



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIANA MARA COVRE

**A DOCÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO PERÍODO PANDÊMICO E
PÓS-PANDÊMICO: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE
OS ANOS DE 2020 E 2024**

Orientanda: Luciana Mara Covre

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS/SP

2025

LUCIANA MARA COVRE

**A DOCÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO PERÍODO PANDÊMICO E
PÓS-PANDÊMICO: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE
OS ANOS DE 2020 E 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade de Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a Defesa.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS/SP

2025

Covre, Luciana Mara

A docência do Ensino Fundamental I no período pandêmico e pós-pandêmico: uma análise de produções acadêmicas entre os anos de 2020 e 2024 / Luciana Mara Covre -- 2025.
116f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Márcia Regina Onofre
Banca Examinadora: Profa. Dra. Marcia Regina Onofre, Profa. Dra. Andressa de Oliveira Martins Bueno, Profa. Dra. Eliana Marques Ribeiro Cruz
Bibliografia

1. Profissionalização Docente.. 2. Saberes da Prática.. 3. Pandemia Covid-19.. I. Covre, Luciana Mara. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luciana Mara Covre, realizada em 10/07/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Profa. Dra. Andressa de Oliveira Martins Bueno (SESI 429)

Profa. Dra. Eliana Marques Ribeiro Cruz (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a cada professor e professora que, cotidianamente, mobiliza saberes, constrói caminhos e tece possibilidades, mesmo quando a realidade e a estrutura social, política, econômica e por que não dizer cultural, insiste em impor invisibilidades e silenciamentos.

A vocês, que fazem da sala de aula, física, virtual ou improvisada, um espaço de resistência, transformação e esperança. Que, mesmo em meio às incertezas, às adversidades e às dores de uma pandemia, mantiveram-se firmes no exercício ético e político de ensinar e aprender, reafirmando a potência desta profissão que molda futuros, rompe barreiras e ressignifica mundos.

Que este estudo seja também um gesto de reconhecimento a docência, ofício que, muitas vezes, não encontra eco nas estruturas que deveriam sustentá-lo, mas que, pela força coletiva, reinventa-se todos os dias, com coragem, afeto e compromisso.

A vocês, professores e professoras, toda minha admiração e respeito.

AGRADECIMENTOS

“O mundo lá sempre a rodar, em cima dele tudo vale... quem sabe isso quer dizer amor... estrada de fazer o sonho acontecer.”

Esses versos, interpretados na voz de Milton Nascimento, traduzem exatamente o que sinto neste momento. Porque este trabalho, que hoje se concretiza, é, sim, fruto de uma longa estrada... uma estrada de fazer o sonho acontecer.

Nessa travessia, há pessoas que foram, e são, fundamentais, que caminham comigo, iluminando os trajetos, oferecendo mãos, acolhendo incertezas e celebrando conquistas.

Meus pais, Marise e José Élio, obrigada por tudo e por tanto!

Pai e mãe, a vocês devo todos os caminhos que percorro, pois, cada passo que dou carrega a força, a coragem, o amor e os ensinamentos que me deram. Foram vocês que sempre plantaram em mim a certeza de que os sonhos são possíveis. Cada conquista minha carrega a marca do que vocês são: a base de tudo que sou e de tudo que construo. Obrigada por me ensinarem, todos os dias, que o amor é estrada de fazer o sonho acontecer. Amo vocês!

Minha irmã, Fabiana (Biana), você é a minha pessoa e meu caminhar sem você não existe! Sua coragem é admirável e me ensina a encarar o novo de uma forma diferente! Te amo e te admiro!

Amor, André (Bolla), são vinte anos caminhando juntos e você sempre esteve presente nas minhas conquistas. Obrigada por celebrar cada vitória comigo e por enxugar minhas lágrimas quando a vida me mostrava que ainda não era a hora certa de fazer o sonho acontecer. No nosso caminho é Lu e Bolla pra frente, sempre! Te amo!

No meu caminho, tive a sorte de encontrar e reencontrar pessoas especiais, como a Professora Márcia Onofre que com seu entusiasmo reacendeu o sonho do mestrado adormecido em mim. E, a ela, que se tornou minha orientadora, em uma das voltas que o mundo dá, agradeço o acolhimento, a escuta sempre generosa, o incentivo, o afeto, a sabedoria e a dedicada orientação. Professora, tenho uma profunda admiração por você, obrigada por incentivar meu caminhar na pesquisa e me fazer voltar para esta estrada de fazer o sonho acontecer. Você inspira meu caminhar na docência.

O reencontro com a Professora Márcia só foi possível, porque a estrada de fazer o sonho acontecer me fez conhecer a Andressa, pessoa com quem compartilhei o cotidiano da vida docente por alguns anos em uma instituição educacional desafiadora, que a todo

momento nos colocava a prova enquanto profissionais. Com ela, compartilhei desafios, práticas, risos e as expectativas de sempre tentar fazer o melhor para os estudantes. Com muita sabedoria, inteligência e afeto, a Andressa contribui de forma significativa para a construção deste estudo. Dessa, você tem uma bagagem na pesquisa admirável, obrigada por todos os nossos momentos na escola e por ter feito parte do meu caminhar neste estudo do mestrado.

Nesta mesma estrada, também reencontrei com a Eliana, o mundo lá sempre a rodar nos fez vizinhas, por pouco tempo, mas valeu tanto a pena. Essa mulher é aquele tipo de pessoa que tem no olhar, nas palavras e na forma de se expressar uma potência inspiradora. Li, você não imagina o tamanho da admiração que tenho por você, obrigada por sempre estar no meu caminho e contribuir na construção da minha formação. Você é uma peça importante no meu movimentar e na minha forma de ser e estar nas escolas e na vida.

Concluir esta dissertação e as disciplinas do programa foi um caminho e tanto e neste momento não posso deixar de agradecer a Claudia Moron, outra grande parceira que a vida na docência me trouxe. Claudinha, eu nunca saberei a melhor forma de agradecer a sua valiosa ajuda para que eu pudesse participar das aulas. Pessoas como você deveriam se multiplicar pelo mundo. Obrigada sempre! Saudades!

Neste estudo, denomino as seções com a palavra “caminhos”, no plural, pois foram muitos, que me conduziram até este momento. Me lembro com clareza dos sonhos que tinha ao escrever os agradecimentos do meu TCC, lá no final do ano de 2011 – passar no programa de mestrado acadêmico e passar no concurso da prefeitura – na minha cabeça tudo se encaixava muito bem, mas os “caminhos”, não seguem necessariamente a imediatez dos nossos sonhos e o mundo, está lá, sempre a rodar, lembra, como diz a canção? Talvez, por isso, naquele momento não era para ser e a vida me levou para outros caminhos, para que eu pudesse compreender, com mais maturidade a necessidade deste estudo no meu caminhar e me cercar de pessoas que pudessem me dar segurança para perseguir meus sonhos.

Hoje, 13 anos depois, concluo minha pesquisa no mestrado e sou concursada na prefeitura, trilhando um novo caminho, agora como parte da gestão escolar. Aqueles sonhos que eu tinha logo depois que me formei na graduação foram realizados. É como diz a canção “o mundo lá sempre a rodar e em cima dele tudo vale, quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer um sonho acontecer”.

SIM, os sonhos acontecem nos nossos caminhos e não se findam!

*“O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem...”*
João Guimarães Rosa.

RESUMO

Esse estudo, defende a valorização da docência como profissão, o reconhecimento dos saberes mobilizados na prática docente e o fortalecimento do movimento de profissionalização em nosso país. Sua relevância se destaca ao buscar evidenciar a força motriz que impulsionou os professores, num período pandêmico (Covid-19) em que uma nova ordem institucional foi estabelecida nas escolas, promovendo mudanças radicais nas propostas educacionais e nas relações estabelecidas. Neste sentido, foi formulada a seguinte questão de pesquisa: o que revelam as produções acadêmicas sobre os desafios enfrentados na prática profissional pelos professores do ensino fundamental I no contexto pandêmico? Frente a esse questionamento, o estudo, objetivou, apresentar um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2020 e 2024 sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico. Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados autores da vertente da epistemologia da prática profissional, por meio de uma pesquisa qualitativa e de um estudo exploratório-descritivo, norteados pelo levantamento bibliográfico sobre a produção na área, a fim de evidenciar o que a literatura enfocava sobre os desafios enfrentados na prática profissional pelos professores do ensino fundamental I nesse período. Os resultados das análises apontam para similaridades marcantes sobre os desafios enfrentados pela docência no período pandêmico e pós-pandêmico, como por exemplo: a necessidade constante de adaptação do/a professor/a; a dificuldade no uso dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais e o acesso a estes recursos; a carência de políticas formativas mais integradas com a realidade da escola; a sobrecarga emocional ocasionada pelo medo e pela angústia diante da situação vivenciada; a sobrecarga física, imposta pelo excesso de tarefas e por integrar o ambiente de lazer com o ambiente de trabalho (casa); a emergência de práticas colaborativas como estratégia de enfrentamento dos desafios impostos pela nova ordem social. Esses aspectos nos levam a compreender que a profissão docente não se resume à aquisição de técnicas, mas envolve a mobilização e produção de saberes plurais, compostos e heterogêneos construídos na prática, mediados pelo tempo e pelo contexto histórico e social. No entanto, esse trabalho pressupõe a criação de condições institucionais e políticas que alicercem de forma digna e processual a formação e atuação docente frente a um cotidiano de incertezas, inovações, dificuldades, e, acima de tudo, de eventos catastróficos, como ocorreu no período da Pandemia de Covid 19. Esse trabalho cumpre com seu caráter político e pedagógico ao analisar esse momento peculiar da histórica revelando as fragilidades no campo da educação básica e a ausência de políticas voltadas para a profissionalização do ensino. Dessa forma, ao analisar os relatos e pesquisas, percebemos que, ainda que os contextos se modifiquem, há uma permanência de desafios estruturais que demandam um olhar mais atento à construção de saberes docentes a partir da prática real e situada. A pandemia, com todas as suas dificuldades, revelou o quanto fundamental é valorizar o professor como sujeito reflexivo e protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, reafirmando a indissociabilidade entre prática e formação no exercício da docência.

Palavras-Chave: Professores do ensino fundamental I; Prática Docente; Pandemia Covid 19; saberes da prática; Profissionalização docente.

ABSTRACT

This study advocates for the valorization of teaching as a profession, the recognition of the knowledge mobilized in teaching practice, and the strengthening of the professionalization movement in our country. Its relevance lies in its effort to highlight the driving force that motivated teachers during the COVID-19 pandemic period in which a new institutional order was established in schools, leading to radical changes in educational proposals and interpersonal relationships. In this context, the following research question was formulated: *What do academic publications reveal about the challenges faced in professional practice by elementary school teachers (grades 1 to 5) during the pandemic?* To address this question, the study aimed to present a bibliographic review of academic works produced between 2020 and 2024 on the challenges encountered in the professional practice of elementary school teachers during and after the pandemic. To develop the study, authors aligned with the epistemology of professional practice were utilized, following a qualitative and exploratory-descriptive approach, guided by a literature review of the field. The goal was to highlight how literature addressed the challenges faced in professional practice by elementary school teachers during this period. The analysis results point to striking similarities in the challenges faced by teachers in both the pandemic and post-pandemic contexts. These include: the constant need for teachers to adapt; difficulties in using and accessing technological and digital tools; the lack of training policies that are better integrated with the school reality; emotional overload caused by fear and anxiety experienced during the crisis; physical exhaustion due to excessive workload and the merging of home and work environments; and the emergence of collaborative practices as strategies to cope with the challenges imposed by the new social order. These aspects lead us to understand that teaching is not merely about acquiring techniques, but involves the mobilization and production of plural, composite, and heterogeneous knowledge constructed through practice, mediated by time, and shaped by historical and social contexts. However, this work assumes the need to create institutional and political conditions that support teacher training and professional practice in a dignified and continuous manner, especially in the face of daily uncertainties, innovations, difficulties, and catastrophic events such as the COVID-19 pandemic. This study fulfills its political and pedagogical role by analyzing this unique historical moment, exposing weaknesses in basic education and the lack of policies aimed at the professionalization of teaching. Thus, by analyzing reports and research, it becomes clear that—despite changing context structural challenges persist, requiring closer attention to the construction of teaching knowledge based on real, situated practice. The pandemic, with all its difficulties, revealed how essential it is to value teachers as reflective individuals and protagonists of their own professional development, reaffirming the inseparability of practice and training in the teaching profession.

Keywords: Elementary School Teachers (Grades 1 to 5); Teaching Practice; COVID-19 Pandemic; Knowledge from Practice; Teacher Professionalization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Saberes dos professores.....	p. 32
Quadro 2. Produções selecionadas relacionadas ao objetivo geral da pesquisa e Banco de Dados.....	p. 48
Quadro 3. Descrição das produções selecionadas para o estudo.....	p.51
Quadro 4. Apresentação das produções selecionadas e seus respectivos objetivos....	p.54
Quadro 5. A metodologia e os resultados apresentados nas produções.....	p. 59

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

COVID - *CO*rona*V*irus *D*isease (Doença do Coronavírus)

EAD – Educação a Distância

ERE – Ensino Remoto a Distância

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SARS-CoV-2 - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2)

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Os caminhos, as memórias e afetos de uma professora em movimento	12
SEÇÃO 1. CAMINHOS TEÓRICOS.....	20
1.1 Contexto pandêmico e pós pandêmico: a necessidade se impondo a inércia	20
1.2 Profissionalização do ensino: perspectivas sobre a epistemologia da prática	25
1.3 Os saberes da prática profissional docente: desafios e perspectivas no contexto de trabalho	32
SEÇÃO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1 Natureza do estudo.....	41
2.2 Procedimentos metodológicos	43
2.3 Produção dos Dados.....	47
2.4 Eixos de Análise	49
SEÇÃO 3. CAMINHOS DA PESQUISA	50
3.1 Apresentação das produções selecionadas.....	50
3.2 Análise das produções selecionadas	61
3.2.1 - Eixo 1 e Eixo 2 - Período pandêmico, pós-pandêmico e prática profissional docente	63
3.2.2 - Eixo 3 - Pandemia e profissionalização docente:	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE 1	88

INTRODUÇÃO

Os caminhos, as memórias e afetos de uma professora em movimento

Escrever sobre trajetórias de vida e descrever os caminhos que nos levam a determinados destinos é uma tarefa desafiadora e um tanto quanto difícil, pois na maioria das vezes, a rotina diária não nos permite pensar em como chegamos no lugar aonde estamos; além disso, nem sempre onde estamos é o nosso ponto de chegada, arrisco dizer, que na maioria das vezes é apenas a entrada para um novo caminho, um novo trajeto, uma nova oportunidade de aprendizados, experiências, trocas, compartilhamentos e vivências. Entretanto, esse olhar mais profundo e cuidadoso para com nossos caminhos, nos permite desvelar os propósitos que nos movimentam e movimentaram em busca de nossas transformações internas e externas.

Me proponho, neste início de escrita, evidenciar os caminhos que me levaram a buscar um entendimento maior sobre a profissão e a prática docente, a qual faz parte da minha vida há pelo menos treze anos, enquanto pedagoga formada, mas que se entrelaça e perpassa pelas memórias das salas de aula que frequentei ao longo do meu processo formativo desde a infância até o ensino superior, bem como pelas brincadeiras de uma menina que não imaginava que se tornaria uma professora de verdade.

Me lembro, claramente, dos três anos de educação infantil, que chamávamos de “prezinho”. Foi minha primeira experiência numa instituição escolar que começou aos quatro anos de idade e se estendeu até os seis. Sentia imenso prazer em estar naquela escolinha, em me sentar naquelas mesinhas redondas com as coleguinhas de classe para fazer as atividades propostas pela professora, que naquela época chamávamos de “tia”, sem saber o peso político e social que este termo carrega na construção de uma formação que valorize a docência em todo seu espectro profissional. Adorava fazer as lições das cartilhas e sempre prestei muito a atenção na forma com as professoras ensinavam, não fazia ideia que naquela forma de ensinar existia uma intensa mobilização de saberes (TARDIF, 2014) que instrumentalizavam a prática profissional daquelas professoras.

Ao chegar na primeira série, me lembro do entusiasmo com a aprendizagem da leitura, pedia para meu pai parar o carro para que eu pudesse ler por inteiro as palavras que estavam nas placas ou outdoors. Meu fascínio com o aprender era muito grande, mas o ensinar também já me movia, pois eu adorava quando as professoras solicitavam a minha ajuda para auxiliar os coleguinhas da sala.

A minha infância foi cercada por diversas brincadeiras, mas havia uma em especial, brincar de escolinha. Eu e minha prima dividíamos uma lousa para determinar a sala de aula de cada uma, elaborávamos uma pasta de chamada com o nome dos nossos alunos imaginários e passávamos horas brincando de ser professora. Até hoje, quando entro numa sala de aula, me recordo, com nitidez, daquela sala que eu e minha prima criávamos na garagem de nossas casas, dividindo a lousa ao meio. Em sua análise Nóvoa (2022) enfatiza que existem diversas maneiras de ser professor, com uma ampla gama de opções e trajetórias, o autor reconhece que nossas experiências de vida, incluindo sensações, vivências e imagens, influenciam profundamente nossas manifestações, crenças, posturas e maneiras de nos relacionarmos com o mundo. Neste sentido, para o autor, pensar sobre a formação profissional docente deve considerar essa riqueza de experiências para promover uma prática pedagógica mais significativa e consciente.

Diante do que foi posto até aqui, é preciso rememorar o que me levou até a docência. Minha trajetória de vida pessoal foi marcada por diversas modalidades de ensino até chegar ao momento de escolher minha profissão. Por incrível que pareça, não tive a docência como primeira escolha, escolhi o curso de Pedagogia como segunda opção e quando entrei na universidade, as primeiras aulas começaram a trazer, paulatinamente, minhas memórias afetivas dos tempos da escola e das brincadeiras de infância. Nas primeiras aulas do curso, os professores sempre perguntavam o motivo de termos escolhido a Pedagogia, eu nunca soube, de fato, responder, mas interiormente minha memória me levava para as minhas salas de aula da infância, era como se eu estivesse ali, observando minhas professoras novamente, encantada, com a forma como elas ensinavam. Não sabia o porquê, ainda. Foi apenas no quinto período do curso, quando começamos a fazer estágio e a frequentar a sala de aula real, que me dei conta. Na verdade, estar ali, vendo a dinâmica da sala de aula, os professores em ação, como suas práticas, me fizeram entender, que eu não escolhi o curso de Pedagogia, não escolhi ser professora, eu fui escolhida e agora, ao escrever este relato, me dou conta de que as memórias de infância, me levaram para esta profissão, a profissão docente, já que de algum modo, essa memória afetiva sempre vinha à tona quando a vida me colocava diante de um contexto escolar.

Durante a graduação, outra experiência veio para reafirmar ainda mais a docência que já pulsava dentro de mim. Me inscrevi, no 5º período do curso de Pedagogia, para uma bolsa de iniciação a docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Participei das etapas de seleção e fui uma das candidatas escolhidas.

Atuei como “pibidiana” durante os dois últimos anos do curso em uma escola da rede municipal de São Carlos.

Ao afirmar que prática docente é um objeto do saber e uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos, Tardif (2014) nos faz compreender que os saberes profissionais dos/as professores/as não são definidos sozinhos, são saberes produzidos socialmente e fazer parte deste programa, corrobora com esta máxima, pois, o PIBID, me proporcionou experiências de ensino e aprendizagem maravilhosas; como bolsista tive a oportunidade de estar em salas de aulas reais, sentir o que os/as professores/as sentem ao vivenciar suas práticas, viver o cotidiano plural e intenso de uma escola e de uma sala de aula, pois além de estar neste espaço, pude atuar e iniciar a construção da minha identidade profissional docente junto a professores/as iniciantes e experientes, que, ao mobilizarem seus saberes, me ensinaram a construir e a mobilizar os meus.

Gauthier (1998), em *“Por uma teoria Pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente”* nos convida a refletir sobre o que é preciso saber para ensinar, ao entender que o ensino é um ofício universal, o autor nos leva a uma análise sobre o que deveria saber todo aquele que deseja exercer este ofício e nos coloca diante da necessidade de superar obstáculos que impedem a profissionalização do ensino, como a própria atividade docente e a ciência do ensino.

Neste sentido, a vivência nestes contextos escolares, através do estágio, da atuação como bolsista, me levou a pesquisar, no Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC, sobre a proletarização e a profissionalização docente (COVRE, 2011), pois, experienciar a sala de aula real, a prática docente, literalmente na prática, acendeu minha primeira inquietude, a de buscar compreender o que leva o profissional docente a proletarização do seu trabalho.

Hoje, já formada e após trezes anos de carreira na docência, considero ter uma certa bagagem que me permite compreender o que me movimentou em direção a este estudo e o que me movimenta na busca de uma maior valorização na carreira docente.

O desenvolvimento profissional da experiência docente envolve uma trajetória marcada por desafios, reflexões e constantes reinvenções. A minha trajetória profissional não foi diferente, mesmo após anos de atuação, o cenário educacional dinâmico, as mudanças nas políticas educacionais e as novas demandas da sociedade tornaram imperativa a necessidade da formação continuada na construção da minha identidade docente. Essa formação, longe de ser vista como um complemento, constituiu-se como

parte essencial da minha carreira, refletindo o entendimento de que a educação é um processo em constante de aprendizado, trocas e buscas de conhecimento.

Considerando, de acordo com Tardif (2000) que as trajetórias de professores experientes estão frequentemente associadas a uma prática pedagógica consolidada, baseada em vivências acumuladas ao longo dos anos de ensino, essa experiência, por si só, não garante que o docente esteja preparado para lidar com os novos critérios que surgem com a diversidade nas salas de aula e o avanço tecnológico. Assim, a formação continuada passa a ser uma necessidade para que nós, professoras, possamos integrar novas metodologias, ferramentas tecnológicas e perspectivas pedagógicas em nossa prática cotidiana, mantendo-nos atualizadas e eficazes na promoção de uma aprendizagem significativa.

Nóvoa (1992), ao discutir o conceito de formação docente, destaca a importância de um processo contínuo de reflexão sobre a prática. Segundo o autor, o professor precisa ser um investigador de sua própria atuação, e isso só é possível por meio de espaços de formação continuada, que ofereçam subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento profissional. Para o autor, o desenvolvimento profissional não se limita a cursos e workshops pontuais, mas envolve a construção coletiva de saberes, a partilha de experiências e o engajamento em uma cultura colaborativa dentro e fora da escola.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma como as políticas educacionais e os sistemas de ensino enfrentam a formação continuada. Em muitos contextos, ela é tratada como uma exigência burocrática, quando deveria ser vista como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Para uma professora experiente, a formação continuada pode ser um espaço para revitalizar sua prática, renovar o entusiasmo pela docência e reconectar-se com os propósitos iniciais que a levaram a escolher a profissão.

O novo cenário estabelecido com o advento da pandemia trouxe maior evidência desta necessidade ao meu caminhar profissional. Diante desta inquietação relacionada a prática profissional docente e para que meus pares tenham na formação docente uma valorização a altura de uma profissão compreendo, enquanto professora e agora, novamente, professora pesquisadora, que é preciso não se aquietar, é preciso que haja movimento, ação, reflexão, análise e estudo científico para que possamos romper com estes obstáculos que inviabilizam a construção da profissionalização do ensino, consequentemente da profissionalização docente.

A pandemia de COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020, após a rápida disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que teve seus primeiros casos registrados em Wuhan, na China, no final de 2019. O avanço da doença e sua alta taxa de contágio levaram a OMS a caracterizar o surto como uma emergência de saúde pública de importância internacional, o mais alto nível de alerta, antes de elevá-lo à condição de pandemia.

Diante da pandemia, uma das principais recomendações globais foi a adesão ao isolamento social, como forma de conter a propagação do vírus. Em detrimento deste fato, a OMS destacou a importância de medidas restritivas, incluindo quarentenas, limitações de deslocamentos e fechamento de espaços públicos, a fim de evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde.

No âmbito educacional, a pandemia resultou no fechamento de escolas em diversos países ao redor do mundo. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em abril de 2020, mais de 190 países fecharam instituições educacionais, afetando cerca de 1,6 bilhão de estudantes globalmente. A decisão de suspender as aulas presenciais foi vista como uma forma eficaz de reduzir a transmissão do vírus em ambientes de alta aglomeração. Contudo, essa medida gerou impactos significativos, tanto no desenvolvimento educacional quanto no bem-estar psicológico de estudantes e professores, fazendo com que muitos países adotassem, rapidamente o ensino remoto e híbrido como solução temporária.

O contexto pandêmico (COVID-19), nos obrigou, então, a olhar a escola com outros olhos, a perceber que este espaço e tudo que o rodeia, assim como está posto atualmente, não atende as necessidades atribuídas pela sociedade e seus sujeitos.

De acordo com Nóvoa (2022), os modelos tradicionais de educação em que as escolas estão postas, muitas vezes operam sob estruturas e práticas que não acompanham as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, e papel do professor neste contexto, não pode ser apenas o de transmitir conhecimento, mas de atuar como um "*agente de transformação*" dentro de uma sociedade em constante evolução.

Diante deste cenário de mudanças, impostas à educação, à escola e prioritariamente à prática e à mobilização dos saberes dos/as professores/as, é preciso termos clareza de que é necessário trazer à ciência do ensino novas contribuições, a fim de dissociar a formalização dos saberes docente de uma mera execução de tarefas, para que o ensino supere a tardia reflexão sobre si e o cenário educacional complexo que o cerca (GAUTHIER, 1998).

Neste sentido, a pandemia, com seu impacto profundo na educação, trouxe desafios sem precedentes para os docentes, exigindo adaptação rápida a novas realidades e formas de ensino.

Em meio ao caos vívido, os professores se viram obrigados a compensar suas práticas pedagógicas em tempo recorde, muitas vezes sem o suporte adequado de políticas públicas que facilitariam esse processo de reflexão. Os professores não apenas tiveram que aprender a utilizar ferramentas digitais, mas também adaptar seus métodos de ensino a contextos de desigualdade digital.

Essa experiência acentuou a já existente precarização do trabalho docente, revelando as lacunas estruturais nos sistemas de ensino e as dificuldades enfrentadas pela categoria em momentos de crise.

Embora o governo federal, assim como, estados e municípios, tenham lançado diretrizes e plataformas para auxiliar no ensino remoto, tais medidas, em muitos casos, foram insuficientes para apoiar um verdadeiro processo de reflexão docente. O foco das políticas públicas, frequentemente, esteve na continuidade do calendário escolar e na adaptação emergencial ao ensino remoto, sem que houvesse um tempo adequado para que os professores pudessem refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e buscar soluções pedagógicas inovadoras.

A pandemia intensificou a precarização do cenário educacional, expondo a fragilidade do seu sistema em garantir suporte estruturado aos docentes. A ausência de políticas públicas eficazes que promovessem a reflexão docente durante e após a pandemia refletem, por si só, um descompasso entre as demandas enfrentadas pelos educadores e as respostas oferecidas pelas esferas públicas.

Deste modo, considerando que os modelos tradicionais de ensino não dão conta das demandas sociais contemporâneas, levando a um descompasso entre a escola e as necessidades da sociedade, é necessário atentarmos ao fato de que educação implica sempre uma intencionalidade, um esforço de construção, de criação, de composição de condições e este esforço é o que define o papel dos/as professores/as que, mediante a pandemia, trouxeram as melhores respostas para elucidar a concretização de uma possível metamorfose da escola (NÓVOA, 2022).

Na busca de evidenciar a força motriz que impulsiona a ciência do ensino na mobilização de saberes dos/as professores/as, num período em que uma nova ordem foi estabelecida nas escolas, promovendo mudanças radicais nas propostas educacionais e nas relações estabelecidas, este estudo pretende buscar responder, através de uma análise

bibliográfica, a seguinte questão de pesquisa: o que revelam as produções acadêmicas sobre os desafios enfrentados na prática profissional pelos professores do ensino fundamental I no contexto pandêmico (2020 a 2021) e pós pandêmico (2022 a 2024)?

Frente a esse questionamento, o estudo, teve como objetivo, apresentar um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2020 e 2024 sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico.

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados autores da vertente da epistemologia da prática profissional, por meio de uma pesquisa qualitativa e de um estudo exploratório-descritivo, norteados pelo levantamento bibliográfico sobre a produção na área, a fim de evidenciar o que a literatura traz sobre os desafios enfrentados na prática profissional pelos professores do ensino fundamental I no contexto pandêmico (2020 a 2021) e pós pandêmico (2022 a 2024).

A importância desse estudo, caminha no sentido da valorização da docência como profissão, do reconhecimento dos saberes mobilizados na prática docente e do fortalecimento do movimento de profissionalização em nosso país.

Podemos, desta forma, considerar que esta pesquisa busca avançar em relação às encontradas, pelo levantamento bibliográfico, ao colocar em evidência a necessidade de um olhar mais cuidadoso e analítico sobre a prática e mobilização dos saberes dos professores que atuaram e ainda atuam nos anos iniciais da educação básica no período pandêmico e pós pandêmico, no que diz respeito a profissionalização do ensino e ao estudo da epistemologia da prática.

Para um melhor entendimento do objetivo proposto, a pesquisa está organizada em quatro seções:

A seção 1 - Caminhos Teóricos, traz como aportes teóricos autores centrais da epistemologia da prática:

- Nóvoa (2022), por abordar sobre a metamorfose da escola e a necessidade de uma transformação da formação e das práticas docentes.
- Dewey (1905), por trazer a ideia de que toda experiência é uma força motriz, para a reflexão e o repensar sobre o contexto e as ações a serem desenvolvidas pelos profissionais atuantes nesse espaço frente às diferentes demandas impostas pela sociedade.

- Tardif (2014), por abordar a importância da compreensão da existência de diferentes saberes mobilizados pelos professores de acordo com as circunstâncias temporais e experienciais no contexto da pandemia.

Ao abordar sobre a profissionalização do ensino e epistemologia da prática, contaremos com os fundamentos teóricos de:

- Tardif (2013, 2000, 2002), por discutir a movimentação e a evolução da profissionalização do ensino ao longo dos últimos trinta anos em que o movimento se intensificou no Brasil.
- Sacristán (1995), por trazer a discussão sobre o conceito de profissionalidade e a constituição da identidade do professor, marcando sua essência, seu *ethos*, sua forma de ser e estar na profissão.
- Nóvoa (2017), contribuindo com apontamentos sobre a complexidade da profissionalização do ensino, estabelecendo relações entre o professor-pessoa-profissional.

Para fundamentar a discussão sobre os saberes da prática docente contaremos, principalmente com

- Tardif (2014), por oferecer uma compreensão detalhada sobre a natureza e a complexidade dos saberes mobilizados pela docência na prática cotidiana.

Na Seção 2 - Caminhos Metodológicos, apresentamos os caminhos metodológicos deste estudo, com base nos estudos de Romanowski e Ens (2006); Prezenky e Mello (2019) e Gil (2019), a fim de realizar o mapeamento nos bancos de dados selecionados.

Já, a análise das pesquisas encontradas, realizada na Seção 3 – Caminhos da Pesquisa, permitiu o cruzamento dos dados com o referencial teórico abordado.

As Considerações Finais encerram o trabalho.

SEÇÃO 1. CAMINHOS TEÓRICOS

Essa seção visa apresentar, primeiramente, o universo da escola no contexto pandêmico e pós-pandêmico e o papel dos professores frente a esse cenário. Na sequência será focado o processo pelo qual a profissionalização do ensino vem passando nos últimos anos com um viés para o entendimento da vertente da epistemologia da prática como campo de investigação desse movimento. Em seguida, abordaremos os aspectos relativos as bases da epistemologia da prática profissional, buscando abordar os saberes da prática profissional e os seus desdobramentos no contexto de trabalho dos professores.

1.1 Contexto pandêmico e pós pandêmico: a necessidade se impondo a inércia

Em 2020 o mundo se rendeu a COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2¹, que se iniciou na China, se espalhando rapidamente por todos os continentes, contaminando milhares de pessoas e deixando um lastro de sequelas e óbitos. Esse colapso mundial levou diversos governantes a tomarem medidas drásticas para a contenção do vírus, sendo uma delas, o distanciamento social, por meio do fechamento de escolas e diversos estabelecimentos, buscando o bloqueio na proliferação da doença.

Frente a esse cenário, uma nova ordem foi estabelecida nas escolas, promovendo mudanças radicais nas propostas educacionais e nas relações estabelecidas. O ensino presencial deu espaço ao ensino e as atividades remotas, resignificando as ações dos professores e identificando a necessidade de uma mudança na instituição escolar.

Diversas propostas educacionais tiveram que ser implementadas para tentar suavizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais. Estratégias emergenciais foram adotadas com o intuito de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das principais soluções adotadas foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se diferenciou do tradicional Ensino a Distância (EaD) pelo seu caráter de urgência. O EaD, em sua forma original, é planejado e estruturado com antecedência, enquanto o ERE foi implementado de maneira improvisada, como resposta imediata à crise. Plataformas digitais como Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom e até mesmo o

¹ Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) - <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

WhatsApp tornaram-se ferramentas essenciais para viabilizar as aulas, com os professores adaptando suas práticas pedagógicas para o ambiente virtual (SCHLEMMER; BACKES; TEIXEIRA, 2020). Essa transição abrupta desafiou tanto docentes quanto discentes, evidenciando uma urgente necessidade de formação e suporte técnico aos profissionais do ensino.

Outra proposta foi a utilização de teleaulas e programas de rádio e TV. Para estudantes com acesso limitado à internet, estados como São Paulo e Ceará implementaram teleaulas transmitidas pela televisão aberta, de forma a garantir que os alunos sem dispositivos ou conexão adequada pudessem continuar a acompanhar o conteúdo educacional (BRASIL, 2021).

Além disso, em áreas rurais, regiões com baixa conectividade e zonas de extrema vulnerabilidade, muitas redes de ensino optaram por distribuir materiais impressos. Esses pacotes pedagógicos continham atividades e exercícios que os estudantes poderiam realizar em casa, buscando assegurar que o aprendizado não fosse interrompido em comunidades com pouca ou nenhuma infraestrutura digital (AGUIAR, 2020). Essa medida, embora eficaz em alguns casos, reforçou a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso universal à educação digital.

A crise sanitária expôs desigualdades estruturais e sociais no sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito ao acesso à tecnologia e à manutenção da qualidade do ensino a distância.

O retorno das aulas presenciais, também representou um momento de transição progressiva, ocorrendo inicialmente de forma gradual e escalonado. Neste novo contexto, os professores tiveram que buscar formas de ensinar que atendessem as necessidades formativas dos alunos que estavam na sala de aula, simultaneamente, com os alunos, que estavam em aula remota, num repensar constante do fazer docente primando pela qualidade do ensino.

Para apoiar a transição para o ensino remoto, houve um esforço na formação continuada dos professores. Diversas instituições, como universidades, ONGs e secretarias de educação, ofereceram cursos online gratuitos, com o objetivo de capacitar os docentes no uso de tecnologias e novas metodologias de ensino. Essa formação foi necessária para que os educadores pudessem adaptar suas práticas pedagógicas às novas demandas impostas pelo contexto da pandemia (MARTINS, 2021). Entretanto, cabe ressaltar que valer-se destas formações num curto espaço de tempo e na maioria das vezes

sem o recurso necessário para colocá-las em prática, também se configurou como um desafio para a docência.

Essas propostas educacionais, embora fundamentais e necessárias num momento de urgência para enfrentar os desafios da pandemia, trouxeram à tona a necessidade de um profundo repensar sobre a infraestrutura educacional brasileira. A crise sanitária evidenciou as desigualdades no acesso à educação e reforçou a importância de políticas públicas que promovam a inclusão digital e o fortalecimento do ensino básico no país desde a formação dos profissionais da educação.

Ao abordarmos sobre profissionalização do ensino, é preciso considerar, neste contexto, que os dispositivos de mudança implantados durante e pós pandemia, enaltecem o sentimento de solidão na docência e evidenciaram ainda mais, em meio ao caos, a sensação de que cabe a classe docente suprir as mazelas sociais da sociedade, o que revela mais uma forma de precarização do trabalho destes profissionais.

Segundo Tardif (2013) a base de conhecimento docente deve lidar com os propósitos da educação e com os métodos e estratégias adotados. A epistemologia da prática, diante deste propósito, ganha maior força e se constitui em um caminho necessário para ampliar a necessidade de uma reformulação e reestruturação na formação de professores para a profissionalização do ensino e intensificar os processos e movimentações que podem levar a uma mudança significativa nas estruturas socioculturais das escolas.

A escola, enquanto instituição social, reflete e reproduz os valores, normas e desigualdades presentes na sociedade e por isso, é atravessada por tensões e contradições inerentes ao próprio processo de formação social e humana. Com base na perspectiva apontada por Nóvoa (2022), a escola contemporânea não pode ser analisada de forma isolada, como uma entidade autossuficiente e neutra; pelo contrário, ela está intimamente conectada aos processos sociais mais amplos, sejam eles de natureza política, econômica ou cultural, devendo, portanto, ser entendida como um microcosmo da sociedade, um espaço onde as contradições sociais se manifestam e onde também é possível intervir para a transformação social.

Em seu livro “Escolas e professores. Proteger, Transformar e Valorizar”, Nóvoa (2022) relata sobre os sinais de crise e inadequação no modelo atual de escola, o qual possui o mesmo panorama nos últimos 150 anos e que foi submetido a esta mudança repentina, devido a pandemia da COVID-19 instaurada em 2020. De acordo com o autor, a necessidade acabou se impondo a inércia, mesmo que com soluções frágeis e precárias,

já que as instituições escolares tiveram que mobilizar diferentes plataformas e materiais de ensino em um novo formato, o online, de forma rápida, exigindo dos seus profissionais, uma complexidade de saberes, habilidades e competências.

Diante de um contexto inédito, surgem uma série de reflexões e questionamentos nas formas de concebermos a instituição escolar em todas as esferas que a circunda; bem como promove a urgência de se pensar na formação de professores como uma formação profissional que se atente de forma real àquilo que é a matéria-prima de seu ofício, a prática docente, sem a qual não há possibilidade de pensarmos a docência dentro de um campo de formação profissional:

Os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão de docente. Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente (Tardif, 2013, p.569).

A prática docente enfrenta desafios significativos, tais como a precarização das condições de trabalho, a exigência de resultados imediatos em um ambiente cada vez mais complexo, e a necessidade de formação continuada para acompanhar as novas demandas da educação contemporânea. Nóvoa (2022) afirma que a COVID-19 revelou com nitidez, que a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola e que professore/as estão no centro de uma transformação necessária que rompa como este modelo, ainda atual, mas antiquado, de ensino. Ao deslocar as práticas educativas para o ambiente virtual e ao impor o confinamento das famílias, a pandemia, trouxe uma reflexão crítica sobre o papel da escola como reguladora do cotidiano familiar, conforme citado acima. Como observa Nóvoa (2022), a escola tradicionalmente funcionou como uma instituição que organiza não apenas o tempo e o espaço de aprendizagem, mas também a dinâmica familiar e laboral.

A educação formal estrutura a vida das famílias e a rotina dos pais e responsáveis, impactando diretamente a economia e o trabalho. A crise pandêmica, porém, desafiou essa organização e mostrou a necessidade de um novo modelo educacional mais flexível, que permita uma articulação entre as exigências da vida moderna e as práticas pedagógicas.

Em suas reflexões sobre as competências docentes, Perrenoud (2000) sublinha a importância de os/as professores/as estarem preparados para lidar com as complexidades e incertezas do ensino em um mundo em transformação. O contexto pandêmico

demonstrou a vulnerabilidade de um modelo educacional fixo e inflexível, que não se adapta facilmente às mudanças sociais e tecnológicas. Os/as professores/as foram forçados a reinventar suas práticas, incorporando ferramentas digitais e criando novas formas de mediação do conhecimento, evidenciando que a transformação necessária vai além do simples uso de novas tecnologias. Tratou-se de uma mudança estrutural, em que o professor precisou ser visto como um profissional capaz de mediar e transformar o conhecimento, adaptando-o às novas realidades sociais. Sem estes profissionais, a nossa educação, seria muito mais pobre e limitada. Ao considerar que docência se organiza a partir daquilo que procuramos e não daquilo que sabemos é necessário conhecer, estudar, conversar com nossos/as professores/as, pois não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e colaboração de outros professores/as.

A transição para esse novo modelo educacional exigiu um reposicionamento do/a professor/a no centro do processo de transformação. Como apontado por Nóvoa (2022), os/as professores/as são atores-chave na reinvenção da escola, mas para isso, é necessário que sejam reconhecidos como profissionais autônomos e criativos, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e adaptá-las às demandas emergentes. A formação docente, portanto, precisa ser repensada de modo a oferecer aos futuros educadores não apenas ferramentas técnicas, mas, sobretudo, uma formação crítica que os prepare para enfrentar as incertezas e complexidades do mundo contemporâneo.

O profissional docente, longe de ser um mero transmissor de conteúdos, deve atuar como um agente transformador, capaz de mediar o conhecimento de forma crítica e dialógica. Isso implica não apenas uma revisão das práticas pedagógicas, mas também uma reflexão sobre a própria identidade docente e o papel que a escola exerce na formação de cidadãos críticos e participativos.

Para Nóvoa (2022) o modo de adquirir e construir o conhecimento, a forma como dele nos apropriamos está sempre em movimento, em transformação.

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. (Nóvoa, 2019, p.11).

Tardif (2014) afirma que a prática docente é um objeto do saber e uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos, contudo, é preciso que haja um equilíbrio e uma articulação entre os conhecimentos produzidos e adquiridos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos/as professores/as em suas práticas cotidianas.

Dewey (1904) entende que toda experiência é uma força motriz; consideramos, portanto, no contexto deste estudo, que o advento da pandemia seja essa “força motriz”, cujas experiências vivenciadas neste período conduziram a escola para uma mudança já prevista anteriormente.

Em suma, a necessidade de articular os saberes teóricos e práticos na formação e atuação docente, é um o desafio central para uma educação de qualidade (Tardif, 2014). A superação dessa dicotomia exige uma abordagem crítica, que reconheça a complexidade do fazer docente e promova uma formação profissional que valorize a integração entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos nas vivências escolares cotidianas. Isso permitirá que os/as professores/as desenvolvam uma prática pedagógica mais autônoma, crítica e transformadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação.

No decurso da história, quando nos referimos à formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental, até pouco tempo atrás, no século XIX, esta era tarefa de escolas normais, atrelando a formação docente à um ofício mais tecnicista de nível médio e não superior (Nóvoa, 2019). É sensível, portanto, de nossa parte, considerarmos que a pandemia e a pós pandemia, trouxeram um novo cenário de discussões para debatermos a epistemologia da prática profissional, bem como os princípios que movimentam o cenário de pesquisas sobre a profissionalização do ensino e ao mesmo tempo nos direciona em uma busca para ampliar o estudo sobre esta temática, para assim, permitir aos docentes, a possibilidade de refletirem sobre o próprio trabalho e reconhecerem a importância de seu papel frente as redes de ensino e a sociedade, reforçando o seu compromisso com a aprendizagem dos educandos e o compromisso da sociedade quanto à sua formação profissional.

1.2 Profissionalização do ensino: perspectivas sobre a epistemologia da prática

Explorar as dimensões da prática docente e as formas de profissionalização que moldam a identidade e a eficácia dos professores constitui a transformação mais substancial que se faz necessária na educação desde os anos de 1980 (Tardif, 2013). Neste sentido, a evolução do ensino nada tem de linear, é feita de continuidades, de desvios e de retrocessos:

[...] ela domina o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório. Ela impôs-se

primeiramente nos Estados Unidos e, depois, ganhou os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina. Para as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se, portanto hoje de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia (Tardif, 2013, p.552).

Sacristán (1995) define profissionalidade como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especificidade de ser professor, considerando que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Partindo desta perspectiva, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Segundo Tardif (2000) o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido o de conseguir desenvolver e implantar características relacionadas a natureza dos conhecimentos mobilizados pelos docentes dentro do ensino e na formação de professores:

[...] em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) específico ao ensino vão nessa direção (Gauthier et al., 1998), bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão[...] (Tardif, 2000, p.7-8).

Nóvoa (2017) aponta a profissionalização do ensino como um processo complexo que vai além da aquisição de técnicas pedagógicas e conhecimentos específicos enfatizando que a profissionalização está intrinsecamente ligada à construção de uma identidade profissional sólida, que se desenvolve através da interação entre o conhecimento, a prática e a reflexão. Segundo o autor, a profissionalização não é um estado fixo, mas um percurso contínuo de desenvolvimento e aprimoramento.

A formação de professores, de acordo com o autor, transcende a esfera técnica e institucional, sendo, sobretudo, um problema político. É fundamental analisar como as políticas educacionais têm contribuído para o esvaziamento do trabalho docente, ao passo que refletem dinâmicas de gênero e desvalorização da profissão.

Desde o início do século XX, as políticas de privatização da educação e as reformas educacionais baseadas nos princípios neoliberais têm moldado uma visão tecnicista e instrumental da docência, que desconsidera suas dimensões culturais, sociais e políticas. O trabalho docente então, passou a ser visto como uma prática puramente técnica, desprovida de um compromisso crítico e emancipatório. Essa perspectiva reflete na maneira como os professores do ensino fundamental I, em sua maioria mulheres, são vistos: como executores de programas e currículos predeterminados, sem autonomia para tomar decisões pedagógicas significativas. O esvaziamento do trabalho docente, nesse sentido, está associado a uma desvalorização de habilidades que exigem reflexão crítica, interação humana e um profundo entendimento das realidades sociais dos alunos:

O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“*fast-track teacher preparation*”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no “chão da escola”, dir-se-ia no Brasil) (ANDREWS; RICHMOND; STROUPE, 2017; BEACH; BAGLEY, 2013; SCOTT; TRUJILLO; RIVERA, 2016) (Nóvoa, 2017, p. 5).

A formação de professores por meio do modelo de “fast-track teacher preparation” tem ganhado espaço em diversos contextos educacionais, especialmente em países que enfrentam escassez de professores ou que buscam respostas rápidas para demandas imediatas do mercado de trabalho. Contudo, essa abordagem, que visa acelerar o processo de preparação docente, levanta diversas questões sobre a qualidade da formação (Gatti, 2013).

Gatti (2013), em suas pesquisas sobre a formação de professores, alerta para a necessidade de uma formação sólida, que ofereça não apenas conteúdo técnico, mas também uma compreensão profunda das dimensões pedagógicas, sociais e culturais envolvidas no ato de ensinar. Para a autora, a formação docente não pode ser vista como uma mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas deve envolver a construção de um profissional crítico e reflexivo, capaz de lidar com as complexidades da sala de aula e da sociedade, portanto, a formação de professores exige tempo para que os futuros docentes possam internalizar tanto os conhecimentos teóricos quanto as práticas pedagógicas essenciais.

Nesta perspectiva, a formação docente de qualidade deve ser baseada em um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo uma articulação entre a universidade e as

escolas. Programas de formação acelerada tendem a sacrificar essa articulação, reduzindo o tempo de estágio e prática docente, o que compromete a compreensão integral do que é ser professor e pode contribuir para a desvalorização da profissão docente, reforçando a ideia de que qualquer pessoa com habilidades básicas pode se tornar professor rapidamente (Gatti, 2011).

Este fato, deslegitima o trabalho docente como uma profissão que requer formação contínua, pesquisa e desenvolvimento profissional. A educação e o processo formativo do docente, não podem ser tratados como um produto de mercado, sujeito a demandas de rapidez e eficiência, mas devem ser entendidos como um processo que exige tempo, reflexão e profundidade (Gatti, 2013).

As reformas educacionais de orientação neoliberal, legitimadas por programas de mercado, intensificaram o processo de precarização do trabalho docente ao submeterem a educação a lógicas empresariais. A introdução de métricas de desempenho, a terceirização de serviços educacionais e a padronização de currículos, baseados em uma visão técnica e prática do ensino, desvalorizam o papel dos professores como agentes transformadores.

Isso é particularmente sentido no ensino fundamental I, onde o foco excessivo em avaliações padronizadas reduz a possibilidade de práticas pedagógicas que promovam uma formação cidadã e crítica.

A precarização do trabalho docente no ensino fundamental I pode ser compreendida sob a ótica de uma série de fatores que incluem baixos salários, ausência de investimentos em formação continuada, falta de reconhecimento social e condições de trabalho insatisfatórias. Essas características são ainda mais acentuadas pelo fato de a docência ser uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres.

Segundo Louro (1997), a docência feminina sempre esteve associada à ideia de extensão do cuidado materno, reforçando a desvalorização social e econômica do trabalho das professoras. Essa concepção de gênero contribui para a invisibilização da complexidade do trabalho pedagógico e para a manutenção de políticas públicas que perpetuam a precarização. O magistério, tradicionalmente, é visto como uma “vocação” e não como uma profissão de alta qualificação, o que justifica, segundo essa lógica, os baixos salários e a falta de condições dignas de trabalho.

A presença massiva de mulheres no ensino fundamental I também está relacionada à questão da divisão sexual do trabalho. Como analisado por Hirata (2007), as profissões que envolvem cuidado e educação são tradicionalmente associadas ao feminino e, por

isso, são menos valorizadas em termos de prestígio e remuneração. Esse fenômeno se perpetua na docência, onde as mulheres são historicamente maioria e onde se observa uma discrepância entre o valor social atribuído ao seu trabalho e a complexidade e responsabilidade que ele implica.

Esse cenário resulta em uma dupla opressão: de um lado, a desvalorização do trabalho pedagógico em um contexto de políticas neoliberais que esvaziam a função social da educação; de outro, a subestimação do valor do trabalho feminino. Como resultado, as professoras do ensino fundamental I enfrentam uma situação de precariedade, tanto em termos de condições de trabalho quanto de reconhecimento profissional.

O ensino deve ser um processo libertador, centrado na autonomia e na criticidade (Freire, 1996), portanto, a formação de professores não pode ser vista como algo isolado das realidades concretas das escolas e dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores. A formação docente deve ser construída em parceria com as escolas, de modo a garantir que os futuros professores sejam preparados para atuar de forma crítica e transformadora no contexto educacional.

Cenários como este, que reduzem o trabalho docente a uma visão técnica da prática educacional, auxiliam na configuração de uma crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e os profissionais e constituem-se como pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e formação de professores, pois coloca os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva, em que, por um lado há pressões para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício do educador e, por outro, as profissões perdem um pouco do seu valor e do seu prestígio, deixando pouco claro a profissionalização do ensino como uma opção promissora (Tardif, 2000).

É, portanto, neste contexto que a questão da epistemologia da prática encontra sua verdadeira pertinência:

[...] se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (Tardif, 2000, p.10).

Ao nos debruçarmos sobre o movimento da profissionalização do ensino, é preciso ficar evidente que a questão da epistemologia da prática se constitui como parte central na construção de um cenário que busca estabelecer critérios normativos sobre os conhecimentos profissionais através da ciência e da não ciência:

Desde a década de 1960, pode-se dizer que assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída. O conhecimento dos profissionais (médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores etc.) faz parte desses objetos epistemológicos, e é nesse âmbito que nos situamos (Tardif, 2000, p.6).

Desde a década de 1960, há uma evidente ruptura no monopólio das ciências formais sobre a produção de conhecimento, abrindo espaço para a valorização de outros tipos de saberes que emergem da prática social e profissional. Este movimento reflete uma nova abordagem quanto aos objetos epistêmicos, que não se restringem mais às esferas formais da ciência, mas que incluem, também, as práticas e os saberes oriundos do cotidiano e da experiência. Neste contexto, o conhecimento dos profissionais, entre eles os professores, ganha legitimidade epistemológica.

A reflexão sobre a profissionalização do ensino, portanto, requer um exame atento à epistemologia da prática, uma vez que esta desempenha um papel central na construção de critérios normativos sobre os saberes profissionais. A mudança de paradigma epistemológico é crucial para a compreensão do papel do professor como um agente de conhecimento.

A prática docente, neste sentido, não pode mais ser vista apenas como uma aplicação de teorias pré-concebidas, mas como um espaço de construção de saberes específicos e contextualmente relevantes. O professor, assim como outros profissionais, lida com situações singulares que exigem decisões imediatas e reflexivas, o que transforma sua prática em um espaço produtivo de conhecimento. Sob esta perspectiva, a epistemologia da prática permite a valorização das situações práticas e o reconhecimento de que o saber não se dá somente nas esferas científicas tradicionais, mas também nos processos de interação e na resolução de problemas cotidianos.

Tardif (2000) contribui para esse debate ao afirmar que o conhecimento profissional deve ser entendido como parte de uma epistemologia mais ampla, que inclui não apenas o saber científico, mas também os saberes derivados da experiência e da prática profissional. Esse enfoque é essencial para a compreensão da profissionalização do ensino, uma vez que a docência envolve uma multiplicidade de saberes — teóricos e práticos — que precisam ser articulados para que o professor possa atuar de maneira eficaz.

A partir dessa perspectiva, é possível considerar que a epistemologia da prática na docência implica um repensar da formação e do desenvolvimento profissional docente. As políticas educacionais e os programas de formação de professores, ao focarem excessivamente em teorias e conhecimentos acadêmicos desvinculados da prática, podem falhar em reconhecer a importância dos saberes experienciados pelos professores no cotidiano de suas atividades.

Tardif (2000) nos leva a refletir sobre a necessidade de articular melhor a formação teórica com os desafios concretos enfrentados no ambiente escolar, sugerindo que a prática não é um mero reflexo de teorias abstratas, mas sim um processo dinâmico de construção de conhecimento.

De acordo com Sacristán (1995) o conceito de profissionalidade deve ser contextualizado, pois tem como base uma prática social, que se concretiza na interação entre professor e aluno, onde, seus atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

Nesta perspectiva, a função dos professores se define pelas necessidades sociais que o sistema educativo deve dar respostas e que se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Entretanto, a ação dos professores não se circunscreve apenas a essas práticas visíveis, é necessário sondar outras dimensões que não são evidentes.

Considerando a epistemologia da prática como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas, evidencia-se uma noção de saber com sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes que compõem o saber fazer da ação docente (Tardif, 2000), uma vez que o processo passa a ser centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação, conferindo ao estudo da epistemologia da prática um papel central e essencial no que diz respeito a sua finalidade:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p.11).

A epistemologia da prática então, amplia a necessidade de estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas pois, traz como finalidade revelar esses saberes para aprofundar e sustentar os movimentos da profissionalização do ensino de uma forma menos reducionista, proporcionando estudos baseados no real ofício do magistério, bem como, nos conduz a uma urgente reformulação no ensino e no campo de formação de professores.

1.3 Os saberes da prática profissional docente: desafios e perspectivas no contexto de trabalho

A formação e a prática profissional docente são campos que requerem uma análise profunda e reflexiva, especialmente no que tange aos saberes necessários para a docência.

Tardif (2014) oferece uma compreensão detalhada sobre a natureza e a complexidade dos saberes mobilizados pelos professores em sua prática cotidiana. Segundo o autor, esses saberes não são meramente técnicos ou teóricos, mas sim construídos a partir de múltiplas fontes e experiências, como a formação acadêmica, a experiência profissional, e o conhecimento do contexto social e cultural no qual se insere a prática docente.

Tomando como ponto de partida a pluralidade e a heterogeneidade que compõem os saberes docentes (Tardif, 2014), bem como buscando refletir sobre a diversidade das situações educacionais e a necessidade de adaptação contínua às mudanças sociais e pedagógicas que os profissionais docentes enfrentam no cotidiano de suas práticas, o estudo dos saberes docentes revela-se essencial para a compreensão dos desafios e perspectivas que permeiam o contexto de trabalho dos professores.

É a partir desse entendimento que se pode pensar em formas de valorizar e fortalecer a prática docente, reconhecendo a centralidade dos saberes na constituição da identidade profissional e na efetivação de uma educação de qualidade.

Segundo Tardif (2014), os saberes são temporais, plurais, compósitos resultantes de fontes diversas que ao longo da carreira vão constituindo a identidade profissional docente.

O quadro a seguir propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, demonstrando o pluralismo do saber profissional, segundo o autor.

“[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano”. (Tardif e Raymond 2002, p.214-215)

Vejamos o quadro 1 abaixo em que os autores sistematizam os saberes dos professores:

Quadro 1. Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif e Raymond 2000, p. 215

O quadro revela, de acordo com Tardif e Raymond (2000), que os saberes docentes são plurais, provenientes de diferentes fontes, como a formação escolar, a formação profissional, a prática cotidiana da profissão e a história de vida de cada professor. Esses saberes são acumulados e transformados ao longo do tempo, sendo sempre condicionados pela temporalidade e pela historicidade da trajetória pessoal e profissional dos docentes. Portanto, ao falar de identidade docente, deve-se reconhecer esse caráter plural e

dinâmico que atravessa tanto os saberes quanto a própria construção identitária dos professores.

A construção da identidade docente é um processo complexo, que envolve múltiplos fatores relacionados às experiências individuais, à formação escolar e profissional, bem como ao contexto histórico e social em que o professor está inserido. Deste modo, a identidade do professor não é um dado estático, mas sim um processo contínuo de construção ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (Nóvoa 2000).

Segundo Nóvoa (1995), a identidade docente deve ser compreendida como um processo em construção, que se dá por meio da intersecção entre o eu pessoal e o eu profissional. A identidade não é um dado imutável, mas uma narrativa em constante elaboração, resultante das interações que o professor estabelece com seus colegas, com os alunos e com a própria instituição escolar. Essa construção identitária é fortemente marcada pelas experiências e pelas trajetórias individuais, sendo moldada pelas condições de trabalho, pelas expectativas sociais e pelos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Portanto, a identidade docente não pode ser dissociada do contexto em que o professor atua, pois é nesse espaço que se dá a construção de significados sobre o que é ser professor.

Neste sentido, os saberes que os professores constroem no exercício de sua prática cotidiana são fundamentais para o desenvolvimento de sua identidade, uma vez que a profissão docente demanda não apenas a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, mas também a capacidade de adaptação a situações reais e específicas do cotidiano escolar. Assim, os saberes oriundos da prática desempenham um papel central na configuração da identidade docente, pois é na interação com o contexto escolar, com os alunos e com os desafios diários que o professor desenvolve uma compreensão mais profunda sobre sua própria profissão.

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2009, p.25) enfatiza a importância do “trabalho sobre si” na formação da identidade docente. O autor defende que a construção da identidade profissional não se dá apenas pela acumulação de saberes ou pelo domínio de técnicas pedagógicas, mas também pela reflexão crítica que o professor faz sobre sua própria prática e sobre seu papel no ambiente escolar. Essa reflexão contínua sobre o fazer pedagógico permite que o professor se reconheça como um agente de transformação e não apenas como um executor de políticas educacionais. A construção da identidade docente, portanto, exige um exercício constante de autoconhecimento e de revisão das práticas, o que leva o professor a se reposicionar frente aos desafios da profissão.

Dentro desta perspectiva, a ideia de professor reflexivo emerge como uma resposta às limitações de modelos de formação tradicionais, que historicamente privilegiaram a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, muitas vezes desconsiderando o contexto prático e as experiências vividas pelos professores no cotidiano escolar. Pimenta (2012), critica essa concepção tecnicista, argumentando que ela resulta em um distanciamento entre teoria e prática, o que dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e inovadora. Nesse sentido, para a autora, a formação de professores deve ser repensada, visando não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a construção de uma postura reflexiva diante dos desafios do ensino.

Considerando que a prática pedagógica não é um ato mecânico, mas uma ação intencional e carregada de significados, que se realiza em um contexto específico, para que o professor possa compreender e agir criticamente nesse contexto, é necessário que ele desenvolva a capacidade de refletir sobre suas ações, de forma sistemática e contínua. Pimenta (2012, p. 27) afirma que *“a reflexão crítica não se faz de maneira espontânea; ela precisa ser fomentada e sustentada por processos de formação que promovam o diálogo entre teoria e prática”*. Nesse sentido, a formação inicial e continuada do professor deve proporcionar espaços de reflexão coletiva, onde o docente possa problematizar sua prática, compartilhar experiências e construir novos saberes.

A formação reflexiva implica, portanto, em um movimento dialético entre a ação e a reflexão, em que o professor, ao mesmo tempo que age no contexto educativo, analisa criticamente sua prática, identificando os pressupostos teóricos que a orientam e os desafios que emergem no cotidiano escolar.

Pimenta (2005) argumenta que o processo reflexivo não é individual, mas coletivo, uma vez que o professor é parte de uma comunidade educativa e suas ações estão interligadas com as dinâmicas sociais, políticas e culturais da escola e da sociedade.

Dessa forma, a formação do professor reflexivo deve envolver, também, o desenvolvimento de uma postura crítica diante das políticas educacionais, das condições de trabalho e das relações de poder que permeiam a educação:

“[...] a prática pedagógica precisa ser vista como um campo de produção de conhecimento, onde o professor, por meio da pesquisa, constrói saberes que se articulam à teoria e retroalimentam sua prática (Pimenta, 2012, p.25)”.

A concepção de professor reflexivo, coloca este profissional não apenas como um aplicador de conhecimentos, mas como um pesquisador de sua própria prática, capaz de transformar o ensino a partir de suas reflexões e descobertas.

Considerando a importância deste processo, ao investigar sobre professor reflexivo Schön (1992), apontou a existência de três momentos de reflexão, que se correspondem durante a ação do professor. Sendo eles: o “conhecimento-na-ação” (o saber fazer resultado dos estudos e das experiências anteriores), “a reflexão-na-ação” (análise e interpretação da própria atividade no mesmo instante em que ela se dá), “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (referente à análise posterior sobre o que ocorreu na ação).

Onofre (2000), ao abordar as ideias de Schön (1992), afirma que:

(...) esses momentos se complementam, permitindo ao professor, tornar-se um investigador em sala de aula, ou seja, um profissional capaz de detectar os problemas, analisá-los e encontrar possíveis soluções para os mesmos. (Onofre, 2000, p. 8)

No contexto educacional, essa reflexão é essencial, já que o ensino envolve interações humanas, dinâmicas e complexas, com cada aluno trazendo suas próprias necessidades, experiências e contextos. Portanto, a reflexão na ação é central para o exercício de qualquer profissão que lida com situações únicas e incertas, permitindo que o professor não apenas aplique conhecimentos, mas também desenvolva novos saberes a partir de suas experiências. Segundo Schön (1992) a competência profissional surge da capacidade de aprender com a prática, ou seja, a formação do professor reflexivo se dá por meio de um processo cíclico de ação e reflexão.

Partindo destas considerações, a prática docente, conforme destacada por Tardif (2014), deve ser entendida não apenas como uma ação técnica e mecânica de transmissão de conteúdos, mas como um objeto de saber em si, que envolve a mobilização de múltiplos conhecimentos que se constituem a partir de diferentes fontes. No entanto, o autor sublinha que o verdadeiro desafio da docência contemporânea é o equilíbrio e a articulação entre os conhecimentos teóricos, oriundos das universidades, e os saberes práticos, desenvolvidos pelos/as professores/as em suas atividades cotidianas.

A formação inicial de professores/as nas universidades costuma privilegiar o desenvolvimento de saberes científicos e pedagógicos com o objetivo de fornecer aos futuros docentes uma base sólida de conhecimento teórico. No entanto, essa formação

nem sempre reflete as realidades e os desafios específicos do cotidiano escolar, que frequentemente requerem improvisação, criatividade e um conhecimento contextualizado. O problema central que emerge, nesse sentido, reside na dificuldade de articular esses saberes teóricos, adquiridos na academia, com os saberes práticos, que são construídos no dia a dia da prática docente (Tardif, 2014). Há, portanto, uma lacuna entre a teoria e a prática que precisa ser enfrentada de forma crítica.

A crítica a esse modelo de formação teórica excessivamente centrada na academia já foi apontada por diversos teóricos da educação. Tardif (2014) argumenta que, embora o conhecimento científico seja fundamental para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, ele não pode ser visto como superior ou mais legítimo do que os saberes práticos construídos nas escolas. Pelo contrário, é essencial que haja uma relação dialógica entre esses dois tipos de saberes, de modo que a prática docente seja informada pela teoria, mas também retroalimente e questione as próprias bases teóricas, de acordo com as demandas e as realidades vivenciadas no ambiente escolar.

Essa tensão entre teoria e prática evidencia um aspecto crítico: o reconhecimento da profissionalização docente como um processo contínuo e complexo. A prática docente não se esgota na aplicação de teorias pedagógicas, mas envolve uma série de decisões cotidianas que exigem flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade aos contextos específicos de cada turma, escola e comunidade. Desse modo, o saber docente deve ser entendido como um conhecimento situado, que vai além da aplicação de fórmulas pedagógicas fixas e que se constrói em diálogo constante com a prática. Tardif (2014) destaca que os professores/as mobilizam, em sua prática cotidiana, uma vasta gama de saberes — disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais —, e é justamente a articulação crítica entre esses diferentes saberes que configura a essência da profissionalidade docente.

No entanto, a prática docente ainda enfrenta diversos desafios para que essa articulação entre saberes se concretize. Um dos principais obstáculos reside na estrutura fragmentada dos currículos de formação de professores, que muitas vezes compartimentaliza o conhecimento pedagógico, relegando a prática a um segundo plano ou tratando-a como um estágio complementar ao conhecimento teórico. Essa fragmentação limita a capacidade dos professores de integrarem teoria e prática de maneira efetiva, o que pode gerar uma visão dicotômica e hierárquica entre esses dois tipos de saberes.

Para superar essa limitação, é necessário repensar o modelo de formação docente de forma mais integrada e reflexiva, sendo crucial investir em uma formação que valorize tanto o conhecimento científico quanto a experiência prática, promovendo uma aprendizagem situada, em que os futuros professores tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas desde o início de sua formação. Isso envolve uma reconfiguração das práticas pedagógicas nas universidades, de modo que os saberes adquiridos na academia sejam constantemente relacionados às vivências práticas dos/as professores/as em formação, criando uma articulação dialética entre teoria e prática.

Essa separação (teoria e prática), também é foco de análise, pesquisa e estudo de Nóvoa (2009). Para o autor, esta dicotomia reflete uma concepção de ensino onde a teoria é vista como superior e a prática como secundária, o que impede a construção de uma profissionalidade docente sólida. Na visão tradicional, o conhecimento teórico (geralmente produzido por especialistas ou acadêmicos) é entregue aos professores em formação, que depois devem aplicá-lo na prática, sem uma reflexão crítica contínua sobre esse processo. Essa visão fragmentada resulta em uma formação de professores desconectada das realidades escolares.

Nóvoa (2009) ressalta a importância de ver a prática docente como um espaço de produção de conhecimento, onde a teoria e a prática não são opostas, mas aspectos interligados de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Isso significa que a prática docente deve ser informada pela teoria, mas também que a prática pode e deve informar a teoria.

Superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, implica uma reconfiguração profunda de como entendemos o trabalho docente e sua formação (Nóvoa, 2009). A docência deve ser vista como uma profissão autônoma, com saberes próprios, e os professores como intelectuais que investigam sua prática de forma reflexiva e crítica. Para que isso aconteça, é fundamental integrar mais profundamente as experiências práticas e teóricas na formação, criar espaços de pesquisa dentro da prática e promover a valorização da identidade e da autonomia profissional dos professores.

Diante do que foi posto, Nóvoa (2022) compreende que afirmar sobre a necessidade de criar espaços de pesquisa dentro da prática profissional no processo formativo é reconhecer, que os ambientes que existem nas universidades ou nas escolas não são propícios à formação dos professores no século XXI, *“precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”* (p.63).

Segundo o autor, é natural que todas as profissões apresentem elementos conservadores e rotineiros, o que pode dificultar a construção de políticas de formação que promovam a renovação das práticas e dos processos de trabalho. Para superar essa limitação, é essencial entender a importância da interação entre três espaços principais – o profissional, o universitário e o escolar. É justamente na interação desses três vértices, que residem as maiores oportunidades de transformação e inovação na formação docente (Nóvoa, 2022):

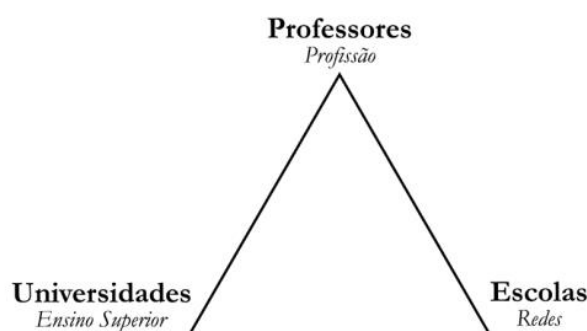


Figura 1. Estrutura da formação docente

O triângulo acima revela as potencialidades transformadoras da formação docente, para Nóvoa (2022) *“a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente”* (p.64).

Ainda de acordo com o autor:

Historicamente, esta ligação foi decisiva para profissões como a medicina ou a engenharia. Infelizmente, com exceção das escolas normais, que tiveram o seu tempo, mas que já não nos servem, no caso dos professores, as instituições de formação não têm sabido comprometer-se com a profissão, e vice-versa. (Nóvoa, 2022, p.64)

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona a urgência de reestruturar o modelo formativo dos professores, evidenciando a necessidade de um modelo que seja mais dinâmico, contextualizado e integralizado. A desconexão entre as exigências da prática escolar e a formação oferecida nas universidades tornou-se evidente, mostrando a necessidade de aproximar teoria e prática de maneira mais eficaz.

A proposta de reestruturar o modelo formativo dos professores, defendida por Nóvoa (2022), torna-se ainda mais relevante neste contexto, pois converge numa formação de professores de forma integrada, envolvendo não apenas as universidades

como centros de produção de conhecimento, mas também as escolas, como espaços formativos cruciais, e os próprios professores como agentes ativos na construção do saber pedagógico

A pandemia mostrou que a formação dos professores não pode ser entendida como um processo linear ou estático, mas sim como um ciclo contínuo de formação em serviço, no qual os professores se tornam pesquisadores de sua própria prática e inovadores no uso de novas metodologias e ferramentas. Para isso, é necessário um diálogo constante entre os três vértices: as escolas, que oferecem o contexto real da prática docente; as universidades, que aportam o embasamento teórico e a pesquisa; e os professores, que trazem suas experiências e reflexões críticas para aprimorar sua própria formação e a de seus pares.

SEÇÃO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa seção está estruturada em três momentos que visam apresentar a Natureza do estudo, os Procedimentos Metodológicos e a Produção dos Dados. Para a realização da análise, tomamos por referência a Pesquisa de Natureza qualitativa, o Estudo Exploratório-Descritivo e o Levantamento Bibliográfico.

2.1 Natureza do estudo

Esse estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa (Ludke e André, 1986), em virtude da oportunidade de interação direta do pesquisador com o objeto de estudo, considerando o objetivo da presente investigação que é o de apresentar uma análise bibliográfica das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2020 e 2024 sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico.

A escolha por esse tipo de pesquisa, se deve ao fato, segundo Ludke e André (1986) de sua essência em buscar a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas, atribuindo ênfase as descrições, interpretações e significações.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo foco em aspectos subjetivos e pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo, permitindo uma compreensão profunda dos fenômenos investigados. A abordagem qualitativa é especialmente útil em contextos em que a realidade social é complexa e multifacetada, o que exige um olhar atento às particularidades dos sujeitos e das interações envolvidas.

De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa se preocupa em captar o significado dos fenômenos sociais a partir da perspectiva do objeto do estudo, portanto, essa modalidade de pesquisa não busca generalizações amplas, mas sim a compreensão contextualizada dos fenômenos dentro de suas especificidades.

Caminhando nessa direção Minayo (1994) assinala que a pesquisa qualitativa, “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21) uma vez que a realidade social é mais abrangente do que as teorizações e os estudos realizados sobre ela. Minayo (1994) reforça a ideia de que essa abordagem valoriza a subjetividade, a pluralidade de sentidos e as interações simbólicas.

Bogdan e Biklen (1994) destacam a flexibilidade metodológica, que permite ajustar o estudo à dinâmica do campo investigado.

Neste sentido, a interação direta com o objeto de estudo possibilita ao pesquisador uma imersão na realidade investigada, o que resulta em descrições e análises mais ricas e detalhadas.

Quanto ao tipo de estudo, optamos pelo exploratório-descritivo, uma vez que habitualmente envolve levantamento bibliográfico enfocando um tema escolhido, ainda pouco explorado, com o objetivo de descrevê-lo, interpretá-lo e analisá-lo com profundidade (Gil, 2019).

O estudo exploratório-descritivo, conforme refletido por Gil (2019), é uma abordagem metodológica que combina características tanto de estudos exploratórios quanto de estudos descritivos, visando proporcionar uma compreensão inicial e detalhada de temas ou problemas ainda pouco investigados. Gil (2019) explica que o estudo exploratório é especialmente útil em áreas onde há pouca literatura ou conhecimento consolidado, e seu principal objetivo é "explorar" novos ângulos, descobrindo padrões e relações que possam orientar pesquisas futuras.

A parte exploratória, nesse contexto, é voltada para a identificação e compreensão inicial dos aspectos do fenômeno que se deseja estudar. Essa fase é importante para formular perguntas de pesquisa, hipóteses e, principalmente, estabelecer o terreno teórico e metodológico sobre o qual se dará a investigação. Segundo Gil (2019), o levantamento bibliográfico é um passo fundamental no estudo exploratório, já que permite ao pesquisador realizar um mapeamento do que já existe na literatura acadêmica sobre a temática e identificar lacunas no conhecimento.

A fase descritiva, por sua vez, visa detalhar e explicar, de forma profunda, os aspectos observados. Gil (2019) aponta que, no estudo descritivo, o pesquisador se preocupa em "descrever" o fenômeno com precisão, buscando uma análise mais minuciosa e detalhada. Diferentemente de uma pesquisa puramente exploratória, a fase descritiva não apenas descobre novos dados, mas também se aprofunda na interpretação e na análise dos mesmos, buscando compreender como e por que o fenômeno ocorre da forma observada.

Neste sentido, o estudo exploratório-descritivo permite ao pesquisador tanto iniciar um levantamento abrangente e preliminar de um tema quanto aprofundar-se na descrição e análise desse tema, proporcionando uma base sólida para futuros estudos e para o desenvolvimento do conhecimento sobre o assunto abordado (Gil, 2019).

2.2 Procedimentos metodológicos

Como procedimento metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica, pois conforme afirma Gil (2019), esse tipo de encaminhamento parte de estudos exploratórios, por meio da análise de livros, pesquisas e artigos científicos.

O seu propósito é o de possibilitar ao pesquisador o contato imediato com todo o material divulgado acerca de um tema específico, possibilitando sua análise com uma abordagem renovada e possíveis conclusões inovadoras.

Ao adotar o estudo exploratório-descritivo, Gil (2019) sugere que a pesquisa não apenas apresenta dados iniciais sobre um tema pouco explorado, mas também vai além da simples exploração, oferecendo uma descrição detalhada e uma interpretação mais densa e contextualizada do fenômeno. Isso faz com que esse tipo de estudo seja particularmente útil em áreas emergentes do conhecimento ou em contextos em que as variáveis e os fatores ainda não estão bem definidos.

A obtenção dos dados, até o presente momento, ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

a) Localização das fontes nos bancos de dados em três bancos de dados: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), GOOGLE ACADÊMICO e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

b) Seleção do material, por meio de descritores previamente estabelecidos (SciELO: Prática profissional. Professores do Ensino Fundamental. Prática docente, Covid-19 e Pandemia - GOOGLE ACADÊMICO: *Pandemia e Educação, Pandemias e Educação Básica, Pandemia e Educação Básica Anos Iniciais, Pandemia e Educação Básica Anos Iniciais Prática Profissional e Professores dos anos iniciais e Período Pandêmico* - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD: *Pandemia e Educação Básica, Pandemia e Prática Docentes e Pandemia e Educação.*, primeiro pela leitura do título e, em seguida pela leitura do resumo;

c) Leitura do material, com a seleção das pesquisas e artigos a serem lidos na íntegra (07 artigos e 03 Dissertações);

d) Fichamento, organização, processamento do material, com o auxílio do Roteiro para leitura (Martins, 2022), construído e testado para esse fim;

e) Análises a serem realizadas a partir de Roteiro (Anexo 1).

Utilizar a metodologia da pesquisa bibliográfica na área da educação, com um foco específico na análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica assume-se como uma importante abordagem metodológica.

Conforme discutido por Prezensky e Mello (2019), essa metodologia pode ser entendida a partir de várias perspectivas críticas e reflexivas, oferecendo uma ferramenta valiosa para aprimorar a condução de revisões críticas e, conseqüentemente, fortalecer a base de conhecimento na área da educação.

Prezensky e Mello (2019) entendem que o conhecimento científico envolve busca de rigor metodológico e explicita caminhos para se chegar em afirmações e análises finais. Neste sentido, a metodologia de análise aplicada é fundamental por assegurar rigor e sistematicidade na pesquisa bibliográfica.

Ao adotar uma abordagem estruturada para examinar como as revisões críticas são realizadas, é possível conceber uma visão detalhada das práticas e padrões existentes (Prezensky e Mello, 2019). Isso é crucial para garantir que as revisões sejam realizadas de maneira consistente e transparente, o que aumenta a confiança na validade e na utilidade dos resultados apresentados.

Além disso, esta abordagem permite aos pesquisadores identificarem práticas predominantes e tendências emergentes na condução de revisões críticas, sendo vital para compreender como as revisões são moldadas por diferentes paradigmas e contextos, e como essas práticas evoluem ao longo do tempo. A análise das tendências fornece novas percepções sobre o desenvolvimento da pesquisa educacional e ajuda a orientar futuros esforços investigativos.

Bardin (2002), oferece contribuições valiosas para a compreensão da revisão bibliográfica sistemática, particularmente na área da educação. Sua obra destaca a importância de um processo rigoroso e metodológico na coleta, análise e interpretação de dados, o que se reflete na abordagem da revisão sistemática.

Na área da educação, Bardin (2002) enfatiza que a revisão bibliográfica sistemática não é apenas um levantamento exaustivo da literatura existente, mas uma etapa essencial para identificar padrões, lacunas e contradições nos estudos já realizados. Ao aplicar os princípios de uma revisão sistemática, o pesquisador é incentivado a seguir critérios rigorosos de inclusão e exclusão de fontes, garantindo assim que apenas os trabalhos mais relevantes e de alta qualidade sejam considerados. Esse processo deve ser feito de maneira criteriosa, para evitar vieses e garantir a confiabilidade dos resultados.

Para Bardin (2002) uma revisão bibliográfica sistemática vai além de uma simples análise descritiva dos trabalhos, ela implica em uma abordagem analítica, em que os dados são categorizados, comparados e interpretados. Na educação, isso é particularmente útil, porque permite ao pesquisador identificar tendências pedagógicas, metodológicas e teóricas que moldam o campo, além de destacar práticas eficazes e desafios emergentes.

De acordo com Romanowski e Ens (2006) o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que ocorram mudanças nos espaços de formação, para as autoras, faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Apesar do crescente interesse por questões educacionais, essa preocupação não tem gerado mudanças significativas nos espaços de formação, principalmente devido à ausência de estudos que consolidem o conhecimento produzido e orientem novos caminhos de investigação.

Vosgerau e Romanowski (2014) também apontam a necessidade de maior rigor metodológico e consolidação teórica para que as pesquisas educacionais resultem em transformações efetivas nos processos formativos.

Estudos recentes sobre revisões de literatura, como, por exemplo, o estado da arte e o estado do conhecimento, têm se ampliado, refletindo a necessidade de mapear o campo educacional e abordar as tendências e desafios emergentes.

Esses estudos reforçam a ideia de que, embora o interesse por revisões tenha crescido, ainda há muito a ser feito em termos de consolidação de resultados que realmente impactem as práticas formativas e políticas educacionais.

Além disso, a intensificação de estudos sobre temas controversos na educação científica, como a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, reflete uma maior preocupação com a qualidade e o impacto das práticas pedagógicas, mas também revela que muitas dessas questões ainda carecem de definições mais claras e de evidências robustas para melhorar a prática educativa. Isso reforça a observação de Romanowski e Ens (2006) sobre a necessidade de revisões sistemáticas para identificar quais temas têm recebido maior atenção e onde ainda há necessidade de mais estudos.

A capacidade e o desafio de mapear o desenvolvimento histórico e atual dos temas estudados ajuda a contextualizar novas pesquisas e a evitar a repetição de estudos já

realizados. Isso é particularmente importante em educação, onde a prática e a teoria estão em constante evolução.

A importância desse tipo de pesquisa reside na sua capacidade de servir como uma base sólida para novos estudos. Ao oferecer um panorama consolidado do estado atual de um campo de pesquisa, os estudos de natureza bibliográfica ajudam a evitar duplicações desnecessárias e promovem a inovação, ao direcionar esforços para áreas ainda pouco exploradas.

Considerado que a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências, sendo amplamente utilizada em estudos educacionais para captar as subjetividades e as particularidades dos contextos educativos, podemos conferir certa coerência na escolha da natureza deste estudo, uma vez que, no caso dos professores dos anos iniciais, a pandemia trouxe à tona desafios inéditos, como a necessidade de adaptação ao ensino remoto, o uso de novas tecnologias, e a gestão de turmas em ambientes virtuais e sendo assim, a abordagem qualitativa permite explorar como esses professores vivenciaram essas mudanças e quais estratégias desenvolveram para lidar com as dificuldades.

A abordagem exploratória é relevante neste contexto porque muitos dos desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia eram inéditos e pouco conhecidos anteriormente. O estudo exploratório busca abrir novos caminhos e levantar hipóteses sobre fenômenos pouco investigados. Na fase inicial da pandemia, quando as escolas foram fechadas abruptamente, havia uma lacuna de conhecimento sobre como os professores lidariam com as aulas online, como manteriam o engajamento dos alunos e como gerenciariam suas próprias dificuldades tecnológicas.

A fase descritiva, por sua vez, complementa a abordagem exploratória, pois visa descrever detalhadamente as estratégias utilizadas pelos professores e os impactos observados nas suas práticas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa, aliada à abordagem exploratória e descritiva, é uma ferramenta poderosa para entender os desafios enfrentados pelos professores durante e após a pandemia. A análise bibliográfica dessa produção científica vem para revelar a importância de continuar investigando como os professores estão se adaptando às novas demandas educacionais e quais estratégias pedagógicas podem ser aprimoradas para garantir a qualidade do ensino nos anos iniciais. Esses estudos fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais e intervenções práticas que apoiem os professores em momentos de crise e transformação.

2.3 Produção dos Dados

O primeiro passo para compor esta pesquisa consistiu em realizar um levantamento bibliográfico com o objetivo de mapeamento em três bancos de dados: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), GOOGLE ACADÊMICO e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

É importante ressaltar que este levantamento bibliográfico, considerou os aportes teóricos de Romanowski & Ens (2006).

Para cada banco de dados, foram testados descritores, que com a aplicação de filtros, refinaram a busca apresentando os trabalhos que mais se aproximaram da temática deste estudo, bem como com o objetivo geral da pesquisa. Evidenciamos, portanto, que em todas as buscas foram aplicados o mesmo recorte temporal de 2020 a 2024, dentro dos seguintes temas:

1. Professores do Ensino Fundamental/Anos iniciais
2. Prática Docente
3. Covid 19 e Pandemia

O primeiro levantamento bibliográfico foi realizado no banco de dados da SciELO.

De início usamos o descritor *Prática profissional*, totalizando 4.105 publicações. Após aplicar os filtros: Brasil, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira da Educação, Ciência e Educação, Educação e Realidade, Práxis Educativa e Educação e Sociedade, obtivemos 107 trabalhos publicados. Considerando que o processo de seleção foi realizado através da leitura dos títulos das produções, nenhum trabalho pode ser selecionado por não haver, no título, uma correspondência com objetivo da pesquisa.

Ainda neste banco de dados, houve a necessidade de testar outros descritores. A busca com o descritor *Professores do Ensino Fundamental*, trouxe um total de 150 trabalhos publicados. Ao aplicar os mesmos filtros utilizados no descritor citado anteriormente, obtivemos 50 produções encontradas. Destas 50 publicações foram selecionadas 2 a partir da leitura dos títulos, os quais demonstraram ter maior proximidade com o objeto deste estudo.

Devido a necessidade em refinar a pesquisa, foi necessário, uma terceira busca no banco de dados SciELO. Nesta nova busca, utilizamos os descritores *Prática docente*,

Covid-19 e Pandemia, encontrando 73 publicações. Com a aplicação dos mesmos filtros utilizados nas buscas anteriores, foram selecionados 12 trabalhos, que pareceram estabelecer certa relação com o objetivo deste estudo, a partir da leitura dos títulos.

Neste banco de dados GOOGLE ACADÊMICO, foram testados os seguintes descritores: *Pandemia e Educação*, *Pandemias e Educação Básica*, *Pandemia e Educação Básica Anos Iniciais*, *Pandemia e Educação Básica Anos Iniciais Prática Profissional e Professores dos anos iniciais e Período Pandêmico*. Desde o início, os descritores foram utilizados com a aplicação dos seguintes filtros: Artigos de revisão e recorte temporal 2020 a 2024.

Desta busca, foram encontrados 9.388 trabalhos que, ao analisar os títulos resultaram na seleção de 2 publicações coerentes com o objetivo deste estudo. É importante informar que as pesquisas neste banco de dados são de muita abrangência, o que justifica a quantidade de material encontrado. Entretanto, muitas produções estão relacionadas a área da saúde e as que foram encontradas na área da educação faziam maior referência ao Ensino Superior e à Educação Infantil, levando o processo de seleção a apenas 2 escolhas direcionadas ao Ensino Fundamental.

Por fim, foi realizado o levantamento bibliográfico no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Nesta busca, foram testados os seguintes descritores: *Pandemia e Educação Básica*, *Pandemia e Prática Docentes e Pandemia e Educação*. Neste banco de dados, foram encontradas 32 produções. Selecionamos apenas 3, por meio da leitura dos títulos, considerando a correspondência com o objetivo deste estudo.

Assim como evidenciam Romanowski e Ens (2006), uma pesquisa que tem como metodologia o levantamento bibliográfico perpassa por algumas limitações, como por exemplo, títulos de trabalhos difusos que não revelam indicações ao tema da pesquisa. Considerando que as produções selecionadas foram realizadas a partir da leitura dos títulos de cada trabalho, alinhados com a temática principal deste estudo, houve a necessidade de refinar esta seleção e fazer um novo levantamento, agora, por meio da análise do objetivo geral de cada produção selecionada. Este procedimento permitiu adequar e selecionar as produções que mais se aproximam do objetivo geral deste estudo.

O quadro abaixo evidencia as produções selecionadas em cada banco de dados utilizado:

Quadro 2. Produções selecionadas relacionadas ao objetivo geral da pesquisa e Banco de Dados

Banco de Dados	Atendem o objetivo geral da pesquisa	Se aproximam do objetivo geral da pesquisa	Tipo de produção
SciELO	0	5	Artigo
Google Acadêmico	1	1	Artigo
BDTD	2	1	Dissertação de Mestrado

Fonte: Autoria própria, 2024.

Ao todo foram selecionadas para o estudo, 07 artigos e 03 Dissertações.

É possível evidenciar, com o levantamento bibliográfico realizado que a aproximação das produções ao tema é pouco mencionada quando colocamos como foco de pesquisa a prática docente dos professores do ensino fundamental 1. Embora sejam mencionadas, dentro do contexto pandêmico e pós pandêmico não se constituem alvo específico das investigações, o que justifica a pertinência e a relevância deste estudo.

2.4 Eixos de Análise

Para uma melhor organização das análises o estudo foi estruturado em três eixos:

Eixo 1) Período pandêmico e prática profissional docente;

Eixo 2) Período pós-pandêmico e prática profissional docente;

Eixo 3) Pandemia e profissionalização docente.

Esses eixos são resultantes do levantamento dos descritores (Pandemia COVID-19; Prática profissional; professores ensino fundamental I); do referencial teórico (epistemologia da prática e profissionalização) e das pesquisas selecionadas (artigos e Dissertações).

Na sequência apresentaremos, a análise das pesquisas selecionadas.

SEÇÃO 3. CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos o levantamento bibliográfico realizado e os dados extraídos das leituras selecionadas. Neste sentido, organizamos as informações em quadros síntese, buscando apresentar o mapeamento das pesquisas encontradas.

3.1 Apresentação das produções selecionadas

As informações a seguir caracterizam o levantamento realizado a partir dos bancos de dados e descritores utilizados:

- **Fonte: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*)**
- **Descritor:** Professores do Ensino Fundamental.
- **Período:** 2020 a 2024.
- **Encontrados:** 150 publicações de artigos científicos.
- **Selecionados:** 50 artigos pela leitura dos títulos.

Após a leitura dos objetivos e do resumo de cada produção, dos 50 artigos selecionados, 2 foram escolhidos para leitura na íntegra, por terem maior proximidade com o objetivo deste estudo. São eles:

1. FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e260256, 2022.
2. SILVA, C. L.; SANTOS, D. M. B. Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19. *Educação em Revista/Belo Horizonte/v.39/e3832/2023*.

Ainda no mesmo banco de dados, com outros descritores obtivemos as seguintes informações:

- **Fonte: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*)**
- **Descritores:** Prática docente, Covid-19 e Pandemia.
- **Período:** 2020 a 2024.
- **Encontrados:** 73 publicações de artigos científicos.
- **Selecionados:** 12 artigos pela leitura dos títulos

Após a leitura dos objetivos e do resumo de cada produção, dos 12 artigos selecionados, 3 foram escolhidos para leitura na íntegra, por terem maior proximidade com o objetivo deste estudo. São eles:

1. ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: No limiar do (im)possível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e239688, 2020.

2. GARCIA, R. V. B.; HENKLAIN, M. H. O. MORAES, M. S.; ALVES, R. C. M. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e124612, 2023.

3. SILVA, R.R.; SILVA, S. P. Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, 2023.

As informações a seguir foram buscadas em outro banco de dados, a partir dos descritores elencados abaixo:

▪ **Fonte: GOOGLE ACADÊMICO**

▪ Descritores: Pandemia e Educação, Pandemias e Educação Básica, Pandemia e Educação Básica Anos Iniciais, Pandemia e Educação Básica Anos Iniciais Prática Profissional e Professores dos anos iniciais e Período Pandêmico.

▪ Período: 2020 a 2024.

▪ Encontrados: 9.388 publicações de artigos científicos.

▪ Selecionados: 2 artigos por meio da aplicação de filtros e posteriormente pela leitura dos títulos, objetivos e resumos. São eles:

1. CARVALHO, F. M.; FARIAS, A.L.; BRITO, R. O. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, e15510615218, 2021.

2. SANTOS, R. B. S.; LIMA, R. A. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades. *SAJ Basic Educ Tech Technol | Rio Branco | v.10, n.3. Set/Dez. (2023)*.

No banco de dados abaixo, obtivemos as seguintes informações:

▪ **Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD**

▪ Descritores: Pandemia e Educação Básica, Pandemia e Prática Docentes e Pandemia e Educação.

▪ Período: 2020 a 2024.

▪ Encontrados: 32 produções (artigos e dissertações de mestrado).

▪ Selecionados: 3 dissertações de mestrado pela leitura dos títulos, objetivos e resumos. São elas:

1. OLIVEIRA, T. A. F. Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil. *Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)*. Porto Alegre – RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

2. PINTO, I. G. 1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da covid- 19 em Belém do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba – SP: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023.

3. RODRIGUES, S. S. A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Manaus – AM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2023.

No total, foram selecionados 7 artigos científicos e 3 Dissertações de mestrado para leitura na íntegra. Essa leitura foi realizada baseando-se na perspectiva de Romanowski e Ens (2006), que afirmam existir uma variação na apresentação de resumos trazendo títulos de trabalho difusos que não revelam indicações ao tema da pesquisa. Os quadros 3 e 4, apresentados a seguir, revelam essa perspectiva e ajudam a traçar o perfil das produções selecionadas para o estudo.

Quadro 3. Descrição das produções selecionadas para o estudo

TÍTULO	AUTOR/ES	INSTITUIÇÃO/LOCAL	TIPO	LOCAL E ANO
1. (RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: No limiar do (im)possível.	ALMEIDA, L. C. e DALBEN, A.	Educação & Sociedade	Artigo	Campinas 2020
2. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia.	CARVALHO, F. M.; FARIAS, A.L.e BRITO, R. O.	Research, Society and Development.	Artigo	Brasília 2021
3. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.	FIALHO, L. M. F. e NEVES, V. N. S.	Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP	Artigo	São Paulo 2022
4. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes.	GARCIA, R. V. B.; HENKLAIN, M. H. O.; MORAES, M. S. e ALVES, R. C. M.	Educação & Realidade	Artigo	Porto Alegre 2023
5. Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil.	OLIVEIRA, T. A. F.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	Rio Grande do Sul 2023
6. 1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da covid- 19 em Belém do Pará.	PINTO, I. G.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação	Uberaba 2023
7. A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia.	RODRIGUES, S. S.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Dissertação	Manaus 2023
8. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades.	SANTOS, R. B. S. e LIMA, R. A.	Revista Sul-Americana do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Artigo	Rio Branco 2023
9. Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade.	SILVA, R.R. e SILVA, S. P.	Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP	Artigo	São Paulo 2023
10. Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19.	SILVA, C. L. e SANTOS, D. M. B.	Educação em Revista	Artigo	Belo Horizonte 2023

Fonte: autoria própria.

A análise do Quadro 3, revela que a maioria das publicações datam do ano de 2023, foi neste ano que a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou oficialmente o término da pandemia. O ano de publicação destes estudos pode indicar uma intensificação das reflexões e investigações acadêmicas sobre o tema à medida que os efeitos da crise sanitária foram sendo mais bem compreendidos e analisados pela comunidade científica.

Este dado adquire especial relevância quando consideramos que, no período de 2020 a 2022, os professores recorreram a diversas maneiras para a realização de práticas e atividades pedagógicas e enfrentaram desafios significativos para atender às necessidades educacionais dos estudantes.

Em virtude do isolamento social imposto pela pandemia, os alunos foram impedidos de frequentar as salas de aula de forma convencional, o que exigiu dos educadores a adoção de estratégias criativas e adaptativas para assegurar a continuidade do aprendizado. Lançar mão destas estratégias diferenciadas, num cenário de incertezas e dúvidas traz ao campo de estudo da epistemologia da prática e da profissionalização do ensino ricas contribuições.

A análise dos títulos das obras selecionadas revela um processo de contínua adaptação e reorganização do trabalho docente no período de 2020 a 2023. Durante esse período, os educadores enfrentaram a necessidade de implementar práticas de ensino a distância e, posteriormente, estratégias de ensino híbrido.

Essa constante adaptação sublinha a importância deste estudo, pois fornece uma visão temporal sobre os saberes profissionais dos docentes, conforme discutido por Tardif (2000).

De acordo com o autor, esses saberes são adquiridos e refinados ao longo do tempo, sendo utilizados e desenvolvidos no contexto de uma trajetória profissional.

A este respeito, Tardif (2000) afirma que os saberes profissionais dos professores são situados, constituídos e utilizados em função de uma situação particular de trabalho:

[...] diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. (Tardif, 2000, p.16)

A análise das produções sobre os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais no período pandêmico e pós-pandêmico enfatiza este caráter temporal da profissão docente ao impor ao exercício, ao saber-fazer, destes profissionais um cenário inédito e desafiador.

A capacidade dos professores de integrar novos conhecimentos e práticas pedagógicas reflete não apenas a flexibilidade e adaptabilidade da prática dos professores, mas também a evolução contínua de suas competências profissionais diante das demandas emergentes do cenário educacional.

A leitura dos títulos das produções selecionadas permitiu-nos iniciar um processo de seleção que alinhasse a temática e o objetivo geral deste estudo. Entretanto, em uma pesquisa bibliográfica, é imperativo considerar o planejamento de ações para garantir que os objetivos propostos sejam efetivamente atingidos.

Nesse sentido, a aplicação de técnicas específicas torna-se fundamental para orientar o percurso investigativo, conforme destacado por Prezensky e Mello (2019).

Deste modo, a continuidade do caminho metodológico e o aprimoramento do processo de seleção requerem um aprofundamento na análise das obras escolhidas. Reconhecemos, portanto, a necessidade de realizar uma leitura minuciosa dos resumos das produções selecionadas, apresentando-os de maneira mais descritiva e detalhada.

Esse passo adicional não apenas assegura uma compreensão mais abrangente dos conteúdos, mas também fortalece a coerência e a relevância do nosso estudo, permitindo uma investigação mais robusta e alinhada com as exigências metodológicas deste estudo.

A partir dos resumos das obras selecionadas, foram extraídos os objetivos centrais de cada produção.

O Quadro 4, apresentado a seguir, compila informações que são essenciais para delinear o perfil das produções escolhidas para leitura integral, com base no objetivo geral de cada trabalho.

Essa análise preliminar dos resumos permite identificar as temáticas de cada estudo, oferecendo uma visão abrangente que orienta a seleção de materiais mais alinhados com os propósitos deste estudo.

Quadro 4. Apresentação das produções selecionadas e seus respectivos objetivos

TÍTULO	OBJETIVO GERAL
1. (RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: No limiar do (im)possível.	Examinar os limites e as potencialidades do processo vivido pelos profissionais da escola durante a (re)organização de seu trabalho com a suspensão das atividades presenciais, ao mesmo tempo que vivenciavam a reestruturação das relações sociais com as incertezas e os riscos à vida.
2. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia	Analisar as narrativas de cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Educação Básica de cinco escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do município de Novo Gama, GO, em relação à formação continuada em tempos de pandemia, aos desafios enfrentados em trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e às perspectivas para o ensino no período pós-pandemia da Covid-19.
3. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.	Compreender como o isolamento social reverberou na práxis docente para viabilizar a continuidade do ensino-aprendizagem por intermédio do ensino remoto emergencial.
4. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes.	Caracterizar práticas de ensino e percepções de professores sobre o ensino realizado na Universidade Federal de Roraima (UFRR).
5. Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil.	Analisar a percepção de docentes de escolas públicas da Educação Básica. Observar e apresentar sob o olhar dos docentes as dificuldades vivenciadas, comparando relatos, apresentando as diferenças e possíveis respostas à problemática.
6. 1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da covid- 19 em Belém do Pará.	Compreender as ações próprias realizadas por professoras da educação básica no contexto da pandemia.
7. A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia.	Verificar qual o conhecimento dos docentes a respeito do uso do ensino híbrido como prática pedagógica. Evidenciar quais desafios foram enfrentados para realização do ensino híbrido como prática docente na pandemia, e como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram, ou não, com esse processo pedagógico.
8. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades.	Analisar o uso das TDIC no período de ensino remoto emergencial, buscamos investigar através da revisão sistemática integrativa quais as principais estratégias metodológicas utilizadas pelos professores durante o período da pandemia de COVID-19 e as possíveis dificuldades enfrentadas por eles durante esse período.
9. Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade.	Debater diferentes propostas metodológicas que podem ser empregadas no processo de ensino-aprendizagem não presencial, suas principais características e qualidades potenciais, buscando contribuir para um melhor entendimento da viabilidade de implantação, uso e adequação dessas estratégias pedagógicas a variados contextos educacionais.
10. Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19.	Investigar a atuação e desenvolvimento profissional de professores brasileiros durante o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19, considerando aspectos como condições de trabalho, de aprendizagem da docência e da saúde mental.

Fonte: autoria própria.

A elaboração do Quadro 4 mostra para o/a leitor/a de que maneira a análise dos objetivos gerais trabalhos selecionados converge com o objetivo principal desta pesquisa.

Para tanto, faremos uma breve descrição sobre como os objetivos examinados alinham-se com a proposta do estudo em questão.

Este exame descritivo permitirá identificar a correspondência entre as diretrizes dos estudos previamente realizados e as intenções desta investigação, evidenciando a coesão entre os diferentes enfoques e contribuindo para a compreensão mais ampla do fenômeno em análise.

Através desta abordagem, pretendemos destacar a relevância e a consistência dos objetivos gerais dos trabalhos revisados em relação às questões centrais da pesquisa atual.

O artigo intitulado **“(RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: No limiar do (im)possível”**, de Almeida e Dalben (2020), aborda questões pertinentes ao objetivo deste estudo ao examinar os limites e potencialidades enfrentados pelos profissionais da educação durante a necessidade de reorganizar o trabalho em virtude da suspensão das atividades presenciais. Esta produção acadêmica tende a oferecer uma análise detalhada dos desafios enfrentados pelos docentes em um contexto pandêmico, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dificuldades e adaptações necessárias no cenário educacional emergente.

Em **“Formação Continuada em Tempos de Pandemia da Covid-19: Desafios e Perspectivas de Professores para o Ensino Pós-Pandemia”**, Carvalho, Farias e Brito (2021) apresentam uma análise detalhada das narrativas de cinco professores dos anos iniciais, enfocando a formação continuada durante o período pandêmico e os desafios associados ao trabalho virtual. O estudo também explora as perspectivas para o ensino no contexto pós-pandêmico. O objetivo desta pesquisa está alinhado com o objeto de investigação deste trabalho, uma vez que aborda diretamente questões relevantes à proposta de pesquisa em questão, evidenciando uma correspondência significativa entre as temáticas exploradas (saberes profissionais e epistemologia da prática) e as intenções desta investigação (desafios enfrentados pelos professores durante o período pandêmico).

Fialho e Neves (2022) em **“Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal”** oferecem contribuições significativas sobre o impacto do isolamento social na prática docente, utilizando a práxis como pano de fundo para discutir a viabilidade do processo de ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto. Esta pesquisa possibilita uma análise crítica sobre os saberes profissionais dos docentes frente a um cenário educacional desafiador e em constante transformação. Pelo objetivo deste artigo, podemos sugerir que os autores exploram como o isolamento social influenciou as práticas pedagógicas, trazendo à tona questões sobre a

adaptação dos professores e a eficácia das estratégias de ensino empregadas durante este período crítico.

Já o estudo realizado por Garcia, Henklain, Moraes e Alves (2022) no artigo **"Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes"** foca nas práticas de ensino e nas percepções de professores durante o ensino remoto emergencial na Universidade Federal de Roraima. Embora este estudo aborde um público diferente do foco central da presente pesquisa, que são os professores do Ensino Fundamental I, ele pode oferecer insights valiosos sobre os desafios enfrentados pelos docentes no contexto do ensino superior e que podem ser inerentes aos professores dos anos iniciais. A investigação destaca as dificuldades enfrentadas na adaptação das práticas profissionais, bem como as percepções dos docentes em relação à eficácia e limitações do ensino remoto emergencial.

Ambos os artigos podem contribuir para a análise deste estudo, ao se referirem sobre o entendimento das transformações nas práticas pedagógicas em tempos de crise, oferecendo uma base sólida para discussões futuras sobre o papel do professor e a resiliência da educação formal diante de desafios sem precedentes. Essas obras podem ser fundamentais para ampliar a análise e provocar um debate sobre a capacitação e a adaptação dos profissionais da educação em face das novas demandas e realidades impostas pelo ensino remoto.

O artigo de Oliveira (2023), intitulado **"Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil"**, oferece uma contribuição significativa para a presente pesquisa, ao analisar as percepções de docentes de escolas públicas da Educação Básica durante a pandemia de COVID-19. Este estudo foca especificamente nas dificuldades enfrentadas pelos professores no período de isolamento social, o que pode proporcionar uma visão crítica e detalhada sobre as desigualdades econômicas, de gênero e regionais que impactaram o exercício da docência no contexto educacional brasileiro. Podendo então, considerá-las como fatores desafiadores ao exercício da profissão.

A relevância do trabalho de Oliveira (2023) reside no fato de que o artigo aborda diretamente o mesmo público-alvo da presente pesquisa, os docentes da Educação Básica, oferecendo uma análise aprofundada das adversidades enfrentadas no dia a dia dos educadores.

A dissertação de mestrado intitulada **"1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da COVID-19 em Belém do Pará"** de Pinto

(2023) analisa as práticas e ações das professoras da educação básica durante o período pandêmico. Este estudo é relevante para a presente pesquisa, pois explora as estratégias adotadas pelas profissionais da educação básica em um contexto desafiador. Nesta dissertação, Pinto (2023) busca compreender como as professoras lidaram com as novas exigências do ensino remoto e quais adaptações foram necessárias para manter a qualidade do ensino. A dissertação pode nos oferecer uma visão aprofundada sobre a mobilização de saberes das educadoras em meio a um cenário de crise, destacando a importância de suas práticas pedagógicas para a ampliação dos estudos sobre profissionalização do ensino e epistemologia da prática.

De forma complementar, a dissertação de mestrado de Rodrigues (2023), intitulada **“A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia”**, investiga o conhecimento dos docentes sobre o uso do ensino híbrido como prática pedagógica, enfatizando os desafios enfrentados na implementação dessa modalidade de ensino. Embora a abordagem de Rodrigues (2023) esteja mais centrada na utilização das tecnologias digitais no ensino, sua pesquisa é relevante para o presente estudo ao evidenciar as dificuldades e os saberes mobilizados pelos professores para adaptar suas práticas pedagógicas ao contexto híbrido. A dissertação de Rodrigues (2023) pode nos trazer como destaque a necessidade de capacitação dos docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais e para a integração destas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Essas pesquisas não apenas destacam as dificuldades enfrentadas pelos educadores, mas também enfatizam a importância do desenvolvimento profissional contínuo e do suporte institucional para que os docentes possam se adaptar às novas realidades educacionais. Assim, os estudos de Pinto (2023) e Rodrigues (2023) se constituem como fundamentais objetos de análise desta pesquisa, ao ampliar o debate sobre o papel dos professores em contextos de crise e intensificar o processo de mudança no status da profissão docente.

“O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19: desafios e possibilidades”, de Santos e Lima (2023), oferece uma análise abrangente sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) durante o período de ensino emergencial. Este estudo é de grande relevância para a presente pesquisa, pois fornece subsídios importantes para compreender as estratégias metodológicas empregadas pelos professores ao longo da pandemia de COVID-19, além de destacar as dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

O artigo **“O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades”** de Santos e Lima (2023) explora como as TDICs foram integradas ao processo educacional, servindo como ferramentas essenciais para a continuidade do ensino em um contexto de distanciamento social. O trabalho discute as diferentes abordagens metodológicas adotadas pelos educadores, analisando como as tecnologias digitais foram utilizadas para manter o engajamento dos estudantes e garantir a eficácia do ensino remoto emergencial. Além disso, este estudo pode trazer evidências sobre as adaptações necessárias aos professores, nas práticas pedagógicas para responder às demandas de um ambiente educacional virtual. O artigo pode se constituir como objeto desta pesquisa por oferecer subsídios para compreender a complexidade do ensino em tempos de crise.

Silva e Silva (2023), no artigo intitulado **“Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade”**, oferece uma análise abrangente das propostas metodológicas que podem ser aplicadas no ensino não presencial. Embora este estudo não esteja diretamente relacionado ao tema central da presente investigação, ele contribui significativamente ao evidenciar caminhos e perspectivas futuras para a prática docente em diferentes cenários e contextos, uma vez que propõe uma reflexão sobre a flexibilidade e a inovação necessárias para o sucesso dos processos educacionais não presenciais, proporcionando debates valorosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às exigências contemporâneas.

O artigo de Silva e Santos (2023), **“Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de COVID-19”**, adota uma abordagem mais focada nas condições de trabalho, aprendizagem e saúde mental dos docentes durante a pandemia. Este estudo se propõe a investigar a atuação e o desenvolvimento profissional dos professores brasileiros no contexto do ensino emergencial, oferecendo uma análise das dificuldades enfrentadas pelos educadores e das estratégias adotadas para superar os desafios impostos pela crise sanitária. Por destacar a importância do desenvolvimento profissional contínuo pode oferecer dados relevantes para fortalecer a profissionalização do ensino e a atuação docente em contextos adversos.

Diante do exposto, Gil (2019), aponta que a pesquisa descritiva visa caracterizar o objeto de estudo com riqueza de detalhes, descrevendo suas propriedades e o contexto no qual se insere. É um método que se baseia na observação e na documentação sistemática de informações, fornecendo um panorama abrangente da realidade estudada.

Deste modo, apresentaremos a seguir uma síntese abrangente das informações contidas nos resumos das pesquisas selecionadas, que compõem o corpus de análise deste trabalho.

Para tanto, no Quadro 5, sistematizaremos os principais dados e conclusões de cada pesquisa, permitindo uma visão materializada das contribuições acadêmicas e das perspectivas teóricas e metodológicas abordadas pelos autores.

Quadro 5. A metodologia e os resultados apresentados nas produções

Título	Metodologia	Resultados
1. (RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: No limiar do (im)possível	Estudo de caso instrumental	Permite vislumbrar a potencialidade de reinvenção da escola, estimulada por processos participativos, não obstante os limites mediante às condições objetivas dos envolvidos e das históricas mazelas dos sistemas educacional e social brasileiros.
2. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia.	Pesquisa documental, bibliográfica e empírica	Nos resultados são apresentadas três categorias de análise de conteúdo: a formação continuada de professores em tempos de pandemia da Covid-19; os desafios enfrentados por professores em trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; as perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia da Covid-19.
3. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal	Questionário online	Os resultados indicaram que a falta de acesso dos alunos aos equipamentos tecnológicos adequados e à internet, o aumento das demandas do trabalho docente e a inabilidade de alguns professores para ministrar as aulas on-line mediante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação aumentam a precarização do trabalho docente, o que reverberou em prejuízo nas condições de saúde dos professores.
4. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes	Questionário online.	As respostas apontam que os professores avaliam o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com satisfação acima da média e que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas educacionais importantes para o processo educacional, mas necessitam de melhores condições.
5. Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil	Questionários online e presenciais	Assim sendo, o estudo evidenciou que, por meio do levantamento de dados, existem desigualdades na Educação entre estados, tal como econômicas, de gênero, segmentos e recursos tecnológicos.
6. 1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da covid-19 em Belém do Pará	Não se apresenta de forma clara no resumo da Dissertação.	Os resultados indicam que as professoras, nas ações realizadas e nas dificuldades encontradas no decorrer das atividades, evidenciam as diferenças entre o que foi proposto pelo governo e o que de fato ocorreu em sala de aula, fazendo com que esses relatos auxiliem na compreensão crítica do papel dessas docentes na construção de soluções próprias, com marcas feministas, quase sempre invisíveis aos olhos dos gestores.
7. A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia	Pesquisa bibliográfica	Os resultados apontam desafios e caminhos a serem trilhados para o uso adequado do ensino híbrido como ferramenta pedagógica, indicando quais fatores foram decisivos no uso desta metodologia de ensino, em alguns casos aplicada de maneira forçosa pela covid-19 e que se apresenta como opção viável mesmo no pós-pandemia.
8. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades	Revisão sistemática integrativa	Observou-se poucos trabalhos relacionados a estratégias utilizadas pelos professores nesse período, podemos observar a predominância de estudos relacionados aos impactos e as dificuldades encontradas por professores e alunos durante o ensino remoto emergencial, podemos destacar também, a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias, o aumento do tempo de trabalho, a fragilização da saúde emocional de profresses e alunos, as desigualdades de acesso as tecnologias digitais e o pouco suporte do poder público.
9. Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade	Estudo teórico	A efetivação de estratégias pedagógicas como o ensino híbrido se apresenta como alternativa promissora para ampliar possibilidades para os processos educacionais contemporâneos.
10. Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19	Autorrelato	Os resultados apontaram que as mudanças no trabalho docente ocorrem em meio à ausência ou pouca experiência da maioria dos professores com ensino on-line e/ou com uso de tecnologia digital, além da falta de apoio e condições de trabalho adequados. As principais tarefas foram mediadas por tecnologia e os saberes didáticos tiveram um papel fundamental neste contexto. A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes experienciais demonstraram ser fundamentais na aprendizagem da docência.

Fonte: autoria própria, 2024.

Com o Quadro 5, foi possível evidenciar de forma mais específica as proximidades e distanciamentos entre os títulos selecionados como objeto deste estudo, oferecendo uma visão clara das diversas abordagens e perspectivas presentes nas pesquisas analisadas. Este quadro proporcionou uma organização sistemática das informações, permitindo identificar os pontos de convergência e divergência entre os diferentes estudos e como eles se relacionam com o tema em questão.

A sistematização das informações neste quadro teve como base o roteiro de análise estabelecido no Apêndice 2. Este roteiro foi elaborado para conduzir uma análise detalhada e criteriosa dos estudos, considerando os parâmetros específicos de investigação definidos neste trabalho. Através desse processo, poderemos extrair dados significativos que enriqueceram nossa compreensão sobre o tema no nosso campo de investigação.

Ao comparar e contrastar os títulos, conseguiremos delinear as contribuições únicas de cada pesquisa, bem como as lacunas existentes no conhecimento atual. Essa análise crítica é essencial para compreender as complexidades do campo de estudo e para avaliar o impacto e a relevância de cada trabalho no contexto mais amplo da literatura.

Os quadros síntese elaborados nesta seção oferecem uma base sólida para traçar o perfil das produções que serão analisadas permitindo a discussão e a problematização das questões levantadas por este estudo, bem como para a formulação de hipóteses e proposições futuras.

3. 2 Análise das produções selecionadas

Nesta etapa do presente estudo, pretendemos trazer evidências sobre as lacunas e proximidades encontradas na análise das produções bibliográficas selecionadas a luz de teóricos da epistemologia da prática, partindo dos Roteiros constantes nos Apêndices 1 e 2, com destaque para a compreensão do objetivo geral que é o de compreender o que as pesquisas revelam em relação aos desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico.

A análise será desenvolvida partindo de três eixos temáticos:

Eixo1) Período pandêmico e prática profissional docente;

Eixo 2) Período pós-pandêmico e prática profissional docente;

Eixo 3) Pandemia e profissionalização docente.

Antepondo a apresentação da análise dos dados obtidos pelos trabalhos selecionados nesta pesquisa, se faz necessário evidenciar a similaridade dos desafios encontrados entre os três eixos temáticos propostos para estruturar e orientar esta pesquisa.

Primeiramente, ao olhar para os eixos temáticos em conjunto, podemos destacar similaridades marcantes sobre os desafios enfrentados pela docência no período pandêmico e pós-pandêmico, como por exemplo:

- A necessidade constante de adaptação do/a professor/a;
- A dificuldade no uso dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais e o acesso a estes recursos;
- A carência de políticas formativas mais integradas com a realidade da escola;
- A sobrecarga emocional ocasionada pelo medo e pela angústia diante da situação vivenciada;
- A sobrecarga física, imposta pelo excesso de tarefas e por integrar o ambiente de lazer com o ambiente de trabalho (casa);
- A emergência de práticas colaborativas como estratégia de enfrentamento dos desafios impostos pela nova ordem social;

Embora determinados desafios tenham se apresentado com maior ou menor intensidade em cada período, as produções analisadas demonstram que questões relacionadas à adaptação pedagógica, uso de tecnologias, sobrecarga de trabalho e apoio institucional estiveram presentes tanto no período pandêmico quanto no pós-pandêmico. Diante disso, esta análise se propõe a evidenciar esses desafios, ressaltando seus pontos de continuidade e transformação ao longo destes períodos.

Deste modo, optamos por agrupar os dados para obtermos uma explanação da análise mais estruturada e contextualizada.

Portanto, dividiremos a análise de acordo com os seguintes subtópicos:

Eixo 1 e Eixo 2 - Período pandêmico, pós-pandêmico e prática profissional docente:

- Prática docente e desafios tecnológico;
- Sobrecarga emocional e física.

Eixo 3 - Pandemia e profissionalização docente:

- Formação X necessidade/realidade escolar.

3.2.1 - Eixo 1 e Eixo 2 - Período pandêmico, pós-pandêmico e prática profissional docente

A *prática docente e desafios tecnológicos e sobrecarga emocional e física* desvelaram-se fundamentais para compreender os impactos do período pandêmico e pós-pandêmico na profissionalização docente, uma vez que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores na adaptação às novas demandas tecnológicas, ao mesmo tempo em que expõem o agravamento do desgaste emocional e físico, fatores que influenciam diretamente a qualidade da atuação profissional e a necessidade de políticas de formação e valorização docente.

3.2.1.1 - Prática docente e desafios tecnológicos

A adoção das tecnologias digitais no contexto educacional, especialmente durante o período do ensino remoto emergencial, revelou uma série de desafios enfrentados pela prática docente. A análise dos estudos selecionados para esta pesquisa permite evidenciar as tensões, limitações e aprendizagens vivenciadas pelos professores diante da necessidade abrupta de reorganizar suas estratégias pedagógicas em ambientes virtuais. Tais desafios não apenas expõem fragilidades estruturais e lacunas formativas, mas também remetem à construção da profissionalidade docente.

Este subtópico propõe-se, portanto, a examinar os desafios enfrentados pelos professores nesse período, identificando os aspectos recorrentes nos trabalhos analisados, de modo a contribuir para a compreensão das condições que impactaram a atuação docente e subsidiar reflexões sobre a integração efetiva das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, corroborando para avançar nos estudos sobre o ofício e a mobilização dos saberes docentes.

Dentre os desafios sobre o uso de recursos e ferramentas tecnológicas destacamos para a análise, *a dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas, a improvisação de plataformas digitais e recursos; a falta de acesso as ferramentas; e as formações aligeiradas para o uso das ferramentas tecnológicas.*

Segundo Moran (2015), o uso de TDICs exige não apenas domínio técnico, mas também uma ressignificação das práticas pedagógicas, o que demanda formação contínua e reflexiva. Durante a pandemia da COVID-19, ficou evidente uma das principais fragilidades da educação brasileira: a dificuldade dos professores em integrar eficazmente as ferramentas digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os apontamentos de Nóvoa (2009) e Tardif (2002), a formação docente no Brasil historicamente negligenciou a preparação dos professores para lidar com as transformações tecnológicas e sociais contemporâneas, resultando em um cenário em que muitos docentes se viram obrigados a utilizar plataformas digitais sem o devido preparo técnico e didático.

Ao analisar as produções selecionada à luz sob olhar da *dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas*, tal negligenciamento é apontado na dissertação de mestrado **1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da covid-19 em Belém do Pará**, em que a autora Iara Garcia Pinto, ao buscar compreender as ações próprias realizadas por professoras da educação básica no contexto da pandemia, entrevistou-as, e a partir dos seus relatos, identificou que “*o ensino remoto emergencial no Brasil foi marcado por dificuldades no uso das tecnologias tanto pelos professores, quanto pelos pais dos alunos*” (Pinto, 2023,p.8).

De acordo com a pesquisa, a autora, aponta a escassez de uma formação de qualidade e o pouco uso das TDIC’S no cotidiano de sala de aula, justificando assim, a dificuldade apontada pelas profissionais em seu uso:

QUADRO 6 – **Experiência profissional com o uso de tecnologias no ensino**

Eixo Temático 1- Caracterização Da Entrevistada			
Pergunta	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3
7. Você já teve alguma formação para a utilização das TDIC’S na educação antes da pandemia?”,	Sim, na graduação e pós graduação	Não	Não
8. Você utilizava as tecnologias antes da pandemia, em sala de aula?”	Sim, porém pouca utilização.	Não	Não.
9. Você já inseria essas ferramentas nas suas aulas? Como seria uma aula típica sua com essas tecnologias?	Sim, a professora já havia usado aplicativos de gameificação em suas aulas.	Não.	Não, porém as vezes se utilizava o recurso áudio visual da sala de vídeo

Fonte: Dados da dissertação de Mestrado de Iara Garcia Pinto, 2023.

A análise de PINTO (2023) indica também as relações do tempo de carreira com o uso das TDID’S e o ressalta o aumento do uso dessas ferramentas no período de pandemia:

As respostas indicam que as entrevistadas mais experientes, ao longo de mais de quinze anos de docência, possuíam pouca ou nenhuma formação para a utilização das tecnologias em suas aulas. As respostas também indicam que as mídias não eram costumeiramente utilizadas antes da pandemia. A Entrevistada 1, a mais jovem delas, utilizava

tecnologias em suas aulas antes do período de Ensino Remoto Emergencial, como mostra o seu relato de atividades na sala de informática da escola particular. (PINTO, 2023, p. 41)

Não obstante a esse apontamento, em seu artigo **Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade**, Ricardo Rodrigues da Silva e Silvina Pimentel Silva, evidenciam que a pandemia acusou em maior escala, a falta de familiaridade dos professores em relação ao uso de ferramentas tecnológicas:

[...] muitos professores e professoras se viram em meio à necessidade abrupta de agir profissionalmente em contextos tecnologicamente intermediados, sendo que grande parte deles não estava habituada a utilizar regularmente recursos e ferramentas tecnológicas nas suas atividades pedagógicas até então. (SILVA, R.R.; SILVA, S. P., 2023, p. 3-4).

É possível evidenciar, através destas produções que a pandemia trouxe à tona uma necessidade e uma carência em relação a fluência digital na formação de professores. No artigo, **“(RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: No limiar do (im)possível.”**, Luana Costa Almeida e Adilson Dalben permitem uma reflexão acerca da formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com os conhecimentos, habilidades e atitudes de professores num cenário educacional influenciado pela os das tecnologias digitais.

Através dos autores Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), ALMEIDA e DALBEN (2020) revelam em seu artigo que nem sempre a fluência digital está presente entre os docentes e que o nível de familiaridade com as tecnologias digitais está relacionado não apenas ao uso de artefatos, mas ao nível de experiência que se tem com eles. Ao investigar os docentes e os membros da equipe gestora de uma escola situada no estado do Paraná, os autores deste artigo, mostram os seguintes resultados sobre a frequência e a familiaridade destes profissionais em relação ao uso de uma ferramenta digital:

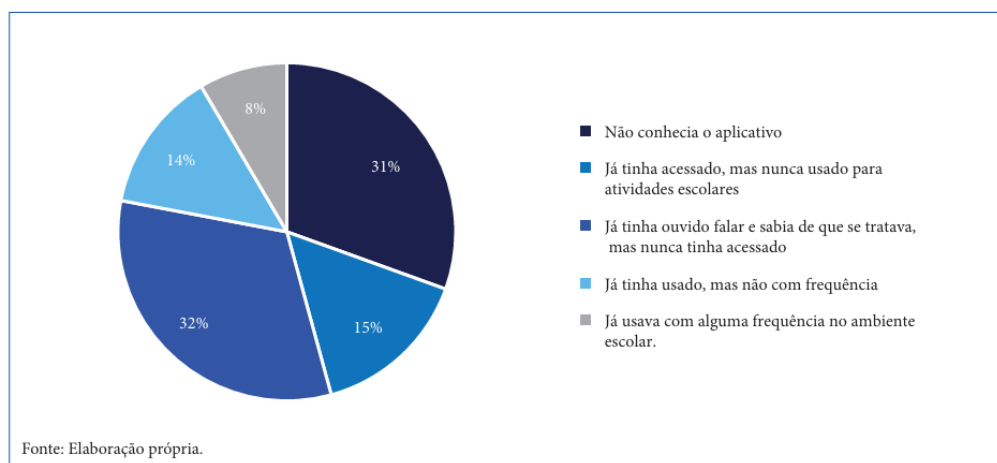


Figura 2. Familiaridade e acesso ao Classroom antes do isolamento social

FONTE: Dados do Artigo de Almeida, Luana Costa e Dalben, Adilson (2020)

Conforme apontado no gráfico elaborado pelo estudo de ALMEIDA e DALBEN (2020), podemos perceber que a falta de fluência digital entre professores se coloca como uma barreira para a integração efetiva das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

No artigo **“Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia”** os autores Floraci Mariano de Carvalho, André Leite de Farias e Renato de Oliveira Brito mostram nos dados levantados do estudo, a dificuldade em utilizar ambientes virtuais e recursos tecnológicos durante a pandemia:

O participante P5 afirmou que seu maior desafio em lecionar em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem se relacionava à utilização de recursos tecnológicos. Relatou ainda que não possui habilidade no trato com as ferramentas tecnológicas para lecionar em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (CARVALHO; FARIAS e BRITO, 2021, p. 6).

Segundo Lévy (1999), a fluência digital não se resume ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve a capacidade de utilizá-las para produzir conhecimento, interagir em ambientes colaborativos e transformar contextos educativos. No entanto, muitos professores ainda utilizam tecnologias apenas como substituto de métodos tradicionais, sem explorar seu potencial interativo e multimodal (PRENSKY, 2001).

O artigo **“Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal”** de Lia Machado Fiuza Fialho e Vanusa Nascimento Sabino Neves, evidencia essa fragilidade a medida em que *a improvisação*

de plataformas digitais e recursos foram se impondo às práticas e as rotinas dos professores, que por meio de redes sociais, buscaram acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Considerando o Ensino Remoto Emergencial – ERE, este artigo enfatiza que:

[...] o ERE não dispunha de ampla discussão nacional, não apresentava uma padronização nas atividades nem contava com plataforma específica para o fim educativo, sendo viabilizado de maneira emergencial e improvisada, inclusive por meio de redes sociais, a exemplo do WhatsApp, aplicativos de reuniões, como o Google Meet, dentre outras ferramentas não usuais para assegurar o ensino-aprendizagem (FIALHO; NEVES, p.3).

A ausência de planejamento estruturado e de políticas educacionais coordenadas para o uso das tecnologias digitais e de plataformas pedagógicas específicas levou os docentes a improvisarem o uso de ferramentas tecnológicas, muitas vezes não apropriadas para fins educativos, exigindo destes profissionais reinvenções metodológicas em um curto espaço de tempo. Essa adoção forçada e desestruturada das tecnologias evidenciou lacunas na formação dos profissionais da educação que estão relacionadas à formação inicial deficiente e à ausência de políticas continuadas de desenvolvimento profissional. Moran (2015) destaca que a formação docente muitas vezes desconsidera a integração crítica das tecnologias, promovendo uma abordagem instrumentalizada e descontextualizada, tornando a atualização digital um desafio permanente.

Este desafio se intensifica, quando as produções selecionadas para este estudo trazem *a falta de acesso as ferramentas digitais*. No artigo intitulado “**Processos educacionais não presenciais: perspectivas da forma de ensinar e de aprender na atualidade**”, Ricardo Rodrigues da Silva e Silvina Pimentel Silva revelaram, através de referenciais teóricos variados, as “*disparidades sociais no acesso e no uso da rede*” como outros obstáculos a serem enfrentados pelos docentes.

Este fato é apontado também na dissertação de mestrado “**Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil**”, da autora Thalia Ariadna Ferreira Oliveira, que ao analisar a percepção dos docentes de escolas públicas sobre as condições de trabalho durante a pandemia, evidenciou a dificuldade no uso das ferramentas digitais com o acesso desigual das mesmas:

Dados levantados em uma pesquisa feita pelo GESTRADO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente) em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Observaram-se os níveis de dificuldades de professores de escolas públicas em todo o país de utilizar tecnologias digitais como recursos didáticos. O levantamento analisou as etapas do ensino básico, onde os resultados apresentaram que as dificuldades em utilizá-las são similares entre as etapas analisadas. Isto é, que apenas 28,9% dos entrevistados possuem facilidade em manusear as ferramentas digitais (GESTRADO, 2020). Isso mostra que este é um problema presente em um grau acentuado, tal como, na mesma investigação é apresentado que a formação para tecnologias digitais ainda é distribuída de maneira desigual entre escolas estaduais e municipais. Evidenciando haver problemas de despreparo, sem planejamento específico e falta de recursos para a realização do ensino remoto.

A desigualdade no acesso às tecnologias entre redes municipais e estaduais, apontada pela pesquisa de Oliveira (2023), agrava ainda mais o cenário, produzindo efeitos diretos na qualidade do ensino e acentuando as disparidades educacionais entre regiões e realidades socioeconômicas distintas.

O uso das tecnologias digitais no contexto do Ensino Remoto Emergencial revelou não apenas a ausência de infraestrutura, mas, sobretudo, a fragilidade de uma formação docente que historicamente tem sido aligeirada e descontinuada no que diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Retomando o artigo de Floraci Mariano de Carvalho, André Leite de Farias e Renato de Oliveira Brito, fica evidente a formação aligeirada que vem sendo ofertada aos professores em relação ao uso das TDICs, ao apontarem que a evolução tecnológica não é acompanhada pelo avanço da formação continuada de professores:

O participante P5 destacou que o município não tem investido em formação em serviço para o aprendizado de recursos tecnológicos em vista de facilitar práticas pedagógicas dos docentes. No entanto, afirmou que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação ofereceu auxílios com tutoriais para sanar as dificuldades dos docentes nas aulas remotas. O participante P1 corrobora essa narrativa e aponta que ainda não viu, em 2021, o esforço da Secretaria de Educação de Novo Gama, GO, com relação à formação continuada em serviço, mas relata que no ano de 2020 foi oferecido curso para os professores, em razão de ser percebido que os professores estavam com muitas dificuldades para utilizar as tecnologias digitais. Segundo P1, os docentes receberam tutoriais que ajudaram na organização do planejamento com as aulas remotas, e destacou ainda que uma plataforma está em fase de implementação. No entanto, ressaltou que foi insuficiente o esforço do município com relação à formação continuada dos professores.

Por outro lado, o participante P2 ressalta que a Secretaria Municipal de Educação tem buscado parcerias com instituições não governamentais

para promover a formação continuada de professores, bem como destacou que o município tem investido na formação continuada dos professores com cursos voltados à utilização de ferramentas tecnológicas, além de criar uma plataforma para auxiliar os professores e gestores escolares. Salientou ainda que a Secretaria de Educação de Novo Gama convidou profissionais da área de tecnologia para fazer tutoriais para auxiliar os professores nas suas dificuldades em ambiente virtuais de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o participante P4 afirma que a formação oferecida aos professores pela Secretaria de Educação de Novo Gama, GO, não tem sido suficiente para o seu aperfeiçoamento na utilização de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, mencionando que busca se aperfeiçoar no fazer docente com formações oferecidas por universidades federais. (CARVALHO, FARIAS E BRITO, p. 4-5, 2021)

É possível, perceber nos dados apontados por Carvalho, Farias e Brito (2021) que a formação aligeirada de professores sobre o uso das TDICs tem sido alvo de críticas por não promover um desenvolvimento profissional significativo e integrado à prática pedagógica.

Nóvoa (2009) destaca que a profissionalização docente exige percursos formativos mais profundos e reflexivos, que não se resumam a ações pontuais ou treinamentos técnicos.

Na mesma direção, Kenski (2012) argumenta que o simples domínio instrumental das tecnologias, como aquele oferecido por tutorias e cursos breves focados apenas na operação de ferramentas, é insuficiente para uma prática pedagógica transformadora. Essa lógica instrumentalista, segundo a autora, tende a reduzir o papel do professor a um operador de tecnologias, esvaziando sua autonomia e capacidade crítica.

Moran (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que o uso efetivo das TDICs requer articulação entre competências digitais, metodologias ativas e os contextos reais de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que os docentes compreendam não apenas o funcionamento das ferramentas, mas também suas possibilidades pedagógicas.

A prevalência de formações rápidas, focadas em tutorias descontextualizadas, evidencia, portanto, não apenas uma resposta emergencial à pandemia, mas uma lacuna estrutural nas políticas de formação docente, que ainda carecem de propostas integradas, contínuas e pedagógica e tecnologicamente fundamentadas.

É possível inferir, neste estudo, que o contexto pandêmico corroborou para que a implementação das ferramentas digitais continue sendo um desafio no processo de formação de professores, uma vez que exigiu destes profissionais, em um curto espaço de

tempo e de forma repentina, um conhecimento e um letramento digital mais amplo do que suas formações puderam oferecer.

Entendemos, que a superação dessa deficiência requer investimentos em formação continuada centrada na prática e no desenvolvimento de competências digitais docentes. Considerando que a profissionalidade docente deve ser entendida como um processo de construção identitária que valoriza a reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de uma postura investigativa (Nóvoa,1992), a fluência digital dos professores não é apenas uma questão técnica, mas cultural e pedagógica.

Portanto, promover essa fluência exige repensar as formas de formação docente, valorizando os saberes da experiência e criando espaços formativos que articulem teoria e prática, condição essencial para uma educação de qualidade na era digital.

3.2.1.2 – Sobrecarga emocional e física

As mudanças abruptas impostas ao processo educacional pelo período pandêmico ocasionaram a transferência de grande parte das atividades presenciais para o ambiente virtual. Essa transição, realizada, na maioria das vezes sem planejamento e com escasso suporte institucional, acarretou uma significativa sobrecarga emocional e física nos docentes, que precisaram adaptar-se rapidamente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ao mesmo tempo em que enfrentavam o isolamento social e o medo da contaminação provocada pelo vírus da Covid-19.

Além da exigência técnica, muitos professores passaram a lidar com jornadas de trabalho ampliadas e dificuldades em estabelecer limites entre o tempo profissional e o pessoal, agravando assim, sintomas de estresse, ansiedade e esgotamento físico e emocional.

Considerando que a docência já se configurava como uma profissão de elevado desgaste, a pandemia chegou e acentuou essas condições, submetendo os professores ao enfrentamento de um já conhecido desafio, porém com outras características devido ao contexto novo no qual foi inserido (a pandemia): a sobrecarga do trabalho e a saúde física e emocional.

Rayla Beatriz da Silva Santos e Renato Abreu Lima, no artigo **“O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades”** destacam a sobrecarga de atividades como fatores que influenciaram a fragilização da saúde emocional de alunos e professores, neste estudo, os autores mostram que:

[...] o contexto pandêmico interpôs uma realidade inesperada para todos, o que fez com que professores, alunos e a família mudassem abruptamente na tentativa de se adequarem ao ensino remoto emergencial, o que escarou inúmeros problemas já existentes antes da pandemia e foram potencializados por ela, e tratar esses aspectos torna-se extremamente necessário, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem está diretamente ligado a saúde emocional. (SANTOS E LIMA, 2023 p. 11-12)

Essa mudança abrupta, mencionada pelos autores, se analisada a luz do conceito de “*ritualização do trabalho escolar*” proposto nos apontamentos de Tardif e Lessard (2014) evidenciam a dimensão do desafio que foi imposto e enfrentado pelos professores neste contexto considerado o novo normal.

Tardif e Lessard (2014) descrevem a “*ritualização do trabalho escolar*” como a natureza do trabalho docente no contexto das escolas contemporâneas. Os autores observam que a rotina escolar é marcada por uma estrutura fortemente regulada por horários, calendários e procedimentos institucionais que tornam o ensino uma atividade fragmentada e previsível. Essa ritualização é entendida como um processo pelo qual o cotidiano escolar se torna repetitivo, burocrático e submetido a uma lógica organizacional que valoriza a eficiência e a normatização em detrimento da autonomia e da criatividade pedagógica.

Deste modo, a ritualização manifesta-se na sequência padronizada de atividades como: entrar na sala, tomar presença, aplicar conteúdo, controlar a disciplina e concluir a aula com deveres, que acaba por reduzir a complexidade do ato de ensinar a um conjunto de tarefas operacionais. Isso implica uma espécie de “rotinização produtivista” do fazer docente, na qual o professor atua mais como executor de um currículo previamente definido do que como intelectual que cria e adapta o saber à realidade dos seus alunos. A consequência disso, apontam Tardif e Lessard (2014, p. 165), é uma perda de sentido no trabalho do professor, que passa a vivenciar sua prática de modo alienado, muitas vezes desprovido de reflexão crítica sobre os objetivos e os impactos do que realiza em sala de aula. Além disso, a ritualização contribui para a intensificação do trabalho docente, pois mesmo sob essa rotina aparentemente controlada, o professor é constantemente pressionado por demandas externas, como avaliações padronizadas, cumprimento de conteúdo, exigências administrativas, que se sobrepõem às possibilidades reais de desenvolvimento pedagógico significativo. Nesse cenário, a prática docente torna-se mecânica e sufocada por exigências institucionais, afastando-se de sua dimensão mais formativa e relacional (Tardif e Lessard, 2014).

Ao analisarmos esse conceito no período pandêmico, as produções selecionadas, trazem essa ritualização com nova ‘roupagem’ e apontam, uma nova forma de “rotinizar” a prática docente. Este fato, pode ser revelado pelo artigo **“(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível”** de Luana Costa Almeida e Adilson Dalben ao apontarem o início do trabalho intenso de professores a fim de atender a exigências do novo normal:

[...] a direção criou planilhas que, após serem compartilhadas na nuvem, foram preenchidas em tempo real pelos pedagogos, permitindo que os alunos sem acesso fossem facilmente identificados e, a partir disso, um intenso processo de estabelecimento de contatos se efetivasse. Nesse processo, os pedagogos começaram o contato com os estudantes e suas famílias por meio telefônico, pelas redes sociais digitais e por mensagens de WhatsApp. (ALMEIDA e DALBEN, 2020, p. 6).

Para a manutenção do entusiasmo da equipe e o acolhimento aos envolvidos, foram criados e organizados grupos no aplicativo WhatsApp para que os pedagogos pudessem responder demandas relacionadas às manifestações de frustração. Além disso, encontros virtuais passaram a ser mais frequentes com a direção da escola, durante os quais eram acolhidas as questões pessoais e de contexto, além dos desafios pela falta de interação com os estudantes. (ALMEIDA e DALBEN, 2020, p. 8).

O artigo de Camila Lopes da Silva e David Moises Barreto dos Santos, **“Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de Covid-19”** mostra nos dados levantados as mudanças na rotina e nas condições do trabalho docente:

Nas condições de trabalho, os dados da pesquisa evidenciam significativas modificações no trabalho docente, a começar pelo cotidiano desse profissional, que costumava ter uma sequência de atividades rotineiras como chegada à escola, passagem pela sala de professores, sala de aula, intervalo, conversa nos corredores etc. [...] Em vez disso, o professor precisou improvisar um espaço doméstico, dispor de equipamentos próprios e conectividade para continuar suas atividades laborais e, na maior parte dos casos, os docentes não tiveram nenhum apoio das escolas e/ou redes de ensino na adequação da nova realidade. As alterações também puderam ser sentidas na carga de trabalho docente, pois, para o maior número dos professores investigados, ocorreu aumento no número de horas disponibilizadas para a preparação das aulas. (SILVA e SANTOS, 2023, p.14).

É possível perceber, que o ‘novo normal’ ao modificar de forma abrupta o trabalho docente, transferiu para sua casa uma rotina escolar que o expôs, novamente, mas em outro cenário, a condições insuficientes e improvisadas de trabalho, as quais são

ratificadas por dados apresentados pela investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020), indicando que, para grande número dos professores, houve aumento da carga de trabalho e mudanças abruptas no trabalho pedagógico durante o ensino remoto.

Assim, refletir sobre a ritualização do trabalho escolar (Tardif e Lessard, 2014) é essencial para compreender os limites impostos à profissão docente pela estrutura organizacional da escola moderna. É também um convite à revisão das práticas institucionais que restringem a autonomia e a criatividade dos professores, propondo caminhos para a valorização do trabalho docente como atividade intelectual e transformadora.

Diante do exposto, é possível compreender que a ritualização do trabalho escolar, ao estruturar rigidamente a rotina docente, não apenas limita a autonomia pedagógica, mas também intensifica o desgaste emocional e físico do professor. Essa rotina marcada por exigências repetitivas, controle de tempo e demandas administrativas reduz o espaço para a criatividade e para a construção de vínculos significativos com os alunos, gerando sentimento de frustração e esvaziamento do sentido do trabalho (TARDIF e LESSARD, 2014).

Para Esteve (1992), esse mal-estar docente decorre, em grande medida, da contradição entre as expectativas sociais atribuídas ao papel do professor e as reais condições de trabalho a que estão submetidos, agravadas pela sobrecarga e pela falta de reconhecimento. Nesse contexto, pensar políticas de valorização do magistério e de reorganização das estruturas escolares torna-se urgente, de modo a promover um ambiente mais humano e sustentável para o exercício da docência, reconhecendo o professor não apenas como executor de tarefas, mas como sujeito de saber e de transformação social.

3.2.2 - Eixo 3 - Pandemia e profissionalização docente:

A análise dos desafios sobre *Formação X Realidade/Necessidade* escolar é essencial para entender as lacunas entre a formação inicial e continuada dos professores e as demandas reais das escolas, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia. Esse eixo estruturante evidencia como a crise sanitária acelerou transformações no ambiente educacional, exigindo novas competências e práticas, e reforça a necessidade de repensar a profissionalização docente para que ela esteja alinhada às necessidades concretas da prática escolar no contexto pós-pandêmico.

3.2.2.1 – Formação X Realidade/necessidade escolar

A inserção emergencial das tecnologias digitais no cenário educacional, aliada à adoção do ensino remoto, revelou fragilidades históricas nos processos formativos dos professores, ampliando desigualdades e evidenciando lacunas estruturais já existentes. Este subtópico propõe uma análise dessas questões, buscando compreender, a partir de das evidências empíricas dos trabalhos acadêmicos selecionados, os limites e as possibilidades da formação docente durante e após o período pandêmico.

No artigo **“Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19: desafios e possibilidades”**, as autoras Rayla Beatriz da Silva Santos e Renato Abreu Lima, destacam que a pandemia *"escancarou as desigualdades que se enfrentam nos diferentes níveis de ensino, seja no acesso às novas tecnologias, seja à formação dos professores"* (SANTOS; LIMA, 2020, p. 9).

De acordo com este artigo, a experiência do ensino remoto emergencial, apesar de implementada de forma abrupta, impulsionou debates sobre a importância da capacitação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias, e reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas à formação crítica e contínua dos profissionais da educação (SANTOS; LIMA, 2020p. 11-13).

Esse aspecto é evidenciado no artigo de Iara Garcia Pinto, na dissertação de mestrado **“1,2,3 Gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da COVID-19 em Belém do Pará”**, em que uma das entrevistadas relata:

Eu tive que elaborar minhas aulas, né? Eu não recebi o apoio. O apoio veio depois em forma de formação. Aí o Estado começou a oferecer formações de ferramentas para aula remota, né? Para os professores das séries iniciais aí teve muita formação a gente participou de muitas formações. Mesmo assim a gente não teve o nosso canal. Então nós tivemos que criar o canal. Que foram os grupos de WhatsApp. [...]. Então pela gestão pública ficou muito aberta essa questão de como fazer e o que fazer foi pros professores e a escola que tomaram as iniciativas. (PINTO, 2021, p. 45-46).

Schön (1992) e Tardif (2014) enfatizam que o conhecimento docente não é produzido apenas nos espaços formais de formação, mas sobretudo a partir da reflexão crítica sobre a própria prática. Assim, o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor se torna capaz de reinterpretar sua ação no contexto, integrando saberes teóricos e experienciais. Este relato ilustra o protagonismo docente diante da ausência de diretrizes

institucionais, reafirmando o papel da experiência na construção dos saberes profissionais (Tardif, 2014).

A pesquisa de Carvalho, Farias e Brito, **“Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19”**, reforça que a formação continuada não acompanhou o ritmo das transformações tecnológicas, gerando um descompasso entre exigências pedagógicas e condições de trabalho. Os autores alertam que:

No cenário atual, o chão da sala de aula está carregado de diferenças individuais. Isso não permite que o professor ensine da mesma maneira que outro, pois há diversidades de aprendizagens que exigem dos docentes uma formação sólida e um olhar atento às diversidades de saberes que permeiam o ensino. (CARVALHO, FARIAS E BRITO, 2022, p.8).

Essa necessidade de articulação entre teoria e prática também aparece na análise de Silva e Santos que ao discutirem no artigo **“Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de COVID-19”**, afirmam que durante o período pandêmico:

A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes experienciais demonstraram ser fundamentais na aprendizagem da docência. (SILVA e SANTOS, 2023, p.14)

Tal constatação reforça a relevância dos saberes da experiência e o reconhecimento da formação como processo contínuo, situado e contextualizado. Ao afirmar que os saberes docentes são essencialmente plurais e socialmente construídos, sendo oriundos de diversas fontes, como a formação acadêmica, a experiência profissional e a prática cotidiana na escola Tardif (2014), compreende que os professores não aplicam apenas conhecimentos teóricos adquiridos em cursos formais, mas mobilizam, em sua ação pedagógica, saberes práticos que são elaborados ao longo do tempo e moldados pelas interações com os alunos, colegas e contextos institucionais. Essa perspectiva indica que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido de forma linear ou prescritiva, mas como um processo dinâmico, situado e historicamente condicionado.

Assim, reconhecer os saberes da experiência como parte constitutiva da prática docente implica compreender que a formação dos professores deve ir além da técnica e

da normatividade, valorizando os contextos de atuação e o exercício reflexivo sobre a própria prática.

A perspectiva da prática reflexiva, tal como delineada por Schön (1992), é retomada por Ricardo Rodrigues da Silva e Silvina Pimentel Silva, que no artigo **“Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade”** defendem que a formação docente precisa estar em sintonia com a busca pela superação de desafios relacionados a concepções e práticas vigentes valorizando o papel do professor como agente transformador de sua realidade:

[...] é preciso que a formação profissional do professor esteja em sintonia com a busca pela superação de desafios relacionados a concepções e práticas vigentes. Nesse sentido, Imbernón (2009) destaca a necessidade de que os processos formativos privilegiem uma abordagem transdisciplinar, que favoreça a reflexão sobre as ações do docente, tendo em mente que isso contribui para o surgimento de condições para que o professor compreenda e decifre a complexidade que o circunda e em que vive. Essa compreensão sobre elementos fundamentais que devem ser contemplados na formação do professor reflexivo é ratificada por Tardif (2014), ao afirmar que deve existir vínculo entre embasamento teórico, senso crítico e inovação e as condições reais em que se dá o exercício da profissão, de modo que sejam favorecidas sua transformação e evolução. (SILVA e SILVA, 2023, p.6).

Corroborando essa visão, Fialho e Neves no artigo **“Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal”** ressaltam que o domínio técnico das ferramentas digitais não garante, por si só, a competência para sua utilização pedagógica eficaz. Isso exige formação específica e desenvolvimento de habilidades e atitudes compatíveis com os desafios impostos pelo uso das tecnologias no processo de mediação do conhecimento (FIALHO e NEVES, 20220 p. 17).

Para tanto, no artigo **“(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível”**, Almeida e Dalben argumentam que a qualidade educacional promovida no contexto pandêmico foi impactada negativamente pela *“minimização dos investimentos em formação profissional”*, o que comprometeu a capacidade de resposta das escolas aos desafios do ensino remoto e a qualidade do ensino ofertado, uma vez que não apenas a falta do recurso, mas a falta de uma formação de qualidade em relação ao uso adequado deste recurso impacta na prática docente:

[...] a qualidade da oferta educacional tem sido prejudicada pela minimização dos investimentos em recursos humanos, materiais e de formação profissional (inicial e continuada). Uma das consequências da falta de financiamento público adequado é exatamente a não incorporação das tecnologias digitais nas práticas escolares, apesar do constante anúncio de suas potencialidades. (ALMEIDA e DANBEL, 2020, p.3)

A análise destas produções acadêmicas mostra que os desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia não se limitam à ausência de formação técnica, mas envolvem sobretudo a necessidade de reconhecimento do saber docente como construção situada, prática e reflexiva (Tardif, 2014).

Neste sentido, a epistemologia da prática, oferece um referencial potente para pensar políticas de formação que valorizem a experiência, incentivem a autonomia e promovam o diálogo entre teoria e prática, condição fundamental para o enfrentamento das complexidades do contexto escolar contemporâneo pós pandemia.

Nesta perspectiva o artigo **“Desenvolvimento Profissional Docente e Educação Básica na Pandemia de COVID-19”** de Silva e Santos contribui ao evidenciar que o saber experiencial mobilizado pelos docentes no contexto pandêmico e pós pandêmico foram primordiais para que houvesse um trabalho escolar de qualidade:

[...] pode-se presumir que o saber experiencial, aquele construído e mobilizado nas interações entre os docentes e outros agentes escolares, baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio foi basilar para a atuação docente no ensino remoto. Corroborando essa discussão, os dados desta pesquisa também mostram que a ausência de experiência prévia com a modalidade remota fez com que os professores se sentissem menos preparados já que nunca tinham vivenciado tal realidade, e passaram a se sentir mais preparados após alguns meses de trabalho remoto e uma maior familiaridade com o manuseio da tecnologia. (SILVA e SANTOS, 2023, p. 17).

Sendo assim, a prática exerce forte influência na aprendizagem docente, pois tornar-se professor é um processo contínuo que exige formação especializada e é marcado pelas vivências pessoais, profissionais e sociais, contextualizadas no local de trabalho, tradicionalmente, a escola, mas que, no contexto pandêmico, deslocou-se para os lares dos professores e estudantes (TARDIF, 2014).

Essa transposição do espaço físico potencializou a experiência docente, exigindo reinvenções cotidianas, uso criativo de tecnologias e redefinição das estratégias pedagógicas. Nesse cenário, os saberes da experiência não apenas se tornaram evidentes, mas fundamentais à manutenção do vínculo pedagógico. Como afirma Tardif (2014), os

saberes docentes são construídos ao longo do tempo e enraizados na prática, resultando de processos de socialização e da interação direta com a realidade escolar. Assim, a valorização e mobilização dos saberes experienciais são não apenas desejáveis, mas essenciais para a formação docente crítica, autônoma e responsiva às demandas complexas da educação contemporânea.

Dessa forma, ao analisar os relatos e pesquisas, percebemos que, ainda que os contextos se modifiquem, há uma permanência de desafios estruturais que demandam um olhar mais atento à construção de saberes docentes a partir da prática real e situada. A pandemia, com todas as suas dificuldades, revelou o quanto fundamental é valorizar o professor como sujeito reflexivo e protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, reafirmando a indissociabilidade entre prática e formação no exercício da docência.

Estes aspectos apontam para a centralidade da prática como lócus de produção de conhecimento docente e reforçam a importância de pensar políticas públicas e programas de formação que reconheçam essa prática como um campo epistemológico legítimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2020 e 2024 sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico este estudo, este estudo, cumpriu com o seu caráter político-pedagógico, ampliando discussões no âmbito da epistemologia da prática, legitimando os saberes resultantes desse período e, conseqüentemente, fortalecendo a importância do movimento pela profissionalização do ensino em nosso país

A epistemologia da prática permitiu o entendimento dos professores como profissionais do campo da educação que mobilizam e produzem saberes a partir da experiência vivida, da reflexão situada e da constante negociação com as condições reais do trabalho escolar (Tardif, 2014), ampliando a visão tecnicista e esvaziada da proletarização docente imposta, historicamente, pelos sistemas de ensino.

Essa abordagem foi fundamental para a análise das produções selecionadas, pois possibilitou valorizar os relatos, as estratégias improvisadas e os saberes construídos no cotidiano como elementos legítimos de investigação.

Ao apresentar o universo da escola no contexto pandêmico e pós-pandêmico, bem como o papel dos professores frente a esse cenário repentino e controverso, a Seção 1 – Caminhos Teóricos, trouxe como foco o processo pelo qual a profissionalização do ensino vem passando nos últimos anos, abordando os aspectos relativos as bases da epistemologia da prática profissional e costurando as reflexões sobre os saberes da prática profissional e os seus desdobramentos no contexto de trabalho dos professores.

A partir dessa lente teórica, tornou-se possível interpretar os dados levantados não apenas como evidência de carências formativas ou estruturais, mas também como expressão da agência, da criatividade e da resiliência docente diante de um cenário marcado por rupturas, incertezas e reinvenções.

A Seção 2 – Caminhos Metodológicos foi estruturada em três momentos distintos, destinados a apresentar a natureza do estudo, os procedimentos metodológicos e a produção dos dados. Essa organização possibilitou a realização da análise por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada no estudo exploratório-descritivo e no levantamento bibliográfico, conduzindo-nos à busca pela resposta da seguinte questão de pesquisa: **O que revelam as produções acadêmicas sobre os desafios enfrentados**

na prática profissional pelos professores do ensino fundamental I no contexto pandêmico (2020 a 2021) e pós-pandêmico (2022 a 2024)?

A partir da análise de um conjunto de produções científicas (7 artigos e 3 dissertações de mestrado), organizadas em três eixos de análise: Eixo 1) Período pandêmico e prática profissional docente; Eixo 2) Período pós-pandêmico e prática profissional docente e Eixo 3) Pandemia e profissionalização docente, foi possível construir um panorama revelando as tensões, desafios e aprendizagens vividas pelos professores.

Primeiramente, ao olhar para os eixos temáticos em conjunto, pudemos destacar similaridades marcantes sobre os desafios enfrentados pela docência no período pandêmico e pós-pandêmico, como por exemplo: a necessidade constante de adaptação do/a professor/a; a dificuldade no uso dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais e o acesso a estes recursos; a carência de políticas formativas mais integradas com a realidade da escola; a sobrecarga emocional ocasionada pelo medo e pela angústia diante da situação vivenciada; a sobrecarga física, imposta pelo excesso de tarefas e por integrar o ambiente de lazer com o ambiente de trabalho (casa); a emergência de práticas colaborativas como estratégia de enfrentamento dos desafios impostos pela nova ordem social.

Ao esmiuçar a análise a partir de cada eixo temático, torna-se evidente, que no período pandêmico, a realidade escolar foi profundamente abalada pela imposição abrupta do ensino remoto emergencial. O que inicialmente se colocava como uma medida temporária de contenção sanitária revelou, nas entrelinhas, a face de um sistema educacional despreparado para lidar com a mediação tecnológica.

As produções analisadas apontam que os professores, sobretudo os que atuavam nas séries iniciais, foram desafiados a reinventar práticas pedagógicas sem o suporte técnico, formativo ou institucional adequado. Houve improviso, autodidatismo forçado e solidão profissional. Plataformas como WhatsApp, Google Meet e YouTube foram adaptadas à revelia de qualquer planejamento estruturado, sendo utilizadas como paliativos para garantir um mínimo de continuidade à relação pedagógica.

A formação relacionada ao uso das TDICs oferecida pelos sistemas de ensino, quando existente, foi majoritariamente marcada por superficialidade e descontextualização. Como evidenciam os dados das dissertações e artigos analisados, os cursos emergenciais pouco dialogaram com a realidade concreta dos professores, tratando o domínio das TDICs de forma técnica, descolada das dimensões didática e reflexiva do

trabalho docente. As falas das professoras entrevistadas por Pinto (2023) e os dados empíricos trazidos por Carvalho, Farias e Brito (2021) demonstram não apenas uma lacuna de conhecimento digital, mas sobretudo uma ausência de projetos formativos que reconheçam os saberes da prática e a complexidade do ensino nas séries iniciais.

Simultaneamente, a transposição da escola para o espaço doméstico gerou uma sobreposição de papéis e tempos que afetou profundamente a saúde física e emocional dos professores. A carga de trabalho se intensificou, os limites entre o pessoal e o profissional se diluíram, e sentimentos como ansiedade, exaustão e frustração se tornaram frequentes. O conceito de "ritualização do trabalho escolar", de Tardif e Lessard (2014), ganhou nova leitura nesse contexto: à repetição de rotinas burocráticas somaram-se a pressões emocionais e operacionais e o cotidiano do professor, antes estruturado pela presença física e interações diretas, foi substituído por uma lógica de produtividade silenciosa e solitária, na qual se exigia entrega, adaptação e cuidado, quase sempre sem contrapartida institucional.

Já no período pós-pandêmico, os desafios se reconfiguram. Se por um lado o retorno às atividades presenciais trouxe alívio e reencontro, por outro, tornou evidentes os legados da crise: lacunas de aprendizagem, sofrimento emocional de alunos e professores, esgotamento físico e a continuidade de uma formação docente que segue aquém das exigências do século XXI. Persistem os mesmos dilemas: falta de articulação entre teoria e prática, políticas formativas frágeis e desvalorização do saber experiencial.

A centralidade da prática, tão destacada por autores como Schön (1992) e Tardif (2014), segue sendo ignorada por formações que privilegiam transmissões conteudistas, sem espaço para a escuta, a troca e a autoria docente.

Entretanto, não se trata apenas de destacar carências. A análise das produções revela também a potência da docência, mesmo em tempos adversos. Muitos professores, diante do vazio deixado pelas políticas públicas, assumiram protagonismo, criaram redes de apoio, compartilharam saberes e construíram alternativas possíveis para continuar ensinando. Emergiram práticas colaborativas, ressignificações metodológicas e, sobretudo, um fortalecimento da consciência crítica sobre o próprio fazer pedagógico.

Diante desse cenário, as produções acadêmicas analisadas revelam uma verdade inegociável: a docência exige reconhecimento como prática complexa, situada e politicamente implicada (Tardif, 2014). É urgente romper com a lógica da formação técnica e episódica, e investir em percursos contínuos, que valorizem os saberes do cotidiano escolar e ofereçam condições reais de transformação. Os desafios enfrentados

por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós-pandêmico evidenciam que a profissionalização docente deve ser repensada a partir da articulação entre conhecimento acadêmico, prática reflexiva e compromisso ético com a realidade educacional (Nóvoa, 2022).

Mais do que uma crise, a pandemia escancarou contradições e apontou caminhos. A partir da análise das produções acadêmicas reunidas neste estudo, evidencia-se a centralidade da formação continuada para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDICs), cuja ausência estruturada deixou professores desamparados diante do desafio do ensino remoto. A formação continuada deve estar inserida em uma lógica de desenvolvimento profissional articulada ao cotidiano escolar e às necessidades reais da prática pedagógica, não se limitando a ações pontuais e descontextualizadas.

A pesquisa também revelou o agravamento da sobrecarga de trabalho docente, ampliada pelas demandas emocionais e técnicas, e a responsabilização individual dos professores pelas mazelas sociais que ultrapassam o espaço escolar. Tal responsabilização reforça um discurso meritocrático e despolitizado que desconsidera os determinantes históricos e sociais que incidem sobre a escola (Nóvoa, 1992). Neste contexto, torna-se evidente a necessidade de repensar a organização do tempo escolar, em especial os momentos de trabalho coletivo docente, que devem deixar de ser meramente operacionais para se constituírem como espaços legítimos de colaboração, escuta, produção de saberes e reflexão sobre a prática.

A construção de uma escola democrática e socialmente referenciada demanda o reconhecimento do professor como sujeito histórico, crítico e coletivo. Nada substitui o papel fundamental do professor ou da professora na articulação entre conhecimento e afetividade, entre saberes sistematizados e experiências individuais. O ensino efetivo integra dimensões cognitivas e emocionais, culturais e subjetivas, nestes processos não podemos esquecer que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo, mas o modo transmiti-lo, adquiri-lo e trabalhá-lo, a forma como dele nos apropriamos e com ele construirmos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje (Nóvoa, 2022).

A profissionalização docente não se resume à aquisição de técnicas, mas envolve a valorização dos saberes construídos na prática e a criação de condições institucionais que sustentem o trabalho educativo com dignidade (Tardif, 2014).

Assim, é imperativo que os sistemas de ensino avancem para além das soluções emergenciais adotadas no contexto pandêmico e instituem políticas formativas e

organizacionais duradouras, capazes de fortalecer a autonomia e a práxis docente como pilares para uma educação de qualidade social, articulando, a formação, a escola, a universidade e a sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raquel Dias de. Educação em tempos de pandemia: o papel das redes de ensino e as desigualdades no acesso às aulas remotas. *RBPAAE*, v. 36, n. 2, p. 506-530, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ações do Ministério da Educação durante a pandemia da COVID-19: Relatório 2020**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ações para a continuidade das atividades escolares durante a pandemia de COVID-19**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/2023/copy_of_nota-de-esclarecimento-8 . Acesso em 19=8/09/2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DEWEY, J. The Relation of Theory to Practice in Education. In: National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I, **Bloomington**: Public School Publishing Co., 1904, p. 140-169.

COVRE, Luciana Mara. **Carreira docente: buscando analisar a dicotomia entre as práticas de proletarização do trabalho e a construção da profissionalização de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Regina Onofre.

FIorentini, D., & CRECCI, V. M. (2017). Metassíntese de pesquisas sobre formação de professores. *Zetetiké*, 25(1), 164-185.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (2020). **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, 2013.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores no Brasil: políticas e impasses**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 1-15, 2011.

GAUTHIER, Clermont. et. al., **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira Lima 2. Ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6o ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2019

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

HIRATA, Helena. **Divisão sexual do trabalho: visões teóricas diversas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

LOPES LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Clara. Formação de professores e ensino remoto: desafios e estratégias em tempos de pandemia. **Educação & Formação**, v. 6, n. 16, p. 1-19, 2021.

MARTINS, Valeria Aparecida Peterossi. As condições de trabalho de professoras de creche no Brasil: uma análise da produção de teses e dissertações na década 2010 a 2019. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2022.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-38.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2015.

NÓVOA, António (1992a). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 30, p. 139-155, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ONOFRE, M. R. **O Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação (PEC/ SEE/ SP – 1997-98) na visão de docentes formadores, professores participantes e Especialistas de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2000.

Organização Mundial da Saúde. **Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS na coletiva de imprensa sobre a COVID-19 - 11 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 18/09/2024.

Organização Mundial da Saúde. **Conselhos sobre a doença do coronavírus (COVID-19) para o público: Quando e como usar máscaras.** Disponível em: <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/>. Acesso em 18/09/2024.

Perrenoud, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.

PREZENSZKY, B. C.; MELLO, R.R. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, out./dez. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciane Maria; TEIXEIRA, Ângela Cristina Santos. **Ensino remoto emergencial no Brasil em tempos de pandemia: reflexões e possibilidades.** RISTI, v. 39, p. 65-81, 2020.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 77-91.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, P. S., & MACIEL, C. (2017). Mapeamento de pesquisas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 19, 1-22.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/00.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Perturbação educacional e resposta à COVID-19**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/education>. Acesso em 18/09/2024.

VOSGERAU, D. S. R., & ROMANOWSKI, J. P. (2014). Revisão sistemática da literatura versus revisão integrativa. **Revista Diálogo Educacional**, 14(41), 125-141.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PESQUISAS E ARTIGOS SELECIONADOS²

1. Dados gerais

Autor: CARVALHO, F. M.; FARIAS, A.L.e BRITO, R. O.

Título da pesquisa: Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2021

Instituição: Research, Society and Development.

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Formação Continuada

Objetivos: Analisar as narrativas de professores da Educação Básica do município de Novo Gama, GO, sobre a formação continuada em tempos de pandemia, sobre os desafios enfrentados em trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e sobre as perspectivas para o ensino no período pós-pandemia Covid-19.

Questões de pesquisa:

Hipóteses:

Sujeitos investigados: 5 professores do ensino fundamental 1 que atuam em escolas públicas do Município de Nova Gama -GO.

Forma de obtenção dos dados: Pesquisa qualitativa, com a abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica, documental e empírica (Creswell, 2014).

Forma de apresentação dos dados: Para a apreciação dos dados empíricos gerados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

² Para elaboração deste instrumento tomou-se como base os Roteiros para leitura de Teses e Dissertações encontrado na pesquisa de: MARTINS, Valeria Aparecida Peterossi. As condições de trabalho de professoras de creche no Brasil: uma análise da produção de teses e dissertações na década 2010 a 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2022.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

A pesquisa sobre os desafios enfrentados por professores do ensino fundamental I no contexto pandêmico e pós-pandêmico evidenciou diversos sentimentos e desafios profissionais. Entre os principais pontos abordados pelos entrevistados, destaca-se a necessidade urgente de uma nova abordagem na educação, que reconheça as lacunas nas aprendizagens dos alunos e se adapte às suas necessidades reais. O cenário exigiu dos professores inovação para manter o vínculo com os estudantes, usando criatividade, recursos tecnológicos e metodologias de ensino mais interativas, como jogos e aplicativos.

A formação continuada, ou a falta dela, foi um tema recorrente. Houve menção da escassez de investimento em capacitações para uso de tecnologias, o que sobrecarregou os docentes, que receberam apoio pontual através de tutoriais. Ainda assim, para muitos professores, o acesso insuficiente à tecnologia e à internet prejudicou o ensino, particularmente entre alunos de baixa renda, intensificando desigualdades socioeconômicas. A pesquisa sugere que, para o ensino no pós-pandemia ser eficaz e igualitário, é necessário um esforço conjunto para capacitar os professores e repensar o planejamento pedagógico com políticas públicas de apoio que promovam equidade e adaptação às novas exigências educacionais.

1. Dados gerais

Autor: ALMEIDA, Luana Costa e DALBEN, Adilson

Título da pesquisa: RE(Organizar) o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: No limiar do (im)possível.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2020

Instituição: Educação & Sociedade

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Organização do trabalho Pedagógico

Objetivos: Examinar contornos, limites e potencialidades do processo vivido pelos profissionais da escola diante da inevitável (re)organização de seu trabalho – ao mesmo tempo que vivenciam, contextualmente, o risco à vida e a mudança nas relações sociais a partir do distanciamento social e do decorrente fechamento das escolas como meio de mitigação do contágio.

Questões de pesquisa:

Hipóteses:

Sujeitos investigados: Docentes da escola e Membros da Equipe Gestora (Escola sediada no Estado do Paraná).

Forma de obtenção dos dados: Estudo de caso instrumental - Coletados entre os meses de março e maio de 2020, os dados são oriundos de documentos oficiais e de trabalho, registros de campo, observação e gravação em vídeo de reuniões de planejamento e grupos virtuais, assim como de dois questionários, um voltado aos docentes da escola e outro aos membros da equipe gestora.

Forma de apresentação dos dados: respostas objetivas dos questionários foram tabuladas e as questões abertas, assim como os registros em diário de campo e as gravações em vídeo, foram tratadas a partir da constituição de agrupamento por temas.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

A pesquisa revela que o período pandêmico trouxe desafios significativos e multidimensionais para as instituições educacionais considerando, a equipe gestora e os profissionais da educação, com impactos duradouros que se estenderão ao contexto pós-pandêmico. Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de adaptação urgente ao ensino remoto, implementado para garantir a continuidade das atividades escolares em um cenário de isolamento social. No entanto, a adoção desse modelo de ensino evidenciou uma "via de mão dupla": por um lado, permitiu o distanciamento físico sem a ruptura completa do contato educacional; por outro, acentuou as desigualdades educacionais, já muito presentes no sistema brasileiro, com limitações de acesso e participação, tanto de alunos quanto de professores.

A introdução do ensino remoto se caracterizou pela disponibilização de aulas e atividades em plataformas como YouTube e Google Classroom, com alternativas impressas para estudantes sem acesso digital. Contudo, essa transição não foi acompanhada de políticas de formação ou orientações adequadas para os docentes, que precisaram se reinventar rapidamente para atender às demandas de um novo formato de ensino. Muitos profissionais enfrentaram dificuldades em usar as tecnologias de ensino digital, tanto pela falta de familiaridade quanto pela ausência de suporte institucional. Para tentar minimizar esses obstáculos, a equipe gestora de algumas escolas buscou alternativas para incluir mais alunos no processo educacional, desenvolvendo um

trabalho intenso de mapeamento do acesso e contato com estudantes e suas famílias. A criação de grupos no WhatsApp e encontros virtuais frequentes mostrou-se uma estratégia para manter o entusiasmo da equipe e oferecer suporte emocional (Sobrecarga ao docente – refletir sobre isso na análise). Essas ações foram especialmente relevantes em um contexto onde muitos professores e estudantes enfrentavam a intensificação de problemas como ansiedade e depressão.

A formação de uma comissão, chamada “Pensar EaD”, que visava promover o letramento digital dos professores, evidenciou que a familiaridade com recursos digitais variava amplamente entre os profissionais, reforçando a necessidade de um apoio direcionado. A comissão organizou encontros e lives que alcançaram outras escolas, promovendo o que se chamou de “Aprendizagem Colaborativa”, onde professores mais experientes na área digital apadrinharam colegas menos familiarizados, fortalecendo a ação coletiva e solidária.

Apesar dessas iniciativas, o estudo destaca que as mesmas ferramentas que promovem inovação e coesão entre os profissionais podem, paradoxalmente, aprofundar as desigualdades. Muitos estudantes e professores continuam sem acesso adequado aos recursos digitais, levando alguns educadores a questionar a continuidade do ensino remoto. As condições de trabalho também são apontadas como um desafio constante, com relatos de professores preocupados com a própria segurança e com a falta de recursos básicos necessários para o ensino remoto.

O estudo evidencia que o período pandêmico desafiou profundamente as práticas pedagógicas, expondo um dilema que persiste: como os educadores podem realizar um trabalho potente e significativo em meio a uma realidade de limitações estruturais e desafios emocionais? A pesquisa sugere que a experiência da pandemia foi um convite a repensar tanto o ensino quanto a relação dos educadores com a profissão, ampliando a compreensão sobre as complexidades da educação e do trabalho docente em um contexto de mudanças intensas e incertezas contínuas.

1. Dados gerais

Autor: FIALHO, M. L. F. e NEVES, V. N. S.

Título da pesquisa: Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2022

Instituição: Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Desenvolvimento da educação formal nas escolas e universidades em tempos de pandemias e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Objetivos: Compreender como os professores se mobilizaram e como o isolamento social reverberou na práxis docente modificada para viabilizar a continuidade do ensino-aprendizagem por intermédio do ERE.

Questões de pesquisa: Como os professores brasileiros perceberam e enfrentaram os desafios da pandemia da covid-19, considerando as mudanças abruptas no trabalho docente e no processo de ensino aprendizagem em decorrência do isolamento social?

Hipóteses:

Sujeitos investigados: 146 professores brasileiros que atuavam na educação básica ou no ensino superior, em rede privada ou pública de ensino, nas esferas federal, estadual e/ou municipal, durante a pandemia da covid-19.

Forma de obtenção dos dados: pesquisa qualitativa - Questionário on-line, elaborado no Google Forms, divulgado em redes sociais – WhatsApp e Facebook – e disponibilizado individualmente via e-mail pessoal ou institucional no período de 31 de março de 2021 a 28 de maio de 2021.

Forma de apresentação dos dados: Tabelas, figuras e recortes textuais com a intenção de se demonstrar a síntese dos dados do perfil dos participantes e as formulações do Iramuteq em confluência com a análise de conteúdo assente no diálogo transversal com o referencial teórico nacional e internacional sobre a temática.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

A pesquisa destaca uma série de desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental I durante o período pandêmico, sendo muitos deles derivados das condições impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esses desafios incluem, entre outros aspectos, a falta de preparação e suporte institucional para o uso de tecnologias digitais e a dificuldade de adaptar os métodos de ensino à nova realidade remota.

Exclusão Digital e Recursos Insuficientes: *Um dos problemas mais comuns enfrentados foi a exclusão digital dos alunos, que impactou diretamente a qualidade do ensino e a capacidade de participação dos estudantes. A precariedade de acesso à internet e a dispositivos apropriados gerou barreiras significativas no ensino-aprendizagem, prejudicando principalmente as famílias de baixa renda.*

Demandas Burocráticas e Falta de Apoio Pedagógico: *Os professores foram sobrecarregados com novas exigências burocráticas, como relatórios adicionais e processos administrativos, que se somaram às suas responsabilidades habituais. A pesquisa aponta que, para muitos docentes, faltou o suporte pedagógico necessário para manejar as novas ferramentas e adaptar-se ao ensino remoto, o que evidenciou lacunas na formação específica para o ERE.*

Impacto na Saúde Física e Mental: *O trabalho remoto intensificou a carga horária e gerou efeitos nocivos à saúde física e mental dos professores, que relataram aumento de estresse, ansiedade e desgaste. Com a demanda de estar constantemente conectado e disponível, inclusive nos finais de semana, muitos professores sentiram a falta de separação entre o ambiente de trabalho e o doméstico, agravando o cansaço e a frustração.*

Precarização do Trabalho Docente: *A pandemia acentuou um cenário de precarização do trabalho, onde os professores tiveram que assumir individualmente as demandas emergenciais, muitas vezes sem o devido reconhecimento ou compensação. A pesquisa destaca a sobrecarga de trabalho e a falta de limites claros entre tempo de trabalho e tempo pessoal, o que gerou um aumento significativo das dificuldades enfrentadas na prática profissional.*

Dificuldades Pedagógicas: *Os professores relataram obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, como a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas sem preparação prévia. Na educação infantil, o ensino remoto foi particularmente desafiador, pois muitas atividades foram percebidas como "de faz de conta", sem eficácia real para as crianças. A pesquisa aponta que os professores sentiam insegurança e falta de domínio dos instrumentos tecnológicos, além de dificuldades para engajar os alunos no ambiente virtual.*

Reflexo nas Desigualdades Sociais: *A implementação emergencial do ERE agravou as desigualdades históricas, excluindo alunos e comunidades sem infraestrutura tecnológica, o que foi sentido mais fortemente na educação básica. Essas dificuldades comprometeram a capacidade de aprendizagem e o desempenho dos estudantes, o que pode ter consequências duradouras na trajetória educacional dos alunos mais vulneráveis.*

A pesquisa revela que o ERE foi marcado por desafios estruturais e pedagógicos, expondo tanto as fragilidades do sistema educacional brasileiro quanto a falta de apoio e valorização do trabalho docente, especialmente no ensino fundamental I. Essa situação reforçou a importância de investimentos em formação tecnológica e suporte adequado para professores, além da democratização do acesso digital para minimizar as desigualdades educacionais.

1. Dados gerais

Autor: GARCIA, R. V. B.; HENKLAIN, M.H.O; MORAES, M. S. ALVES, R. S. M.

Título da pesquisa: Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Educação & Realidade

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Ensino Remoto Emergencial

Objetivos: Caracterizar práticas de ensino adotadas no ERE e percepções dos professores sobre o ERE realizado na UFRR, no último semestre de 2020.

Questões de pesquisa: 1) Quais foram as práticas de ensino adotadas por professores durante o ERE? 2) Como os docentes avaliam a experiência no ERE? 3) Quais características docentes podem estar relacionadas com práticas de ensino adotadas e percepções sobre o ERE?

Hipóteses:

Sujeitos investigados: 150 dos 555 professores ativos atuando no ensino da UFRR.

Forma de obtenção dos dados: Pesquisa de natureza básica, de abordagem quantitativa e de objetivos exploratórios (Cozby, 2003). Questionário com perguntas fechadas e abertas aplicado pelo Google Formulário.

Forma de apresentação dos dados: Tabelas e porcentagens referentes coleta de dados do formulário.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

Os trechos da pesquisa realizada pela UFRR sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) contribuem para a análise dos desafios enfrentados por professores do Ensino Fundamental I durante a pandemia, ao destacar aspectos que também se aplicam ao contexto de ensino básico. Vejamos alguns pontos:

Necessidade de formação para uso de tecnologias: Assim como os docentes da UFRR identificaram a necessidade de formação para utilização de tecnologias no ensino, professores do Ensino Fundamental I também enfrentaram desafios semelhantes. Muitos não estavam preparados para migrar para o ensino remoto e tiveram que aprender rapidamente a usar ferramentas tecnológicas para continuar suas aulas.

Equipamentos e acessibilidade tecnológica: A UFRR precisou disponibilizar verbas para aquisição de equipamentos, pois o acesso a recursos tecnológicos é crucial para a participação nas atividades remotas. Da mesma forma, muitos professores e alunos do Ensino Fundamental I, especialmente em contextos menos favorecidos, enfrentaram dificuldades de acesso à internet e equipamentos adequados para o ensino a distância.

Diversidade de estratégias de ensino: A pesquisa da UFRR menciona a adoção de diferentes práticas para manter o engajamento dos alunos, como uso de podcasts, debates em redes sociais, e materiais lúdicos. No ensino fundamental, estratégias semelhantes poderiam ter sido aplicadas para captar a atenção das crianças e facilitar a aprendizagem, especialmente com conteúdos que favorecessem a interatividade.

Sobrecarga de trabalho e reorganização de tempo: A pesquisa ressalta a sobrecarga enfrentada pelos professores universitários e a reorganização necessária para equilibrar o trabalho entre as demandas do ensino e do ambiente doméstico. Professores do Ensino Fundamental I também passaram por uma sobrecarga intensa, devido ao planejamento

e adaptação de conteúdos para o ambiente remoto, além da necessidade de dar suporte aos alunos e, muitas vezes, aos pais.

Desafios de motivação dos alunos: *No caso da UFRR, a motivação dos alunos foi um desafio apontado. No Ensino Fundamental 1, esse aspecto é ainda mais crítico, pois crianças mais novas podem ter mais dificuldades em se concentrar e se manterem engajadas em atividades online, necessitando de suporte adicional e estratégias específicas para manter o interesse.*

Esses paralelos indicam que os desafios enfrentados por professores do ensino fundamental durante a pandemia foram amplificados pela natureza do público-alvo (crianças em fase inicial de aprendizagem) e pela adaptação a um contexto de ensino remoto que exigiu flexibilidade, inovação e acesso a recursos que nem sempre estavam disponíveis.

1. Dados gerais

Autor: SANTOS, R. S. e LIMA, R. A.

Título da pesquisa: O Ensino O Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Revista Sul-Americana de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Ensino Remoto Emergencial e uso das TDIC

Objetivos: Analisar o uso das TDIC no período de ensino remoto emergencial buscando investigar através da revisão sistemática integrativa quais as principais estratégias metodológicas utilizadas pelos professores durante o período da pandemia de COVID-19 e as possíveis dificuldades enfrentadas por eles durante esse período.

Questões de pesquisa: Que tipo de abordagem metodológica e/ou ferramentas foram utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial e quais foram as principais dificuldades enfrentadas por eles na pandemia de covid-19?

Hipóteses:

Sujeitos investigados:

Forma de obtenção dos dados: método de revisão bibliográfica integrativa

Forma de apresentação dos dados: Tabelas e quadros síntese.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

A análise dos trechos fornecidos revela diversos desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental I durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Abaixo estão as principais categorias de desafios identificadas, junto com reflexões sobre como essas questões impactaram a prática profissional dos docentes:

1. Adaptação ao Ensino Remoto e Uso das TDIC:

Necessidade de rápida adaptação: A introdução emergencial do ensino remoto, regulamentado pela Medida Provisória nº 934/2020, exigiu que os professores aprendessem rapidamente a usar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Falta de preparo: Muitos professores não tinham formação prévia para o uso pedagógico das tecnologias digitais, o que dificultou a condução eficaz das aulas.

Domínio técnico e pedagógico: Além de aprender a usar as ferramentas, os professores precisaram ensinar os alunos a utilizá-las, aumentando sua carga de trabalho e destacando a necessidade de maior preparo técnico.

Sobrecarga de Trabalho e Saúde Emocional

Carga de trabalho excessiva: A necessidade de planejar e executar aulas remotas aumentou significativamente o tempo e esforço dos professores, contribuindo para uma sobrecarga emocional e física.

Falta de suporte institucional: O pouco apoio do poder público e a carência de políticas públicas de formação docente intensificaram os desafios enfrentados pelos professores.

Saúde emocional fragilizada: A pandemia expôs e agravou questões de saúde emocional tanto dos professores quanto dos alunos, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas para o bem-estar dos envolvidos no processo educacional.

Participação e Acompanhamento da Família

Desigualdade no acompanhamento: A participação da família foi crucial, mas limitada por fatores como baixa escolaridade dos pais, falta de tempo e dificuldade de acesso a dispositivos e internet.

Impacto no aprendizado: A falta de acompanhamento familiar influenciou diretamente a efetividade do ensino remoto, especialmente para alunos em contextos mais vulneráveis.

Desigualdades no Acesso às Tecnologias

Exclusão digital: O acesso desigual a dispositivos, internet e materiais adequados escancarou as desigualdades já existentes na comunidade escolar, especialmente entre alunos de baixa renda e com necessidades especiais.

Ambientes virtuais descontextualizados: Plataformas de ensino remoto foram implementadas sem levar em conta as realidades socioeconômicas da comunidade escolar, o que limitou sua eficácia.

Formação Continuada e Políticas Públicas

Formação remota descontextualizada: As iniciativas de formação para os professores nem sempre consideraram as especificidades de suas práticas, tornando-as pouco eficazes.

Necessidade de políticas públicas: A pandemia evidenciou a urgência de políticas públicas que promovam formação inicial e continuada para os professores e combatam desigualdades estruturais no acesso a recursos digitais.

Desafios Pedagógicos e Motivacionais

Engajamento dos alunos: Muitos professores relataram dificuldade em despertar o interesse dos alunos para as atividades remotas, demandando criatividade e estratégias diferenciadas.

Readequação pedagógica: A introdução das TDIC no ensino destacou a necessidade de repensar práticas pedagógicas, principalmente em disciplinas como língua inglesa.

Legado e Reflexões Pós-Pandemia

Modernização educacional: Embora o ensino remoto tenha exposto desigualdades, também acelerou processos de modernização no sistema educacional.

Reconhecimento do papel do professor: A experiência reforçou que, apesar do avanço tecnológico, o papel do professor é insubstituível no processo de ensino e aprendizagem.

Oportunidade de mudança: A pandemia abriu espaço para reflexões críticas sobre a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas de inclusão digital.

Os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia foram múltiplos e interconectados, abrangendo aspectos técnicos, emocionais, pedagógicos e sociais. A análise aponta para a necessidade de ações integradas, incluindo formação docente contínua, políticas públicas de suporte emocional e combate às desigualdades, e um planejamento educacional mais inclusivo e contextualizado. Essas medidas são fundamentais para enfrentar os legados da pandemia e fortalecer a educação no período pós-pandêmico.

1. Dados gerais

Autor: SILVA, R.R. e SILVA, S. P.

Título da pesquisa: Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Ensino e aprendizagem presencial e não presencial.

Objetivos: Debater diferentes propostas metodológicas que podem ser empregadas no processo de ensino-aprendizagem não presencial, suas principais características e qualidades potenciais, buscando contribuir para um melhor entendimento da viabilidade de implantação, uso e adequação dessas estratégias pedagógicas a variados contextos educacionais.

Questões de pesquisa:

Hipóteses:**Sujeitos investigados:**

Forma de obtenção dos dados: Referenciais teóricos.

Forma de apresentação dos dados: Citações e referenciais teóricos.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

A análise dos trechos revela aspectos essenciais sobre os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental I no período pandêmico e pós-pandêmico, em especial quando observados pela lente da profissionalização docente. Os principais pontos podem ser organizados em categorias relacionadas à formação, práticas pedagógicas, contextos sociotécnicos e impactos estruturais na profissão:

Formação e Desenvolvimento Profissional

Necessidade de formação emergencial: A pandemia revelou lacunas na formação inicial e continuada dos professores no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Embora as tecnologias já estivessem disponíveis, os processos formativos prévios não foram suficientes para capacitar docentes a utilizá-las de forma eficaz e contextualizada.

Reflexão crítica e transdisciplinaridade: Trechos de autores como Imbernón e Tardif destacam que a formação docente deve ir além de aspectos técnicos, englobando abordagens reflexivas e transdisciplinares. A crise evidenciou que a profissionalização requer uma base teórica sólida aliada à prática crítica, permitindo aos professores compreender e decifrar a complexidade dos contextos educacionais.

Ressignificação do papel docente: A pandemia demandou que os professores resignificassem suas práticas, tornando-se não apenas transmissores de conhecimento, mas também facilitadores de processos interativos e cocriações mediadas pelas tecnologias digitais.

Práticas Pedagógicas e Integração das Tecnologias

Adoção contingencial das TDICs: O ensino remoto emergencial (ERE) foi implementado como resposta a uma crise, muitas vezes sem planejamento instrucional adequado, levando a desafios para os professores ao migrarem conteúdos e práticas para plataformas digitais.

Desenvolvimento de competências pedagógico-tecnológicas: O uso das TDICs não se limita à operacionalização técnica; exige do professor criatividade e habilidades para criar estratégias didáticas atualizadas, integrando conhecimento pedagógico e tecnológico. Isso contribui para a profissionalização ao ampliar o repertório didático dos docentes.

Ressignificação do "ensinar a aprender": A transição para o ERE destacou a importância de compreender as TDICs como facilitadoras de processos criativos e colaborativos, em que o professor desempenha papel central no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Desafios Sociotécnicos e Exposição das Desigualdades

Exclusão digital: As desigualdades no acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos foram amplificadas, revelando a necessidade de políticas públicas para inclusão digital. Essas desigualdades impactaram tanto os alunos quanto os professores, dificultando a implementação eficaz do ensino remoto.

Condições heterogêneas de trabalho: A precarização do trabalho docente foi exacerbada pela pandemia, com aumento da carga de trabalho, demandas familiares e incertezas quanto à manutenção do emprego. Esses fatores expuseram fragilidades estruturais na valorização e suporte à profissão.

Impacto emocional e profissional: A sobrecarga emocional dos professores, combinada com a exigência de adaptação rápida, reforçou a necessidade de ações voltadas ao cuidado com a saúde mental e à melhoria das condições de trabalho.

Reconfiguração do Cenário Educacional

Educação híbrida e novos paradigmas: A pandemia acelerou a transição para modelos de ensino híbridos, destacando a importância da educação online como parte das práticas pedagógicas. Contudo, para que essa transição ocorra de forma efetiva, é necessário integrar as tecnologias em programas educacionais consistentes.

Relação professor-aluno: A reconstrução das relações pedagógicas em ambientes digitais exige uma postura horizontal, em que professores e alunos colaboram para criar novas formas de aprender e interagir.

Ecologia de aprendizagem: O planejamento de ambientes digitais eficazes depende do reconhecimento de que a tecnologia condiciona, mas não determina, os parâmetros educacionais. Transformações reais exigem abordagens pedagógicas que priorizem interatividade e cocriação.

Profissionalização e Políticas Públicas

Reconhecimento do papel do professor: A crise evidenciou que, apesar da centralidade das tecnologias, o papel do professor é insubstituível. A profissionalização docente deve ser acompanhada de políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada, além de melhorias estruturais no sistema educacional.

Planejamento formativo contínuo: A necessidade de apropriação tecnológica aponta para a relevância de cursos e iniciativas que articulem teoria e prática, promovendo a atualização constante dos professores em sintonia com as demandas contemporâneas.

Inclusão digital como componente essencial: A profissionalização passa também pela inclusão digital da comunidade escolar, permitindo que professores e alunos participem ativamente da construção de conhecimentos em rede.

A pesquisa indica que os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia vão além de questões técnicas ou imediatas, envolvendo mudanças profundas na compreensão do que significa ser um professor na era digital. A profissionalização docente exige não apenas a integração das tecnologias ao ensino, mas também reflexões críticas sobre práticas pedagógicas, desenvolvimento de competências transdisciplinares e suporte institucional adequado. Em última análise, a pandemia trouxe à tona a urgência de reconfigurar os sistemas educacionais para promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e inovadora.

1. Dados gerais

Autor: SILVA, R. R. e SANTOS, D. M. B.

Título da pesquisa: Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Educação em Revista

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado (X) Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Desenvolvimento profissional docente.

Objetivos: Investigar a atuação e desenvolvimento profissional de professores brasileiros durante o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19, considerando aspectos como condições de trabalho, de aprendizagem da docência e da saúde mental.

Questões de pesquisa: Quais foram as condições de trabalho? Quais foram as atividades e saberes docentes necessários no ensino remoto para promover a aprendizagem dos estudantes? Quais fatores colaborou para os professores aprenderem a ensinar nesse contexto? Qual foi a influência da saúde mental nesse processo de desenvolvimento profissional?

Hipóteses:

Sujeitos investigados: 364 professores da Educação Básica no Brasil.

Forma de obtenção dos dados: Instrumentos de autorrelato (questionários sociodemográfico, condições de trabalho e aprendizagem da docência, saúde mental positiva e sentido de vida) – pesquisa exploratória.

Forma de apresentação dos dados: Análise a partir de gráficos tabelas e planilhas de estatística descritiva.

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

Análise Social: Desafios e Aprendizados dos Professores do Ensino Fundamental I no Contexto Pandêmico e Pós-Pandêmico

A pesquisa apresentada aborda os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental I durante o período pandêmico e pós-pandêmico, com foco na ideia de profissionalização docente. A seguir, destaco os principais pontos levantados pela análise dos trechos:

Impacto nas Condições de Trabalho e Saúde Mental

Os dados revelam mudanças abruptas na rotina profissional dos docentes, expondo-os a uma sobrecarga de trabalho e condições insuficientes para a realização do ensino remoto. A falta de infraestrutura adequada (equipamentos e conectividade), aliada à ausência de suporte institucional, destacou as desigualdades entre diferentes redes de ensino, com as municipais sendo as mais vulneráveis.

Além disso, a pandemia afetou severamente a saúde mental dos professores. Problemas emocionais, ansiedade e o impacto do luto pessoal e coletivo influenciaram diretamente o desempenho e a adaptação à nova realidade profissional. Essa condição reflete a necessidade de um olhar integral para o bem-estar do professor, abrangendo dimensões física, psíquica, social e existencial.

Formação Docente e Adaptação às Tecnologias

A pesquisa destaca a ausência de formação prévia e continuada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A maioria dos professores precisou buscar, por conta própria, capacitações para desenvolver as competências necessárias para o ensino remoto. A formação oferecida pelas redes de ensino foi, em grande parte, insuficiente e limitada.

Por outro lado, o contexto pandêmico evidenciou a relevância dos saberes didático-pedagógicos, especialmente no planejamento de aulas adaptadas ao ambiente digital. Professores relataram a necessidade de replanejar atividades e criar estratégias para evitar a simples transposição do ensino presencial para o remoto.

Papel Social do Professor

No ensino remoto, o papel do professor transcendeu a transmissão de conteúdos curriculares. Aspectos como a promoção da autonomia do estudante, a interação afetiva e a sensibilidade para compreender as dificuldades dos alunos ganharam centralidade. Este cenário reforçou a importância do professor como mediador do aprendizado, não apenas técnico, mas também emocional e crítico.

Além disso, a pandemia destacou a relevância do trabalho colaborativo entre docentes, que compartilharam experiências e estratégias para superar desafios. A troca de conhecimentos e o apoio mútuo se tornaram práticas fundamentais para o desenvolvimento profissional nesse período.

Desenvolvimento Profissional e Saberes Experienciais

Apesar dos desafios, a experiência docente no ensino remoto emergencial foi um espaço de aprendizado e desenvolvimento profissional. A prática intensificou o saber experiencial dos professores, que aprenderam a mobilizar recursos digitais, gerenciar o tempo e planejar aulas mais inclusivas.

No entanto, o período também revelou a precarização e a fragmentação do trabalho docente. A ausência de suporte material, formativo e psicológico acentuou as dificuldades enfrentadas, gerando um impacto ainda incalculável sobre a profissão.

Legados do Ensino Remoto

Embora o ensino remoto tenha sido uma solução emergencial, ele trouxe à tona discussões sobre o futuro da educação. A pandemia mostrou a necessidade de repensar a formação docente para incluir competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais e ao desenvolvimento de um perfil profissional capaz de articular mídias digitais com processos pedagógicos.

Ao mesmo tempo, destacou-se a importância de valorizar os aspectos humanos da profissão, como o cuidado com a saúde mental e a resiliência docente, além do fortalecimento de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho e formação.

A pesquisa evidencia que os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental I no contexto pandêmico e pós-pandêmico vão além de questões técnicas. Eles envolvem a reestruturação da prática pedagógica, a valorização do papel social do

professor e a criação de condições que promovam a saúde e o desenvolvimento profissional.

O período analisado não apenas expôs fragilidades no sistema educacional, mas também destacou a resiliência e a capacidade de inovação dos docentes, sugerindo um legado de transformações que podem contribuir para a profissionalização docente no futuro.

1. Dados gerais

Autor: OLIVEIRA. T. A. F.

Título da pesquisa: Trabalho docente na educação básico diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ano de defesa: 2023

Nível: (X) Mestrado () Doutorado () Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Trabalho docente na pandemia

Objetivos: Analisar a percepção de docentes de escolas públicas de Macapá e Uruguaiana, sobre suas condições de trabalho durante a Pandemia de Covid-19.

Questões de pesquisa: Quais são os desafios do educador em tempos de pandemia? Quais são as suas condições de trabalho? Há sobrecarga na nova rotina? Há diferença entre os espaços educacionais? Além disso, a pandemia evidenciou ainda mais a desigualdade de gênero?

Hipóteses:

Sujeitos investigados: Professores e professoras de ensino fundamental e médio das etapas da educação básica.

Forma de obtenção dos dados: Google formulário e questionários presenciais.

Forma de apresentação dos dados:

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

Os principais pontos destacados após a leitura desta dissertação podem ser organizados da seguinte forma:

Desigualdades no Acesso às Tecnologias:

O acesso desigual às tecnologias digitais e à formação necessária para utilizá-las foi um dos principais desafios enfrentados pelos professores.

A pesquisa destaca disparidades regionais e institucionais: enquanto algumas localidades e escolas (como Uruguaiana) ofereciam suporte e formação, outras (como Macapá) deixaram os docentes desassistidos.

Apenas 28,9% dos professores relataram facilidade no uso de ferramentas digitais, evidenciando que a falta de preparo prévio foi generalizada.

Essa desigualdade ampliou distâncias educacionais e dificultou a efetividade do ensino remoto, afetando principalmente as redes municipais, com menos acesso a recursos tecnológicos.

Sobrecarga e Saúde Mental:

O aumento significativo das horas de trabalho docente foi um fator unânime nas pesquisas. Os professores precisaram preparar materiais, atender alunos, participar de reuniões e realizar outras tarefas, tudo em um ambiente doméstico improvisado.

Esse contexto impactou a saúde mental e física dos docentes, destacando altos índices de ansiedade, estresse e esgotamento.

Professores em regiões com maior suporte tecnológico, como Uruguaiana, relataram cansaço mais evidente, sugerindo que o acesso a mais recursos também aumentou as demandas.

Impactos no Gênero Feminino:

Professoras enfrentaram desafios adicionais devido à sobreposição de papéis no contexto doméstico e profissional.

A pesquisa evidenciou que, para as mulheres, a pandemia intensificou a divisão desigual de tarefas de cuidado e trabalho, muitas vezes levando à perda de privacidade e aumento do desgaste emocional.

Essa sobrecarga está relacionada à naturalização de papéis sociais de gênero, que reforçam a centralidade das mulheres nas atividades associadas à família e ao lar.

Formação Docente e Reinvenção Profissional:

A pandemia exigiu que os professores se reinventassem, aprendendo a utilizar tecnologias e adaptando metodologias. Contudo, essa reinvenção ocorreu, em grande parte, de forma autônoma e sem suporte institucional adequado.

A formação docente ainda é distribuída de forma desigual, reforçando disparidades regionais e socioeconômicas. Professores buscaram iniciativas próprias de aprendizado, o que, apesar de positivo, destaca a ausência de políticas públicas para suprir as novas demandas do ensino remoto.

Alguns professores relataram que essa experiência, embora desafiadora, promoveu amadurecimento e crescimento profissional, mostrando-se dispostos a continuar estudando e inovando.

Desafios e Legados do Ensino Remoto:

As condições de trabalho improvisadas e o aumento da carga horária destacaram a precarização do trabalho docente. Problemas como aumento de custos pessoais (energia elétrica, equipamentos) e dificuldade de separar trabalho e vida pessoal foram recorrentes.

Apesar disso, alguns professores reconheceram que o ensino remoto proporcionou novas perspectivas sobre ensino-aprendizagem e incentivou a busca por novas competências, como o domínio de ferramentas digitais.

O "novo normal" introduziu discussões importantes sobre a necessidade de políticas educacionais mais robustas, focadas em formação continuada, valorização docente e equilíbrio entre inovação tecnológica e condições de trabalho dignas.

Valorização do Professor e a Profissionalização Docente:

A pesquisa destaca a necessidade de valorizar o papel dos professores como agentes centrais no processo educativo. A profissionalização docente requer suporte contínuo, formação contextualizada e políticas de promoção da saúde e bem-estar dos educadores. Para muitos professores, o período pandêmico revelou a importância de competências como autonomia, flexibilidade e criatividade, que precisam ser incorporadas nas práticas pedagógicas e nas formações futuras.

A experiência pandêmica mostrou que os professores não apenas adaptaram suas práticas, mas também contribuíram para redefinir o que significa ensinar e aprender em contextos de crise.

A análise evidencia que os desafios enfrentados pelos professores no período pandêmico foram amplificados pelas desigualdades estruturais e sociais preexistentes, com impactos profundos na prática profissional e na saúde dos docentes. Contudo, também aponta para um processo de reinvenção do trabalho docente, que abriu caminhos para a inovação, o desenvolvimento de novas competências e o fortalecimento da identidade profissional. Para além das dificuldades, a pandemia destaca a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, formação continuada, suporte tecnológico e valorização docente como pilares fundamentais para a profissionalização do ensino.

1. Dados gerais

Autor: RODRIGUES, S.S.

Título da pesquisa: A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Ano de defesa: 2023

Nível: (X) Mestrado () Doutorado () Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa: Ensino Híbrido

Objetivos: Verificar qual o conhecimento dos docentes a respeito do uso do ensino híbrido como prática pedagógica, no âmbito do Campus Manaus Distrito Industrial/IFAM, bem como, evidenciar quais desafios foram enfrentados para realização do ensino híbrido como prática docente na pandemia, e como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram, ou não, com esse processo pedagógico.

Questões de pesquisa: Qual o domínio e uso das tecnologias como ferramenta para realização de ensino híbrido? Quais possíveis lacunas na formação docente podem estar

inviabilizando a aprendizagem dos discentes? Quais mecanismos podem ser adotados para minimizar a problemática?

Hipóteses: Esta abordagem “Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Sujeitos investigados: Docentes que ministram aulas no curso técnico de nível médio integrado em mecatrônica do IFAM/Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI).

Forma de obtenção dos dados: Aplicação de questionário pelo Google Forms.

Forma de apresentação dos dados:

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

Formação de Professores para a EPT

A formação de professores para a EPT enfrenta desafios contínuos. Tardif (2014) destaca a necessidade de ampliar o espaço para os conhecimentos práticos nos currículos de formação docente, enfatizando que a desvalorização desses saberes pelas autoridades educacionais é uma questão política. Nóvoa (2021) argumenta que o modelo tradicional de ensino está superado, apontando para a necessidade de adaptação às demandas da era digital, que ele denomina como a terceira revolução industrial. Ele sugere que a nova abordagem educacional deve se basear em três pilares: autonomia dos alunos, diferenciação pedagógica e aprendizagem personalizada.

Implementação do Ensino Híbrido

Há indicações de que o ensino híbrido se consolidará como uma modalidade permanente. O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou diretrizes para o desenvolvimento do ensino híbrido na Educação Superior, e o Ministério da Educação (MEC) autorizou sua utilização em programas de pós-graduação stricto sensu. Além disso, a Portaria nº 865 (Brasil, 2022) instituiu a Rede de Inovação para Educação Híbrida em todo o país. Essas iniciativas sugerem que o ensino híbrido será mantido após a pandemia, tanto na educação básica quanto na superior.

Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

A pandemia evidenciou a necessidade de integração das TDICs no processo educacional. Ferramentas como Google Classroom, Google Meet, WhatsApp e Zoom tornaram-se parte do ambiente escolar, exigindo dos professores maior familiaridade e conhecimento para utilizá-las de forma eficaz. Kenski (2012) ressalta que a educação enfrenta o desafio de se adaptar aos avanços tecnológicos e orientar os alunos para o domínio crítico desses novos meios.

Desafios na Formação Continuada

A formação continuada dos professores mostrou-se essencial durante o ensino emergencial remoto. No entanto, desafios como a falta de acesso equitativo à tecnologia e à internet, sobrecarga de trabalho e ausência de suporte institucional adequado dificultaram esse processo. A eficácia da formação continuada depende não apenas da competência técnica dos professores, mas também da capacidade de manter os alunos

como protagonistas do processo educacional, garantindo sua participação ativa e engajamento.

Infraestrutura e Políticas Públicas

A implementação eficaz do ensino híbrido e o uso das TDICs dependem de uma infraestrutura adequada e de políticas públicas que promovam a inclusão digital. É necessário garantir que tanto professores quanto alunos tenham acesso a equipamentos e internet de qualidade. Sem esses recursos, a adoção de novas metodologias de ensino enfrenta barreiras significativas.

Os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental I durante a pandemia ressaltam a importância de repensar a formação docente, especialmente no contexto da EPT. É crucial investir em formação continuada que capacite os educadores para utilizar as TDICs de forma eficaz, além de desenvolver políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e promovam a inclusão digital. Somente assim será possível avançar na profissionalização docente e atender às demandas da educação na era digital.

1. Dados gerais

Autor: PINTO, I. G.

Título da pesquisa: 1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contextos da pandemia da covid-19 em Belém do Pará.

Área de conhecimento: Educação

Ano de publicação: 2023

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Ano de defesa: 2023

Nível: (X) Mestrado () Doutorado () Artigo Científico

2. Metodologia

Foco da pesquisa:

Objetivos: Compreender as ações próprias realizadas por professoras da educação básica no contexto da pandemia.

Questões de pesquisa: Quais foram as soluções próprias que três professoras encontraram para continuar ofertando ensino no período pandêmico em escolas marcadas pela precariedade material, da periferia de Belém?

Hipóteses:

Sujeitos investigados: Três professoras de escolas da educação básica da periferia de Belém, PA.

Forma de apresentação dos dados:

3. O que aponta a pesquisa sobre os desafios enfrentados na prática profissional por professores do ensino fundamental I no período pandêmico e pós pandêmico?

Desafios Tecnológicos e de Acesso

De acordo com a pesquisa TIC Educação 2020, tanto professores quanto pais enfrentaram dificuldades no uso de tecnologias durante o ensino remoto emergencial. Houve uma transferência de responsabilidades da escola para os responsáveis pelas crianças na mediação das atividades remotas, além da falta de acesso a dispositivos digitais e à internet. Essas dificuldades foram exacerbadas pelas desigualdades regionais, especialmente em zonas rurais e ribeirinhas, onde o acesso à internet era limitado.

Resiliência e Iniciativas Docentes

Diante da precariedade tecnológica e midiática, professores da educação básica utilizaram suas experiências profissionais para encontrar soluções que mitigassem os efeitos do isolamento nos estudantes. A pedagogia feminista e o conceito de resiliência informacional foram fundamentais nesse contexto, permitindo que os educadores se adaptassem e transformassem suas práticas para atender às demandas emergentes.

Adaptação e Flexibilidade

A resiliência informacional, conforme descrita por Lloyd (2015), envolve a capacidade de adaptação e transformação em momentos de estresse ou incerteza. Durante a pandemia, os professores precisaram se reinventar, transformando a sala de aula, seja virtual ou física, em um espaço acolhedor e adaptado às novas realidades.

Desigualdades na Formação Tecnológica

A pandemia evidenciou a falta de formação tecnológica entre os docentes. Professores mais experientes relataram pouca ou nenhuma formação para a utilização de tecnologias em suas aulas antes da pandemia, enquanto os mais jovens possuíam alguma experiência prévia. Essa lacuna formativa dificultou a adaptação ao ensino remoto emergencial.

Estratégias Implementadas pelos Professores

Para contornar as dificuldades, os professores adotaram diversas estratégias, como: Criação de grupos de WhatsApp para compartilhamento de videoaulas e atividades interativas.

Produção de cadernos de exercícios para alunos sem acesso à tecnologia.

Elaboração de cronogramas quinzenais de atividades utilizando o livro didático.

Plantões pedagógicos online para tirar dúvidas dos alunos.

Visitas domiciliares e busca ativa de alunos que não participavam das aulas remotas.

Essas ações demonstram a proatividade dos docentes em manter o processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia.

A pandemia de COVID-19 revelou e amplificou desafios significativos na prática profissional dos professores do ensino fundamental I, especialmente no que diz respeito à profissionalização docente. As dificuldades tecnológicas, a falta de formação específica e as desigualdades regionais foram obstáculos enfrentados pelos educadores. Contudo, a capacidade de adaptação, a resiliência e as estratégias inovadoras implementadas pelos professores evidenciam um compromisso contínuo com a educação e o desenvolvimento dos alunos, mesmo em tempos de crise.

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DADOS CONTIDOS NO RESUMO DAS PRODUÇÕES SELECIONAS

Título: 1. ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. **(RE)Organizar o trabalho pedagógico em tempos**

de covid-19: No limiar do (im)possível. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e239688, 2020.

Metodologia: Estudo de caso instrumental.

Resultados: Permite vislumbrar a potencialidade de reinvenção da escola, estimulada por processos participativos, não obstante os limites mediante às condições objetivas dos envolvidos e das históricas mazelas dos sistemas educacional e social brasileiros.

RESUMO: O artigo analisa a experiência de uma escola pública do estado do Paraná, Brasil, no início do enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. Examinaram-se os limites e as potencialidades do processo vivido pelos profissionais da escola durante a (re)organização de seu trabalho com a suspensão das atividades presenciais, ao mesmo tempo que vivenciavam a reestruturação das relações sociais com as incertezas e os riscos à vida. Desenvolvida como estudo de caso instrumental, a análise permite vislumbrar a potencialidade de reinvenção da escola, estimulada por processos participativos, não obstante os limites mediante às condições objetivas dos envolvidos e das históricas mazelas dos sistemas educacional e social brasileiros, o que coloca a instituição trabalhando no limiar do (im)possível.

Título: 2. CARVALHO, F. M.; FARIAS, A.L.; BRITO, R. O. **Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia.** Research, Society and Development, v. 10, n. 6, e15510615218, 2021.

Metodologia: Pressupostos da pesquisa qualitativa. Foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa documental, bibliográfica e empírica.

Resultados: Nos resultados são apresentadas três categorias de análise de conteúdo: a formação continuada de professores em tempos de pandemia da Covid-19; os desafios enfrentados por professores em trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; as perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia da Covid-19.

RESUMO: O objetivo deste artigo foi analisar as narrativas de cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Educação Básica de cinco escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do município de Novo Gama, GO, em relação à formação continuada em tempos de pandemia, aos desafios enfrentados em trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e às perspectivas para o ensino no período pós-pandemia da Covid-19. Para tanto, esta pesquisa adotou pressupostos da pesquisa qualitativa. Foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa documental, bibliográfica e empírica. A pesquisa documental e a investigação bibliográfica possibilitaram contextualizar a formação continuada de professores em tempos de Covid-19. A pesquisa empírica possibilitou identificar os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Novo Gama, GO, ao utilizar ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, bem como interpretar, por meio da essência das mensagens dos entrevistados, as perspectivas para o ensino no período pós-pandemia da Covid-19. Nos resultados são apresentadas três categorias de análise de conteúdo: a formação continuada de professores em tempos de pandemia da Covid-19; os desafios enfrentados por professores em trabalhar com ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; as perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia da Covid-19. A análise realizada possibilitou concluir que, para o sucesso do ensino pós-pandemia, é fundamental que os professores dos anos iniciais da Educação Básica do município de Novo Gama, GO, adquiram novos saberes para o desenvolvimento profissional, por meio da formação continuada, a fim de potencializar as ações em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Título: 3. FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. **Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e260256, 2022.

Metodologia: Estudo de abordagem qualitativa com 146 professores da educação básica e do ensino superior, por meio de questionário on-line.

Resultados: Os resultados indicaram que a falta de acesso dos alunos aos equipamentos tecnológicos adequados e à internet, o aumento das demandas do trabalho docente e a inabilidade de alguns professores para ministrar as aulas on-line mediante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação aumentam a precarização do trabalho docente, o que reverberou em prejuízo nas condições de saúde dos professores.

RESUMO: O artigo trata da educação formal desenvolvida em escolas e universidades em tempos de isolamento social em decorrência da pandemia ocasionada pela covid-19.

O objetivo foi compreender como o isolamento social reverberou na práxis docente para viabilizar a continuidade do ensino-aprendizagem por intermédio do ensino remoto emergencial. Desenvolveu-se um estudo de abordagem qualitativa com 146 professores da educação básica e do ensino superior, por meio de questionário on-line. Os dados foram processados no programa Iramuteq e interpretados utilizando a análise de conteúdo segundo Bardin. Emergiram cinco categorias de análise: exclusão digital dos alunos; consequências para a saúde dos professores; dificuldades verificadas no processo de ensino-aprendizagem; exigências pedagógicas de enfrentamento; e precarização do trabalho docente. Os resultados indicaram que a falta de acesso dos alunos aos equipamentos tecnológicos adequados e à internet, o aumento das demandas do trabalho docente e a inabilidade de alguns professores para ministrar as aulas on-line mediante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação aumentam a precarização do trabalho docente, o que reverberou em prejuízo nas condições de saúde dos professores. Concluiu-se que a superação deste cenário inóspito exige medidas urgentes e efetivas, sobretudo aquelas de iniciativa do poder público, para a promoção da equalização social, com o fomento abrangente do acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação, além do investimento em capacitação profissional voltada às novas demandas pedagógicas do ensino remoto emergencial e à valorização do magistério.

Título: 4. GARCIA, R. V. B.; HENKLAIN, M. H. O. MORAES, M. S.; ALVES, R. C. M. **Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e124612, 2023.

Metodologia: Um questionário online foi respondido por 150 professores da UFRR.

Resultados: As respostas apontam que os professores avaliam o O Ensino Remoto Emergencial (ERE) com satisfação acima da média e que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas educacionais importantes para o processo educacional, mas necessitam de melhores condições.

RESUMO: Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é apresentado como única opção de ensino enquanto durar a pandemia de covid-19. O objetivo deste estudo foi caracterizar práticas de ensino e percepções de professores sobre o ensino realizado na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Um questionário online foi respondido por 150 professores da UFRR, cujas respostas apontam que os professores avaliam o ERE com satisfação acima

da média. Além disso, apontam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas educacionais importantes para o processo educacional, mas necessitam de melhores condições. Por fim, conclui-se que a implementação do ERE na UFRR obteve resultados que minimizaram os impactos negativos derivados das medidas restritivas da covid-19 no aprendizado dos alunos.

Título: 5. OLIVEIRA, T. A. F. **Trabalho docente na educação básica diante da pandemia: problematizando desigualdades econômicas, de gênero e regionais no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Porto Alegre – RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

Metodologia: A ferramenta utilizada para a realização desta pesquisa foi o Google formulário, além de questionários presenciais.

Resultados: Assim sendo, o estudo evidenciou que, por meio do levantamento de dados, existem desigualdades na Educação entre estados, tal como econômicas, de gênero, segmentos e recursos tecnológicos.

RESUMO: Esta dissertação analisa a percepção de docentes de escolas públicas da Educação Básica. Em diferentes contextos sobre as condições de trabalho durante a Pandemia, cuja finalidade foi observar e apresentar sob o olhar dos docentes as dificuldades vivenciadas, comparando relatos, apresentando as diferenças e possíveis respostas à problemática. A ferramenta utilizada para a realização desta pesquisa foi o Google formulário, além de questionários presenciais. O levantamento oportunizou debates e a produção de informações que utilizaram como modalidades de suporte a Linguagem Python, assim como Nuvem de palavras e Análise de conteúdo. Assim sendo, o estudo evidenciou que, por meio do levantamento de dados, existem desigualdades na Educação entre estados, tal como econômicas, de gênero, segmentos e recursos tecnológicos. O que evidenciou a importância de compreender a pesquisa como contribuição para a melhoria de futuras ações para a classe convivente, o que poderá refletir conseqüentemente em uma formação de um profissional mais humanizado.

Título: 6. PINTO, I. G. **1,2,3 gravando: professoras da educação básica em ação, no contexto da pandemia da covid- 19 em Belém do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba – SP: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023.

Metodologia: Não se apresenta de forma clara no resumo da Dissertação.

Resultados: Os resultados indicam que as professoras, nas ações realizadas e nas dificuldades encontradas no decorrer das atividades, evidenciam as diferenças entre o que foi proposto pelo governo e o que de fato ocorreu em sala de aula, fazendo com que esses relatos auxiliem na compreensão crítica do papel dessas docentes na construção de soluções próprias, com marcas feministas, quase sempre invisíveis aos olhos dos gestores da educação.

RESUMO: No contexto da pandemia de Covid 19 e da migração não planejada para o ensino online, as desigualdades de acesso e a qualidade da oferta da educação básica ganharam uma nova faceta, marcada pelo abismo digital. Diferenças de classe social, e origem territorial, por exemplo, determinaram quem pôde continuar a estudar e quem abandonou a escola. Sem menosprezar essa questão, no entanto, é sabido que professores e professoras em todo o país usaram suas experiências profissionais para encontrar soluções próprias que ao menos mitigassem os efeitos catastróficos do isolamento para aqueles que estavam em idade escolar. São essas histórias que esta pesquisa pretende resgatar e compreender, à luz de três referências: a pedagogia feminista, a resiliência informacional e o desvio positivo (metodologia??). Para tanto, esta pesquisa possui o objetivo geral de compreender as ações próprias realizadas por professoras da educação básica no contexto da pandemia, deste modo foram entrevistadas, três professoras de escolas da educação básica da periferia de Belém, PA. Também foram analisados os recursos educacionais criados e as soluções encontradas para entregar oportunidades de ensino e aprendizagem aos alunos e alunas. Os resultados indicam que as professoras, nas ações realizadas e nas

dificuldades encontradas no decorrer das atividades, evidenciam as diferenças entre o que foi proposto pelo governo e o que de fato ocorreu em sala de aula, fazendo com que esses relatos auxiliem na compreensão crítica do papel dessas docentes na construção de soluções próprias, com marcas feministas, quase sempre invisíveis aos olhos dos gestores da educação.

Título: 7. RODRIGUES, S. S. **A construção de novas experiências docentes: o ensino híbrido como prática pedagógica na (e pós) pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Manaus – AM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2023.

Metodologia: Pesquisa bibliográfica, com abordagem mista, ou seja, qualitativa e quantitativa.

Resultados: Os resultados apontam desafios e caminhos a serem trilhados para o uso adequado do ensino híbrido como ferramenta pedagógica, indicando quais fatores foram decisivos no uso desta metodologia de ensino, em alguns casos aplicada de maneira forçosa pela covid-19 e que se apresenta como opção viável mesmo no pós-pandemia.

RESUMO: Em 2020 o mundo inteiro foi surpreendido com o vírus da covid-19, que ceifou milhões de vidas e sentenciou tantas outras ao isolamento social. A determinação do isolamento dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), provocou a desconstrução na maneira de realizar as atividades laborativas presenciais, exigindo uma adequação face à necessidade de evitar a interação entre as pessoas e, dessa maneira impedir a propagação do vírus. Esta medida, atingiu todas as unidades educacionais do país, requerendo novos mecanismos para realização das aulas, o que impactou fortemente nas atividades dos docentes durante a pandemia. Dessa forma, buscando aprofundar sobre o assunto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com abordagem mista, ou seja, qualitativa e quantitativa (quali-quantitativa), e para coleta de dados aplicamos questionários, utilizando o google forms, tendo como público-alvo os profissionais que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM), com objetivo de verificar qual o conhecimento dos docentes a respeito do uso do ensino híbrido como prática pedagógica, no âmbito do Campus Manaus Distrito Industrial/IFAM, bem como, evidenciar quais desafios foram enfrentados para realização do ensino híbrido como prática docente na pandemia, e como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram, ou não, com esse processo pedagógico. Os resultados apontam desafios e caminhos a serem trilhados para o uso adequado do ensino híbrido como ferramenta pedagógica, indicando quais fatores foram decisivos no uso desta metodologia de ensino, em alguns casos aplicada de maneira forçosa pela covid-19 e que se apresenta como opção viável mesmo no pós-pandemia.

Título: **8. SANTOS, R. B. S.; LIMA, R. A. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades.** SAJ Basic Educ Tech Technol | Rio Branco | v.10, n.3. Set/Dez. (2023).

Metodologia: Revisão sistemática integrativa.

Resultados: Observou-se poucos trabalhos relacionados a estratégias utilizadas pelos professores nesse período, podemos observar a predominância de estudos relacionados aos impactos e as dificuldades encontradas por professores e alunos durante o ensino remoto emergencial, podemos destacar também, a falta de formação dos professores para

o uso das tecnologias, o aumento do tempo de trabalho, a fragilização da saúde emocional de professores e alunos, as desigualdades de acesso as tecnologias digitais e o pouco suporte do poder público.

RESUMO: A pandemia de COVID-19 trouxe grandes impactos ao sistema de ensino do Brasil e do mundo, na tentativa de conter a transmissão entre crianças, jovens e suas famílias as autoridades sanitárias impuseram medidas de isolamento, deu-se início a campanha “fique em casa”, suspendendo assim as aulas presenciais em todo território brasileiro. As aulas presenciais deram lugar ao ensino remoto emergencial mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Com objetivo de analisar o uso das TDIC no período de ensino remoto emergencial, buscamos investigar através da revisão sistemática integrativa quais as principais estratégias metodológicas utilizadas pelos professores durante o período da pandemia de COVID-19 e as possíveis dificuldades enfrentadas por eles durante esse período. Diante dos resultados encontrados, observou-se poucos trabalhos relacionados a estratégias utilizadas pelos professores nesse período, podemos observar a predominância de estudos relacionados aos impactos e as dificuldades encontradas por professores e alunos durante o ensino remoto emergencial, podemos destacar também, a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias, o aumento do tempo de trabalho, a fragilização da saúde emocional de professores e alunos, as desigualdades de acesso as tecnologias digitais e o pouco suporte do poder público. Dessa forma, a pandemia mostrou a necessidade de formação da comunidade escolar como um todo e a necessidade de incluir digitalmente grande parte da sociedade.

Título: 9. SILVA, R.R.; SILVA, S. P. **Processos educacionais não presenciais: perspectivas das formas de ensinar e de aprender na atualidade.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e251906, 2023.

Metodologia: Estudo teórico.

Resultados: A efetivação de estratégias pedagógicas como o ensino híbrido se apresenta como alternativa promissora para ampliar possibilidades para os processos educacionais contemporâneos.

RESUMO: Medidas restritivas e contingenciais de enfrentamento à grave crise de saúde pública imposta pela pandemia da Covid-19 impeliram entidades educacionais a implementar ações que pudessem ser realizadas de modo não presencial. Esse quadro fez emergir junto ao professorado dúvidas e incertezas quanto ao ensino mediado tecnologicamente, provocando grande embaralhamento de termos e definições para

nomear práticas pedagógicas que despontaram no período pandêmico. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo debater diferentes propostas metodológicas que podem ser empregadas no processo de ensino-aprendizagem não presencial, suas principais características e qualidades potenciais, buscando contribuir para um melhor entendimento da viabilidade de implantação, uso e adequação dessas estratégias pedagógicas a variados contextos educacionais. Este estudo teórico sinaliza a importância da distinção entre educação a distância convencional e ensino remoto emergencial, pois a credibilidade dos educadores na educação não presencial em um mundo pós-pandêmico terá destacado papel para o sucesso de processos educativos mediados pelas tecnologias digitais. A efetivação de estratégias pedagógicas como o ensino híbrido se apresenta como alternativa promissora para ampliar possibilidades para os processos educacionais contemporâneos. Perante as muitas trilhas possíveis para a educação na atualidade, é importante que sejam feitas escolhas políticas, epistemológicas e metodológicas que conduzam a experiências de formação autorais, críticas, imersivas e socialmente implicadas. É primordial buscar a ressignificação didática da utilização das tecnologias digitais, assim como a compreensão das possibilidades e potencialidades de variadas estratégias, técnicas e metodologias, que, nos diversos cenários educacionais presenciais ou virtuais, podem ser combinadas, adaptadas e aprimoradas.

Título: 10. SILVA, C. L.; SANTOS, D. M. B. **Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19.** Educação em Revista/Belo Horizonte/v.39/e3832/2023.

Metodologia: Uma amostra de 364 professores da Educação Básica no Brasil foi avaliada a partir de instrumentos de autorrelato considerando dados sociodemográficos, condições de trabalho, aspectos relativos à atuação docente e aprendizado da docência (atividades, saberes e formação docentes), saúde mental e sentido da vida.

Resultados: Os resultados apontaram que as mudanças no trabalho docente ocorrem em meio à ausência ou pouca experiência da maioria dos professores com ensino on-line e/ou com uso de tecnologia digital, além da falta de apoio e condições de trabalho adequados. As principais tarefas foram mediadas por tecnologia e os saberes didáticos tiveram um papel fundamental neste contexto. A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes experienciais demonstraram ser fundamentais na aprendizagem da docência.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar a atuação e desenvolvimento profissional de professores brasileiros durante o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19, considerando aspectos como condições de trabalho, de aprendizagem da docência e da saúde mental. Uma amostra de 364 professores da Educação Básica no Brasil foi avaliada a partir de instrumentos de autorrelato considerando dados sociodemográficos, condições de trabalho, aspectos relativos à atuação docente e aprendizado da docência (atividades, saberes e formação docentes), saúde mental e sentido da vida. Os resultados apontaram que as mudanças no trabalho docente ocorrem em meio à ausência ou pouca experiência da maioria dos professores com ensino on-line e/ou com uso de tecnologia digital, além da falta de apoio e condições de trabalho adequados. As principais tarefas foram mediadas por tecnologia e os saberes didáticos tiveram um papel fundamental neste contexto. A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente em grande parte, provocando a necessidade de (auto)formações complementares. Os saberes experienciais demonstraram ser fundamentais na aprendizagem da docência. Finalmente, a saúde mental demonstrou ter um papel crucial nesse processo de desenvolvimento profissional, além de demonstrar uma correlação positiva com a presença de sentido na vida. Implicações para o desenvolvimento profissional docente são discutidas.