estruturado na reciprocidade com determinação e lutas de educadores que possibilitem mudanças.

Neste contexto, vale refletir que a escola consiste em uma fonte de tempo de liberdade, ambiente de estudos, exercícios, tarefas, como um espaço à parte, fonte para alcance de conhecimentos e experimentações dispostas para o bem comum de outras gerações, sendo crucial e completamente óbvio. Esse entendimento reflete de forma igual ao referir-se a respeito do trabalho de docente, à responsabilidade, à autoridade e anterioridade da atuação pedagógica, à relação entre o professor e o aluno (FUCHS; SCHÜTZ, 2020).

Assim, é relevante ressaltar acerca do isolamento e distanciamento social, promovido devido a Pandemia, e o reflexo na aproximação e interação entre os alunos e professores, alterando significativamente o relacionamento docente-discente. Considerando, então, o contexto vivenciado através das aulas remotas e utilização de recursos digitais para o ensino, os quais substituíram, segundo Fuchs e Schütz (2020), ainda que temporariamente, o contato presencial e socializador, bem como as aulas.

Nessa conjuntura, mediante a educação a distância, os docentes fazem a mediação do conhecimento por meio de “interações síncronas e/ou assíncronas em diferentes espaços e tempos, independentemente do uso de artefatos digitais” (FLAUZINO *et al.*, 2021, p. 02). Segundo os autores, o termo “distantes” caracteriza-se pelo fato de haver a separação física entre educadores e educandos no espaço, entretanto, não elimina o contato entre discentes ou o uso de recursos técnicos para realizar contato direto entre esses sujeitos.

Ariscamos afirmar que as tecnologias, por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, nunca substituirão um bom professor, nunca substituirão a dinâmica de socialização, interação, constituição de valores, responsabilidade, entre tantas outras questões escolares (FUCHS; SCHÜTZ, 2020, p. 70).

Diante do ponto de vista apresentado, pode-se enfatizar que apesar da eficácia apresentada pelas tecnologias esses recursos jamais poderão substituir em definitivo o contato presencial que integra a formação educacional, tal como não conseguiriam substituir um bom educador, nem a dinâmica de interação, socialização, construção de valores, responsabilidade, e demais realidades.

A interação entre os alunos e professores foi de certo modo, prejudicada durante a Pandemia, visto que o distanciamento social é a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade. Ou seja, o contato, a socialização entre as

pessoas fica restringida, ocorrendo considerável diminuição no processo interacional. Apesar de essa prática ser fundamental para a redução da velocidade de transmissão de vírus.

É uma estratégia importante quando há indivíduos já infectados, mas ainda assintomáticos [...], que não se sabem portadores da doença e não estão em isolamento. Esta medida deve ser aplicada especialmente em locais onde existe transmissão comunitária, [...], quando a ligação entre os casos já não pode ser rastreada e o isolamento das pessoas expostas é insuficiente para frear a transmissão. [...] O distanciamento social pode ser ampliado (não se limita a grupos específicos) ou seletivo (apenas os grupos de maior risco ficam isolados – idosos, imunodeprimidos, pessoas com doenças crônicas descompensadas) (UFRGS, 2020 *apud* SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020, p. 130).

Dessarte, o distanciamento social é uma ferramenta fundamental no controle de contaminação de doenças, devido a isso está sendo uma estratégia relevante na presente Pandemia do Novo Coronavírus. No entanto, o distanciamento social gera influências no aprendizado e desenvolvimento da criança, por isso a aplicação de tecnologias para possibilitar o contato com colegas e amigos pode diminuir tais efeitos. Sobre isso, Sobrinho Junior e Moraes (2020, p. 143) acrescentam:

[...] além do mais deve-se ter o cuidado com a saúde mental da criança nesses tempos, e quanto a isso o Estado deve propor ações de promoção à saúde para este público vulnerável. E para os alunos que estão efetivamente participando do ensino remoto, a avaliação de seu aprendizado deve ser realizada. Nesse sentido, devemos refletir sobre formas diversificadas e mais atrativas inclusive com a participação do próprio aluno e não apenas reproduzir formas de avaliação classificatória e excludente, presentes no ensino tradicional.

Assim sendo, ainda que haja o distanciamento entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem é fundamental que ocorra um trabalho que se atente para a saúde mental e emocional dos alunos, efetive uma avaliação que abranja todos os educandos de forma que atraia sua atenção e incentive a participação de cada um, não somente fazer a reprodução de avaliações classificatórias e excludentes, muito frequente no ensino tradicional.

Uma vez que no decorrer das práticas educativas no âmbito da Pandemia e com o distanciamento social, de acordo com Silva, Petry e Uggioni (2020), a pior realidade é o aluno não participar das atividades, pois o conteúdo ensinado nesse período é relevante e poderá fazer falta na trajetória estudantil desse indivíduo, em suas vivências e na carreira que decidir seguir.

Dessa forma, é importante destacar que a constante utilização das plataformas digitais exige do docente uma atitude mediadora e do discente uma postura ativa, porque essa dualidade possibilita uma interação produtiva. Logo, diferentemente da convivência dentro da sala de aula, no modo presencial de ensino, e nesta época de isolamento, esse novo panorama de interação, disponibilizada de maneira abrupta, exige de ambos os envolvidos, discente e docente, uma postura proativa (PETRY; UGGIONI, 2020).

Portanto, os desafios do distanciamento social rodam no contexto do processo interacional, de modo que demanda uma participação ativa e proativa tanto dos professores quanto dos alunos, dado que sem essa disponibilidade própria para ensinar e aprender pode dificultar mais ainda o processo educativo, deixando debilidades na aprendizagem, que podem ser evitadas com uma prática inclusiva, participativa e socializadora através dos recursos tecnológicos, pois é fundamental uma boa relação entre os docentes e discentes.

3 (RE) INVENTANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19: RELATOS DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL, ITAITUBA-PA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O campo de investigação científica abrange métodos variados que permite ao pesquisador descobrir informações sobre os fenômenos analisados, por isso, foram empregados alguns procedimentos metodológicos que auxiliaram o estudo monográfico, como a pesquisa exploratória, a investigação bibliográfica, a pesquisa de campo com aplicação de questionário, sendo fundamentado numa abordagem qualitativa.

Neste segmento é importante apresentar definições: a pesquisa exploratória viabiliza que o estudioso possa aprimorar as hipóteses levantadas e se familiarize com o tema tratado (GIL, 2002). A investigação bibliográfica, por sua vez, é desenvolvida mediante registro de investigações já elaboradas por outros pesquisadores, de modo que se origina a partir de pesquisas já elaboradas em tempos anteriores, fazendo-se verificações em obras como livros, artigos, teses, e outros trabalhos que possuem certa relação com o tema selecionado para a pesquisa.

Desse modo, os principais autores utilizados para referenciar a obra foram: Brito *et al.* (2020); Vitor, Silva e Lopes (2020); Médici, Tatto e Leão (2020); Magalhães (2021); Santos e Silva (2019); Ivic e Coelho (2010); Sobrinho Junior e Moraes (2020); e, Silva, Petry e Uggioni (2020).

A pesquisa de campo desenvolve-se para a busca de informações em contato direto com o público-alvo da investigação (GONÇALVES, 2001). Por ser uma investigação de caráter exploratório, foi utilizado um questionário previamente elaborado (CARNEVALLI; MIGUEL, 2001) para coletar as considerações do público-alvo: dez docentes que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonzaga Barros, localizada em Itaituba-PA, sobre os processos de ensino e aprendizagem efetivados e os desafios enfrentados durante a Pandemia.

As entrevistadas são dez professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: do 1º ao 5º ano, e possuem entre 6 a 29 anos de atuação nesta área. Do total de participantes, seis são especialistas, e quatro não

evidenciaram nível de especialização. O nível de conhecimento acerca de tecnologias varia entre as entrevistadas: seis participantes ainda estão no nível básico; enquanto quatro possuem nível intermediário.

O quadro 1 apresenta essas informações de forma mais distribuída, em que se percebe as profissionais entrevistadas com a formação adequada para atuarem na profissão, visto que segundo Costa (2015), para ser denominado pedagogo é preciso estar graduado em Pedagogia; e, a maioria acresceu seus conhecimentos com especializações.

Quadro 1. Sujeitos entrevistados. Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Prof.	Formação/Especialização	Conhecimento das tecnologias	Tempo de atuação de 1º ao 5º ano	Ano passado, atuava em que turma?
P ₁	Pedagogia/Docência do Ensino Superior	Intermediário	7 anos	5º ano
P ₂	Pedagogia/Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	Básico	23 anos	3º ano
P ₃	Pedagogia/Gestão Educacional	Intermediário	11 anos	4º ano
P ₄	Pedagogia/Educação Infantil e Séries Iniciais	Básico	23 anos	3º ano
P ₅	Pedagogia	Básico	23 anos	4º ano
P ₆	Pedagogia	Básico	13 anos	5º ano
P ₇	Pedagogia	Intermediário	29 anos	1º ano
P ₈	Pedagogia/Gestão Escolar	Básico	12 anos	1º ano
P ₉	Pedagogia	Intermediário	6 anos	2º ano
P ₁₀	Pedagogia	Básico	23 anos	2º ano

Além disso, vale destacar o nível de especialização que a maioria possui, que pode ser enquadrado como formação continuada, a qual recebe destaque na própria BNCC, esta que deve ser efetivada considerando determinados critérios: não seja um único acontecimento e não ocorra de forma isolada; esteja alinhada aos materiais da formação apontada pelo referencial curricular ou pela BNCC; que possa ceder ao educador informações sobre como executar e que lhe deixem mais perto da prática (BRASIL, 2019).

Assim, é importante ressaltar a importância da formação continuada que pode abranger vários níveis, como a especialização, que não pode fugir aos critérios curriculares e da BNCC, que precisa ser efetivada constantemente e não apenas

uma vez, ou seja, apenas um curso, para que haja aprimoramento das capacidades e ampliação de atuação do profissional.

Quanto às turmas de atuação no ano passado (2021), foi possível observar que os professores atuavam em turmas do ciclo de alfabetização, e que neste ano letivo de 2022 é possível observar a grande defasagem no que diz respeito à leitura e escrita dos alunos, uma vez que em algumas turmas, este ano é o primeiro em que o aluno frequenta uma escola presencialmente.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA DE PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonzaga Barros localiza-se na Av. Riomar Tapajós Virgulino Lages (23ª rua), Bairro Bom Remédio, em Itaituba – PA. Sua fundação ocorreu em 21 de setembro de 1981, na gestão do então Prefeito, Altamiro Raimundo da Silva, com o nome de Escola Municipal de 1º Grau “Antônio Gonzaga Barros”, em homenagem ao ex-vereador Sr. Antônio Gonzaga Barros, o qual prestou grandes serviços para o Município.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, a missão da instituição é possibilitar à comunidade escolar, interescolar e extraescolar, através de trabalhos pedagógicos e administrativos inovadores, uma educação pautada na formação integral do homem, com respeito à vida e à diversidade. Sua filosofia versa sobre a formação do aluno, considerando seus aspectos físico, intelectual e cultural, com harmonia e criticidade, levando em conta a realidade socioeconômica e cultural, as necessidades particulares e interesses, assegurando a apropriação do conhecimento, a qual garante ao discente uma participação político social mais efetiva na sociedade, baseando-se na confiança mútua, participação, respeito e solidariedade, sendo necessária sua presença em todas as práticas escolares, tanto pedagógica quanto política ou puramente administrativa.

A administração da instituição é realizada pelo Núcleo Administrativo, integrado por Rosa Marlete Facioni, Eliane Lemos e Dhemesbraene Soares da Silva, que atuarão no Triênio 2022-2024. A escola possui ainda o quadro de 78 servidores, incluindo o diretor (1), vice-diretores (2), secretário (1), técnicas educacionais (2), auxiliar de secretaria escolar (5), auxiliar de serviços gerais (6), merendeira (3), vigias (6), e professores (52).

O quadro de educandos é constituído por 1.392 (Um mil trezentos e noventa e dois alunos, distribuídos em 42 (Quarenta e duas) turmas, sendo 37(trinta e sete) nos turnos manhã e tarde, abrangendo o Ensino Fundamental Regular, do 1º Ano ao 9º ano, e 8 (oito) turmas de 3ª e 4ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos. A instituição possui 1 (uma) Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com 4 turmas, que oferece atendimento a discentes com necessidades educativas especiais.

Na escola são desenvolvidos projetos que promovem a aprendizagem dos alunos em momentos internos e externos à sala de aula, bem como o esporte e lazer, como os Jogos Internos, realizado anualmente; Sala de reforço para crianças do 1º ao 5º ano que apresentam dificuldades na escrita e na realização de cálculos; no ano de 2021 ocorreu a reestruturação da brinquedoteca promovendo um espaço mais aconchegante para os pequenos fazerem atividades diferenciadas, havendo ampliação na quantidade de livros, brinquedos e jogos.

Esses projetos foram cruciais também para o acolhimento dos alunos pós isolamento social, visto que pôde continuar auxiliando para melhorias na aprendizagem dos discentes.

3.3 RELATOS DAS DOCENTES

De forma a aprofundar o estudo teórico realizado, sentiu-se a necessidade de ouvir os relatos docentes sobre suas práticas neste contexto de volta às aulas. Segundo Perrenoud (2000, p. 14), “O fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos”. Inicialmente, perguntou-se: **Quais foram as estratégias didáticas e tecnológicas mais utilizadas por você, enquanto professor, no período que a escola adotou o ensino remoto?** No quadro 2 se encontram as opiniões das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 2. Quais as estratégias didáticas mais utilizadas no ensino remoto? Fonte: Professoras da EMEF Antonio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P ₁	<i>Nesse período de aulas remotas, trabalhei na elaboração de vídeo aula para as turmas do 4º e 5º ano. Usei também o WhatsApp e outras redes sociais.</i>
P ₂	<i>A principal adotada foi o uso da ferramenta digital WhatsApp, onde cabia aos pais as atividades previstas e esperava as devolutivas.</i>

P ₃	<i>Vídeo aulas e grupos de WhatsApp.</i>
P ₄	<i>A utilização das tecnologias educacionais e recursos digitais, como materiais virtuais, vídeo aulas, portais com conteúdos escolares, aplicativos e multimídias em geral.</i>
P ₅	<i>Foram utilizados: atividades enviadas por WhatsApp, vídeo aulas, essas foram as estratégias mais viáveis às condições dos alunos, pois nem todos tinham uma internet de qualidade.</i>
P ₆	<i>Foram elaborados vídeos, atividades enviadas pelo WhatsApp.</i>
P ₇	<i>Grupos de WhatsApp, computador, celular, atividades remotas, impressas presencial e online.</i>
P ₈	<i>As gravações das aulas explicando os conteúdos, e os envios através dos meios de comunicações WhatsApp e YouTube.</i>
P ₉	<i>Atividades e questionários de cada disciplina. Sendo ela de forma dinâmica e avaliativa a cada turma. Envolvendo pesquisas e pontos de vista dos alunos.</i>
P ₁₀	<i>Vídeos.</i>

Como se pode analisar com as respostas apresentadas pelas docentes sobre as aulas remotas realizadas em decorrência da Pandemia, houve frequência no uso de recursos tecnológicos para dar suporte à educação e ensino, como os citados pelos docentes: “redes sociais”, “vídeo aulas”, uso do “WhatsApp”, “portais com conteúdos escolares”, “aplicativos”, “Internet”, “computador”, “celular”.

Sobre isso, Arruda (2020) destaca que no ensino remoto realizado emergencialmente, apesar de poder ser realizado de forma síncrona, pode ocorrer com a gravação de exercícios para os discentes, podendo assim, utilizar recursos do EAD, implementando-se recursos assíncronos, como a transmissão de conteúdos através de mecanismos audiovisuais, como a televisão, o rádio, canais digitais, dentre outros.

Desse modo, na prática do ensino remoto é possível aplicar recursos geralmente usados para o ensino a distância, como os que foram utilizados pelas professoras: recursos de gravação de mídia (vídeos aulas), canais digitais (portais com conteúdos escolares), redes sociais, como o WhatsApp, e outros meios.

Neste contexto de mediação do conhecimento, vale ressaltar que a promoção do protagonismo nas aulas é uma forma de estimular o estudante a se comprometer e ter responsabilidade sobre seu próprio aprendizado com autonomia. Por isso, questionou: **No cenário da pandemia, com a adesão ao ensino remoto você percebeu essa possibilidade?** As respostas estão no quadro 3.

Quadro 3. Foi percebida a possibilidade de promover o protagonismo durante as aulas remotas?

Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P ₁	<i>A classe docente até se comprometeu e com bastante dedicação, no entanto, o estudante e a família não tiveram o mesmo comprometimento.</i>
P ₂	<i>Sem dúvida, com certeza, até porque eles estavam rodeados de possibilidades do que se refere a questão tecnológica, bem como, o acompanhamento familiar, pelo menos é o que se acredita.</i>
P ₃	<i>Não, as tecnologias atrapalharam esse processo, devido ao fato de não podermos acompanhar de perto a evolução dos alunos seu comprometimento e autonomia.</i>
P ₄	<i>Desenvolver uma educação integral que vai além da admissão do desenvolvimento acadêmico, tendo como foco o desenvolvimento do estudante contribuindo para a transformação do modo como ele se relaciona com o conhecimento, a escola e a comunidade.</i>
P ₅	<i>Não houve totalmente esse protagonismo, devido o distanciamento por causa da pandemia, não foi possível serem realizadas essas ações.</i>
P ₆	<i>Nesse período, foi muito importante que o docente se dedicasse e se compromettesse com a escolarização.</i>
P ₇	<i>Sim, as atividades eram realizadas online através de grupos de WhatsApp, vídeo aula atividades impressas entregues na escola.</i>
P ₈	<i>Sim.</i>
P ₉	<i>Em parte, sim. Considerando que no ensino remoto o aluno de certa forma se acomoda. Mas também foram capazes de desenvolverem muitas alternativas de aprendizado.</i>
P ₁₀	<i>Não. Os alunos do ensino fundamental menor são poucos os que têm entendimento que esse aprendizado serve para ele mesmo.</i>

Com as respostas das docentes percebe-se que nem todas perceberam a possibilidade de protagonismo do discente, comprometimento, responsabilidade sobre o próprio aprendizado com autonomia, como cita a P₁. Nesse contexto, é importante destacar a ênfase dada pela P₃, podendo-se inferir que, apesar das tecnologias cederem a possibilidade e um ensino não presencial e dispor de vários recursos que possam facilitar e ajudar o docente na mediação da aprendizagem, a professora considera que elas, de certo modo, podem atrapalhar o protagonismo, comprometimento e responsabilidade do aluno quanto à sua aprendizagem autônoma.

Além disso, a P₄ apresentou uma visão diferente, destacando que para que alcançar o protagonismo, comprometimento e responsabilidade do aluno quanto à sua aprendizagem autônoma é preciso “Desenvolver uma educação integral que vai além da admissão do desenvolvimento acadêmico”. Assim, verifica-se o apontado por Sobrinho Junior e Moraes (2020), que, apesar do distanciamento social entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, é necessária a realização de um trabalho voltado para a saúde mental e emocional dos discentes, realize uma

avaliação que alcance todos os alunos, que consiga atrair sua atenção e possa incentivar sua participação.

Em consoante, vale afirmar que os docentes devem ser capacitados e estimulados a pensar e usar pedagogicamente as novas tecnologias no seu contexto de aula. Devido a isso, perguntou-se às professoras: **Você tem participado de formação continuada sobre a utilização das novas TIC's e ferramentas digitais na educação? Quem ofertou? Ou foi iniciativa própria?** As respostas estão descritas no quadro 4.

Quadro 4. Há participação em cursos de formação continuada voltados para a utilização das novas TIC's? Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P ₁	<i>A formação continuada é uma necessidade para a vida do professor. A mesma ocorre por iniciativa própria e por outras ofertadas pela Semed.</i>
P ₂	<i>Foi iniciativa própria mesmo, pelo fato de sentir a necessidade para isso.</i>
P ₃	<i>Fiz alguns cursos voltados para a utilização de recursos digitais nas aulas, mas todas de iniciativa própria.</i>
P ₄	<i>Nos adaptamos e nos apropriamos de projetos inovadores e de novos recursos além de recursos tecnológicos.</i>
P ₅	<i>Não.</i>
P ₆	<i>O professor deve sempre se manter informado e dominar novos recursos, a Semed oferta oportunidades.</i>
P ₇	<i>Antes da pandemia eu já trabalhava com atividades online, só tive que aprimorar um pouco mais para poder suprir a necessidade do período da pandemia.</i>
P ₈	<i>Até o momento, não participei de informação sobre a utilização das novas TIC's e ferramentas digitais na educação.</i>
P ₉	<i>Sim. Participei de cursos e capacitações relativos a metodologias novas normas da BNCC e novas estratégias de ensino, pela Seduc - Pará.</i>
P ₁₀	<i>Sim. Ofertado pelo governo federal na plataforma Educa Mais Brasil.</i>

Observa-se que a formação continuada é considerada relevante para as docentes. Desse modo, vale inferir que a maioria das entrevistadas valorizam essa prática e realizam cursos continuamente, a exemplo da P3, que realizou “*alguns cursos voltados para a utilização de recursos digitais nas aulas*” estes, muitas vezes ofertado pelas secretarias e governo federal, ou efetivados por iniciativa própria do educador.

Nesta perspectiva, Carvalho (2009) salienta a importância dos professores sentirem vontade e estarem devidamente capacitados para o uso de tecnologias educacionais, imaginando que esses recursos não substituem o discente, mas podem oferecer boas contribuições para a autonomia e motivação do aluno, e promova-se uma aprendizagem com significação.

Ressalta-se, portanto, a relevância da formação continuada dos docentes para uso das novas tecnologias em ambientes educativos, para que estes se familiarizem e gerem metodologias diferenciadas que motivem os alunos.

Com a Pandemia as portas das escolas foram fechadas de forma abrupta, e ocorreu a suspensão das aulas não prevista no planejamento escolar. Dessa forma, questionou-se às professoras, **no percorrer dos dois anos de Pandemia da Covid-19, quais foram as maiores dificuldades e desafios nessa adaptação escolar em que se deparou com as aulas remotas e depois um retorno gradual às aulas presenciais?** No quadro 5 estão dispostas as considerações das entrevistadas.

Quadro 5. Quais os maiores desafios no contexto da Pandemia? Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P ₁	<i>Foram vários, desde a adequação dos recursos metodológicos até a falta de apoio de algumas famílias no auxílio das atividades dos alunos.</i>
P ₂	<i>Acredita-se que houve vários, mas a principal a meu ver, seria a aprendizagem dos alunos, pelo fato de se estar na época dois anos praticamente com as aulas presenciais suspensas.</i>
P ₃	<i>A maior dificuldade foi a falta de acesso à tecnologia internet, por parte de muitos de nossos alunos, a dificuldade no uso das tecnologias e a resistência de pais e alunos na nova realidade.</i>
P ₄	<i>O maior desafio foi a questão do acesso à tecnologia internet de qualidade, alguns alunos não possuíam computador ou celular para acesso as aulas, algumas famílias possuíam somente um aparelho para dividir.</i>
P ₅	<i>Maior dificuldade foi a falta de uma boa internet e um celular adequado que os alunos não tinham e o desafio foi encontrar os alunos com a aprendizagem escassa na leitura e na escrita.</i>
P ₆	<i>Houve muitas dificuldades, a adaptação às novas tecnologias o apoio dos pais tornou-se uma dificuldade, os alunos acabaram se atrasando no ensino.</i>
P ₇	<i>Acredito que a minha maior dificuldade foi editar vídeo aula, mas como a Semed enviava as vídeo aulas, era necessário somente elaborar as atividades e enviar através dos grupos e se necessário, a escola entregava.</i>
P ₈	<i>Os maiores desafios foram a instabilidade, a incerteza no formato das aulas. Com a flutuação de medidas para conter a Covid, questão de vacinas e lockdowns repentinos foram difíceis conseguir estabelecer uma rotina concisa de estudos.</i>
P ₉	<i>Dificuldades foi de reensinar os alunos presencialmente, pois ainda estão em dificuldades interpretativas e de desenvolvimento de conteúdo.</i>
P ₁₀	<i>A maior dificuldade foi o não acompanhamento dos pais. E a internet, ou a falta dela.</i>

Entre as dificuldades apresentadas, as mais frequentes foram a má qualidade ou falta de internet, dificuldades relativas a recursos tecnológicos para acompanhamento de aulas, como celular (por parte dos alunos), adaptação às novas tecnologias, falta de apoio familiar.

Parte das dificuldades expostas pelas entrevistas são enfatizadas por Vitor, Silva e Lopes (2020), os quais evidenciam a falta de acompanhamento das aulas por parte dos discentes por não terem acesso à internet, e apresentam como prova disso uma pesquisa realizada pelo IBGE em 2020 mostrando que no final de 2018 cerca de 45,9 milhões de brasileiros não acessavam a internet, número este que equivale a 25,3% da população do país que possuíam 10 anos ou mais de idade. Os empecilhos provocados por tais dificuldades impossibilitam a realização de atividades e prejudicam o processo avaliativo a ser desenvolvido pelos educadores.

Isso evidencia, portanto que no Brasil, apesar da globalização evidente e o grande avanço tecnológico, ainda há restrições de acesso à internet para boa parte dos brasileiros, o que dificulta, muitas vezes, o avanço de facilidades advindas das tecnologias no âmbito educacional, pois há falta do recurso fundamental para o acesso amplo a diversos conhecimentos e imersão digital: a internet.

Considerando que nem todos os professores tiveram formação ou alguma experiência anterior com o uso de tecnologias digitais como recurso didático foi necessário reinventar a própria profissão em meio a uma crise. Neste contexto, realizou a seguinte indagação: Durante o período das aulas remotas, **como você avalia o seu trabalho nesse contexto? E a participação dos pais nesse momento?** Obteve-se as respostas das professoras no quadro 6.

Quadro 6. Como avalia o trabalho realizado no contexto da Pandemia? E a participação dos pais nesse momento? Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P ₁	<i>Procurei desenrolar da melhor maneira possível. Quanto a participação dos pais, foram muito insuficientes no acompanhamento dos seus filhos.</i>
P ₂	<i>É avaliado através da superação própria. Em relação à participação dos pais foi bastante positiva, haja vista que a família na medida do possível sempre esteve lado a lado com a escola.</i>
P ₃	<i>No início foi ruim, a dificuldade em gravar vídeos de poucos minutos, a dificuldade em se expressar com a câmera, os pais apresentaram bastante resistência, alguns chegando a tirar os filhos da escola, até o retorno presencial, independente de seus alunos ficassem reprovados.</i>
P ₄	<i>Um trabalho desafiador, pois em pouco tempo nos apropriamos de novos recursos, criando atividades, - projetos inovadores, e selecionando as melhores ferramentas para a realização das aulas, e não medimos esforços e nem distância para engajar os alunos de outro lado da tela, e a participação dos pais foi importante, tanto no emocional e motivacional, e estabeleceu uma rotina de estudos que atinge os resultados esperados.</i>
P ₅	<i>Meu trabalho foi a meio de dificuldades, alunos em outra região em outro estado, mas tinha que enviar o dever pelo WhatsApp e a família como sempre 50% do presente e outras 50% ausentes.</i>
P ₆	<i>Em meio as dificuldades foram desenvolvido o ensino da maneira que foi possível, com adaptações, e abordando os assuntos de forma clara e simples. Os pais se encontraram ativos na busca de atividades, mas</i>

	<i>encontravam-se ausentes na ajuda do ensino.</i>
P₇	<i>O meu trabalho foi positivo tendo em vista que já tinha a prática no manuseio das tecnologias. Os pais em uma boa parte puderam contribuir positivamente, mas uma outra parte deu bastante trabalho e foi muito estressante.</i>
P₈	<i>Mesmo com algumas limitações, por falta de conhecimento na área digital, os resultados foram positivos as famílias foram participativas durante o período remoto.</i>
P₉	<i>Avalio no contexto. A participação dos pais foi de forma defeituosa, poucos mostraram interesse em ajudar os filhos por inúmeras razões.</i>
P₁₀	<i>O meu desempenho poderia ter sido melhor, se estivesse mais experiência com o uso de tecnologias digitais. A participação dos pais também ficou muito a desejar. Alguns achavam melhor fazer as atividades dos seus filhos do que ensiná-los.</i>

Com base nas respostas, percebe-se que as mudanças trazidas pela Pandemia foram desafios para as docentes, que precisaram enfrentar situações que antes não eram tão evidentes como os defeitos relacionados à “participação dos pais”, como apresentado pelas entrevistadas, como a P₉, P₁₀, apesar da P₇ que enfatizou a contribuição positiva de boa parte”, mas também ressaltou que “*uma outra parte deu bastante trabalho e foi muito estressante*”. A P₇ destacou ainda a facilidade que seu trabalho foi positivo por já saber como manusear as tecnologias, fato este que não pode ser evidenciado pela P₁₀, a qual afirmou: “*O meu desempenho poderia ter sido melhor, se estivesse mais experiência com o uso de tecnologias digitais*”.

Reses (2010) ratifica que alguns desafios (e dificuldades) no processo educativo são gerados pela falta de conhecimento dos educadores sobre a utilização da tecnologia e seus aplicativos que podem ser aplicados para o ensino, decorrente, muitas vezes, do fato do educador não possuir formação nesse campo.

Levando em conta as restrições de alguns discentes, questionou se **houve ação inclusiva na sua escola para alunos que não possuíam recurso (telefone, computador etc.), ou foi feita visitas às casas de alunos que não conseguiam acompanhar as aulas?** As afirmações das pedagogas entrevistadas estão dispostas no quadro 7.

Quadro 7. Ocorreu ação inclusiva para alunos que não possuíam recursos tecnológicos? Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P₁	<i>Nessa situação de falta de telefone ou computador, esses alunos receberam atividades impressas além de visitas aos alunos.</i>
P₂	<i>Sim, a escola é inclusiva e não mede esforços para proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos.</i>
P₃	<i>Sim, foram feitos resumos escritos das vídeo aulas e esse material era</i>

	<i>levado à casa dos alunos com mais dificuldade, houve o atendimento unitário para alunos com maior dificuldade de realização de tarefas em casa.</i>
P₄	<i>Sim, busca ativa visitas, e atividades impressas.</i>
P₅	<i>Sim.</i>
P₆	<i>Houve ações para que estes alunos conseguissem acompanhar os demais, resumos, vídeos, chamadas por WhatsApp e acompanhamento das atividades.</i>
P₇	<i>Sim pude fazer visitas, levar atividades e entregar atividades impressas aos pais quando eles não podiam receber pelo grupo do WhatsApp.</i>
P₈	<i>Foram realizadas visitas nas casas dos alunos que não tinham acesso aos meios de comunicações, para ensinar e entregar as atividades.</i>
P₉	<i>Foram feitas visitas nas casas.</i>
P₁₀	<i>Para tais alunos o único recurso foram as atividades impressas.</i>

Como se observa, houveram adaptações precisas para incluir os alunos que não tinham acesso aos recursos tecnológicos para acompanhamento das aulas remotas, logo que “receberam atividades impressas além de visitas aos alunos” (P₁); “foram feitos resumos escritos das vídeo aulas e esse material era levado à casa dos alunos com mais dificuldade, houve o atendimento unitário para alunos com maior dificuldade” (P₂); além de que “Foram realizadas visitas nas casas dos alunos que não tinham acesso aos meios de comunicações, para ensinar e entregar as atividades” (P₈).

Assim, vale apontar que, conforme os conceitos de Petry e Uggioni (2020), a pior realidade exposta é a não participação dos alunos nas atividades, logo que o conteúdo exposto é de suma importância e gerará lacunas na trajetória do estudante, por isso, é relevante a proatividade por parte dos docentes e dos discentes. Tal fato pode ser identificado nas informações prestadas pelas entrevistadas ao enfatizarem as visitas ativas nas residências dos alunos com dificuldades para acesso aos recursos tecnológicos, como celulares, computadores, e outros, que dificultaram o acompanhamento das atividades escolares.

Tendo em consideração o retorno gradual dos alunos às aulas presenciais, foi perguntado se as docentes perceberam **alguma dificuldade ou déficit de aprendizagem em sua turma por conta das aulas remotas? Se sim, quais as estratégias pedagógicas pensadas por você e pela escola para minimizar essa questão?** Os relatos das participantes da pesquisa estão no quadro 8.

Quadro 8. Quais as estratégias pedagógicas para minimizar o déficit de aprendizagem? Fonte: Professoras da EMEF Antônio Gonzaga Barros, Itaituba-PA (2022).

Professoras	Relato das participantes da pesquisa
P ₁	<i>As dificuldades dos alunos são nítidas, diante disto, a escola vem trabalhando com aulas de reforço e projetos pedagógicos para minimizar essa situação.</i>
P ₂	<i>Com certeza sim, as estratégias pedagógicas pensadas foram algumas, as quais se deu a devida importância do quesito reforço escolar, reuniões com os pais ou responsáveis dos alunos com dificuldades de aprendizagem, dentre outras.</i>
P ₃	<i>Sim, muita dificuldade alunos relapsos com dificuldades de escrita e leitura, dificuldade em se adaptar ao ambiente presencial, o ambiente virtual os deixou “soltos”. Dinâmicas pessoais em grupos para a ressocialização desses alunos metodologias pedagógicas para a restauração do amor ao saber.</i>
P ₄	<i>Sim, para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, teve aulas de reforço no contra turno para os alunos com mais dificuldades.</i>
P ₅	<i>Sim, com certeza houve várias dificuldades as estratégias foram levar atividades. Até o aluno (aqueles que não tinham de nenhuma forma internet e celular para receber suas atividades pelo WhatsApp).</i>
P ₆	<i>Os alunos voltaram para a escola com dificuldade em algumas matérias, a escrita precisa ser trabalhada e a estratégia utilizada é sempre trabalhar assuntos anteriores para lembrá-los do que está sendo trabalhado.</i>
P ₇	<i>Sim, recebi meus alunos com déficit de aprendizagem em quase todos, mas foram cinco meses de desafios, onde tive que batalhar bastante para alcançar um nível de aprendizagem bom para a turma.</i>
P ₈	<i>Foram realizadas avaliações diagnósticas nas turmas, e aulas de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem.</i>
P ₉	<i>Sim. Estratégias foram: aulas dinâmicas e conteúdos adaptados ao ambiente dos alunos.</i>
P ₁₀	<i>Sim. Estamos realizando avaliação de diagnósticas para identificarmos as dificuldades e trabalharemos com conteúdos diferenciados e com reforço escolar.</i>

As entrevistadas declararam ter percebido dificuldades de aprendizagem nas turmas em decorrência das aulas remotas, sendo que enfatizaram as dificuldades de escrita e leitura, dificuldade em se adaptar ao ambiente presencial; ou seja, alunos déficit de aprendizagem. Desse modo, segundo as professoras, já estão sendo realizadas práticas que possam diagnosticar essas dificuldades e melhorar o nível de aprendizagem dos discentes, como tece a P₁₀: *“Estamos realizando avaliação de diagnósticas para identificarmos as dificuldades e trabalharemos com conteúdos diferenciados e com reforço escolar”*.

Neste contexto, Vieira e Ricci (2020) abordam que as dificuldades observadas durante a Pandemia levam à evidente necessidade de promover alterações no âmbito educativo, relacionando-se às tecnologias, para as quais é preciso um grande movimento que abrange investimento massivo; seja em políticas sociais ou políticas do âmbito educacional e de formação e valorização do professor.

3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo como base os relatos apresentados pelas docentes entrevistadas, as quais revelaram os desafios enfrentados no decorrer do processo educativo durante a Pandemia pode-se apontar algumas sugestões de ações passíveis de ser aplicadas que poderiam amenizar tais circunstâncias: dedicar tempo para buscar aprimoramentos de conhecimentos mediante cursos ofertados pelo Governo Federal através do AvaMec, um site do governo que oferece preparação em formação continuada gratuitamente, e outros. Para os que possuem conhecimento básico de informática, buscarem ajuda de pessoas da própria família, amigos, colegas de trabalho, ou até mesmo uma formação intermediária na área para se adentrarem nas tecnologias digitais.

Para a escola, a sugestão seria a equipe gestora proporcionar formações dentro da própria instituição que pode ser promovida em parceria com a Secretaria de Educação, com ajuda de professores que atuam na instituição e que possuem maior preparação em áreas que outros docentes têm dificuldades, como, por exemplo, o manejo de tecnologias digitais, a construção de metodologias que incluam o uso dessas ferramentas.

A última sugestão consiste em um processo de avaliação diagnóstica semestral para acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem desses alunos, conciliando com aulas de reforço, criação de grupos de leituras, atividades que envolvam os discentes na aplicação de tecnologias digitais em situações de aprendizagem, de modo que eles aprendam a fazer efetivo uso desses recursos para aprender de modo autônomo e independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações levantadas, vale considerar que a Pandemia do novo Coronavírus transformou o ambiente educacional tornando-o um dos ambientes mais temorosos devido a possibilidade de contaminação da doença, valendo ressaltar as sequelas e mortalidade que a enfermidade gerou em quantidade significativa. Em decorrência disso, as práticas de ensino necessitaram ser remodeladas, mudando a modalidade de ensino presencial para modalidade remota, uma forma de ensino híbrido, no qual se utilizou recursos da modalidade de ensino a distância (EAD), as Tecnologias Digitais, aplicando-se atividades pedagógicas tanto remotas quanto presenciais.

O intuito dessa mudança na modalidade de ensino era favorecer a continuidade da prática pedagógica, levando o ensino para todos os discentes, independentemente das dificuldades que pudessem estar enfrentando, permitindo o acesso aos conteúdos escolares sistematizados via online e via off-line, de modo que todos tivessem acesso às aulas e fizessem cumprir os parâmetros mínimos exigidos de carga horária em dias letivos para os níveis e etapas de formação, e a aprendizagem continuasse a acontecer.

Verifica-se então, que as tecnologias foram recursos essenciais nesse processo, mesmo que tais meios não substituem a presença de um bom professor, bem como o contato presencial que integra a formação educacional, nem a dinâmica de interação, socialização, construção de valores, responsabilidade e demais realidades escolares, uma vez que a aprendizagem com dinamicidade e interatividade garante uma formação mais significativa.

Por isso, com a socialização entre as pessoas restringida, os desafios do distanciamento social foram muitos no contexto do processo interacional. Essa interação foi intentada com os meios tecnológicos e uso das redes sociais, como o WhatsApp, vídeo aulas, e outros. Mas, apesar de tantos esforços, com efetivação de práticas inclusivas e socializadora através dos recursos tecnológicos, houve certas dificuldades no processo educativo, deixando debilidades na aprendizagem.

Entre as maiores dificuldades e desafios na adaptação escolar durante a Pandemia do Covid-19 percebidas estão: a má qualidade ou falta de internet, dificuldades relativas a recursos tecnológicos para acompanhamento de aulas, como celular (por parte dos alunos), adaptação às novas tecnologias, falta de apoio

familiar. Neste contexto, a forma como as docentes lidaram com as mudanças efetivadas no local de trabalho baseou-se em aulas de reforço, aplicação de projetos pedagógicos para minimizar a situação, busca ativa e visitas a alunos que estavam ausentes, realização de resumos escritos das vídeo aulas para discentes com dificuldade de acesso às tecnologias, atendimento unitário aos alunos com maior dificuldade de realização de tarefas em casa.

Desse modo, vale apontar que as mudanças trazidas pela Pandemia foram desafios para os docentes, pois precisaram enfrentar situações que antes não eram tão evidentes. Dentre as consequências advindas dessa nova realidade que podem permanecer na vida escolar dos discentes estão a grande dificuldade de alunos relapsos, dificuldades relativas à escrita, leitura e em adaptar-se ao ambiente presencial, por terem se adaptado a estudar em casa, de forma remota.

Apesar de todas as dificuldades e problemas gerados, pode-se apresentar alguns resultados positivos, visto que, como observado através das leituras de obras e das respostas das docentes, as mudanças trazidas pela Pandemia despertaram para uma problemática que poucos docentes tinham se atentado: a necessidade da familiarização com as tecnologias digitais que a cada dia estão mais entranhadas na realidade dos discentes e que precisam ser inseridas no meio educativo de forma proveitosa e que gere uma educação dinâmica e incentivadora. Portanto, o lado positivo percebido foi o incentivo (ou obrigação) para os docentes atualizarem-se, prosseguirem com formações continuadas, de modo a imergirem mais efetivamente no mundo das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, n. 24, p. 165-176, Editora UFPR, Curitiba, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARANTES, Priscila B.; TOQUETÃO, Silva C. Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia da covid-19. *In*: LIBERALI, Fernanda C.; FUGA, Valdete P.; DIEGUES, Ulysses C. C.; CARVALHO, Márcia P. de (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes, 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em rede**, v. 7, n. 1, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação – CNE. Conselho Pleno.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Distrito Federal – DF: Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional da Educação – CNE, 2020.

BRASIL. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC**. Movimento pela Base Nacional Comum. MEC, 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)**. Ministério da Educação – MEC. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: Aprova o Plano Nacional de Educação de dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Sávio B. Pires; BRAGA, Isaque O.; CUNHA, Carolina C.; PALÁCIO, Maria A. Vasconcelos; TAKENAMI, Iukary. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do

século XXI. **Revista Visa em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia.** Vigil. sanit. debate; 8 (2): 54-63, 2020.

CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo Survey sobre a aplicação do QFD no Brasil.** Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2001.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar:** possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2009.

CAVALCANTI, Heloisa H. Costa de Araújo. Ensino remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar (Capítulo 4). *In:* RODRIGUES, Janine M. Coelho; SANTOS, Priscila M. G. dos (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andra Alessandra. **Trabalho e afetividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONSOLO, Douglas A.; PORTO, Cristina F. de Carvalho. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011.

COSTA, Antonio Gomes da. **O professor como educador:** um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

COSTA, Rafaela Aparecida Rodrigues. **Identidade do pedagogo:** formação e atuação. *In:* XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

FLAUZINO, Victor H. de Paula, CESÁRIO, Jonas M. dos Santos, HERNANDES, Luana de O.; GOMES, Daiana M.; VITORINO, Priscila G. da Silva. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, pp. 05-32. março de 2021.

FUCHS, Cláudia; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. *In:* PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

GAIA, Ronan da S. Parreira; SILVA, Cristina A.; CANDIDO, Thais Peterossi. Desigualdades sociorraciais na educação básica brasileira: considerações à luz do contexto da pandemia da COVID -19. *In:* RODRIGUES, Janine M. Coelho; SANTOS, Priscila M. G. dos (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Guarrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUIMARÃES, Â. D. M.; DIAS, R. Ambientes de Aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBOLD, Márcia de S.; MATOS, Silvia S. de. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

LAMIM-GUEDES, Valdir (Org.). Vários autores. **A educação na Covid-19**: A voz docente [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: MAGALHÃES, Jonas... [et al.] (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 8, 2009, p.7-22.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny J. Torres; PIMENTA, Denise Nacif. **A pandemia de covid-19**: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. Coleção História do Tempo Presente: Volume III, 2020.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepção de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de Pandemia do novo Coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. Especial, p. 136-155, 2020.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. **Profissão docente: o que é ser professor?** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD Catedra UNESCO. Paraná: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Ser professor e manter-se na profissão: um estudo com docentes da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ vol. 27, n.55/ p.389-407/ maio-agosto. 2017.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de; PAIVA, Kely César Martins de; PADILHA, Maria Auxiliadora; BARBOSA, Milka Alves Correia. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado.** Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2013.

MERCADO, Luís Paulo (org). **Novas Tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceió: INEP/EDUFAL, 2002.

MIRANDA, Kacia K. C. de Oliveira; LIMA, Alzenir da Silva; OLIVEIRA, Valeska C. Machado de; TELLES, Cinthia Beatrice da Silva. **Aulas remotas em tempo de Pandemia: desafios e precepções de professores e alunos.** In: VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Maceió – AL, 15, 16 e 17 de outubro de 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/de_sigualdades_educacionais_eja.pdf.

PEREIRA, Maria A. C.; BANDEIRA, Ana D. de O.; WENER, Mônica E.; WITCHWASTYSKIS, Sílvia L. Lino; LIMA, Wélida K. dos S. Sousa. Formação docente: os desafios de novas aprendizagens em tempo de pandemia com a utilização das TICS. In: VII Congresso Nacional de Educação – **CONEDU**, Maceió – AL, 15, 16 e 17 de outubro de 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Guarido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Guarido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012, p.15-34.

RESES, Gabriela de Leon Nóbrega. **Didática e avaliação no ensino de Ciências Biológicas.** Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci I, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

ROLDÃO, Maria Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores.** Lisboa: Editorial Presença, 2003.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.10, N.1, p. 41-57, Número Temático – 2020.

SANTOS, Reris A. de C. dos; SILVA, Raquel B. A importância da leitura no incentivo à interação/participação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Literatura. *In*: SOUSA, Ivan V. de (Org.). **Letras, linguísticas e artes: perspectivas críticas e teóricas** [rec. eletônico]. v. 3. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SANTOS, Vanide A. dos; DANTAS, Vagner R.; GONÇALVES, Anna B. Vieira; HOLANDA, Beatriz M. W. de; BARBOSA, Adriana de A. Gaião e. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. VII Congresso Nacional de Educação – **CONEDU**, 15, 16 e 17 de outubro de 2020.

SILVA, Daniel da; FRANCO, Carla E. de Castro; AVELINO, Diogo Florenzano. **Aplicação da tecnologia de acesso remoto no ensino à distância**. Associação Educacional Dom Bosco. FCEACDB. Resende, RJ, Brasil, 2006.

SILVA, Luiz A. da; PETRY, Zaida J. Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais**. Periódico Científico Projeção e Docência, v.5, n.2, 2015.

SILVA, Valdeniza Maria Carvalho; TELES, Fabricia Pereira. A infância no Ensino Fundamental: desafios em tempos de pandemia e ensino remoto. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 18, 18 de maio de 2021.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MORAES, Cristina de Cássia Pereira de. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020.

SOUZA, Jeferson Elias de; WATAYA, Roberto Sussumu. **A importância da formação de professores no século XXI**: Dilemas de uma sociedade em desenvolvimento. 2016. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17.pdf>. Acesso em 12 out. 2021.

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

TENENTE, Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar**: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. G1, 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia /2020/05/05/sem->

internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghml. Acesso em 12 out. 2021.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC. Editorial de abril/2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Letícia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins, 1996.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO EF

Prezado (a) professor (a).

Sou **JOSÉ JÚNIOR**, acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade de Itaituba (FAI), e estou desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso, para identificar **os desafios docentes frente ao contexto da Pandemia da Covid-19 de forma a reconhecer como o professor reinventou sua prática**. Por isso, gostaria de contar com sua colaboração respondendo às questões abaixo. Agradeço a colaboração.

I. Identificação:

- a) Formação: _____
- b) Tem especialização? _____
- c) Como você avalia o seu conhecimento de informática e o domínio com as tecnologias digitais:
- () Nenhum () Básico
- () intermediário () Avançado
- d) Há quanto tempo atua com turmas de 1º ao 5º ano? _____ anos.
- e) No período das aulas remotas, você atuava em que turma? _____

II. Prática docente:

1. Segundo Perrenoud (2000, p. 14), “O fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos”. **Quais foram as estratégias didáticas e tecnológicas mais utilizadas por você, enquanto professor, no período que a escola adotou o ensino remoto?**

2. Promover o protagonismo em suas aulas é uma forma de estimular o estudante a se comprometer e ter responsabilidade sobre seu próprio aprendizado com autonomia. **No cenário da pandemia, com a adesão ao ensino remoto você percebeu essa possibilidade?**

3. Entende-se que os professores devam ser capacitados e estimulados a pensar e usar pedagogicamente as novas tecnologias no seu contexto de aula. Então, pergunta-se: **Você tem participado de formação continuada sobre a utilização das novas TIC's e ferramentas digitais na educação? Quem ofertou? Ou foi iniciativa própria?**

4. As portas das escolas foram fechadas de forma abrupta, a suspensão das aulas não estava prevista no planejamento escolar. Nestes dois anos de Pandemia da Covid-19, **quais foram as maiores dificuldades e desafios nessa adaptação escolar** em que se deparou com as aulas remotas e depois um retorno gradual às aulas presenciais?

5. É fato que nem todos os professores tiveram formação ou alguma experiência anterior o com uso de tecnologias digitais como recurso didático. Foi necessário reinventar a própria profissão em meio a uma crise. Então, pergunta-se: Durante o período das aulas remotas, **como você avalia o seu trabalho nesse contexto? E a participação dos pais nesse momento?**

6. **Houve ação inclusiva** na sua escola para alunos que não possuíam recurso (telefone, computador etc), ou foi feita visitas às casas de alunos que não conseguiam acompanhar as aulas?

7. Com o retorno gradual dos alunos às aulas presenciais, **você percebeu alguma dificuldade ou déficit de aprendizagem em sua turma por conta das aulas remotas? Se sim, quais as estratégias pedagógicas pensadas por você e pela escola para minimizar essa questão?**

Agradecemos sua contribuição nessa pesquisa!