

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIANA CIPRIANI VALENTIM

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES: A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE
PANDEMIA

MARIANA CIPRIANI VALENTIM

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES: A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE
PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder força, saúde e sabedoria ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, iluminando meus caminhos e sustentando-me nos momentos de dificuldade. Aos meus pais, Ana Maria Cipriani e Marcondes Valentim Victorino, minha eterna gratidão pelos ensinamentos, valores e incentivos que me foram transmitidos ao longo da vida. Tudo o que sou hoje carrega um pouco do que aprendi com vocês, dentro e fora da sala de aula. Sou imensamente grata pela oportunidade de estar concluindo minha graduação em Pedagogia, jornada marcada por muitos desafios e inúmeros aprendizados. Agradeço a todos os mestres e professores que, com dedicação, conhecimento e sensibilidade, contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e humana. Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este processo de construção do conhecimento, registro minha profunda gratidão. O apoio, a dedicação e a presença de cada um foram fundamentais para a concretização deste sonho. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as perspectivas de professoras que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes públicas e privada do município de Juiz de Fora (MG), acerca do ensino remoto emergencial vivenciado durante a pandemia da COVID-19, bem como os impactos desse período nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e no processo de ensino e aprendizagem no contexto pós-pandêmico. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, realizadas com cinco docentes. Os resultados evidenciam que o ensino remoto impôs desafios significativos ao trabalho docente, especialmente no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, à reorganização das práticas pedagógicas, à intensificação das desigualdades educacionais e aos impactos na saúde mental das professoras. As análises indicam ainda que os efeitos do ensino remoto ocorreram de forma desigual entre as redes públicas e privada, sendo atravessados pelas condições institucionais, pelo acesso às tecnologias e pelo acompanhamento familiar. Conclui-se que a experiência do ensino remoto emergencial evidenciou limites estruturais do sistema educacional brasileiro e reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente, ao cuidado com a saúde mental e à redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; trabalho docente; anos iniciais do Ensino Fundamental; desigualdades educacionais; gestão escolar

ABSTRACT

This study aims to understand the perspectives of teachers who worked in the early years of Elementary Education in public and private schools in the city of Juiz de Fora (MG) regarding emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic, as well as its impacts on pedagogical practices, school management, and the teaching-learning process in the post-pandemic context. The research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews with five teachers as the main data collection instrument. The results show that emergency remote teaching posed significant challenges to teaching work, particularly concerning the use of Digital Information and Communication Technologies, the reorganization of pedagogical practices, the intensification of educational inequalities, and impacts on teachers' mental health. The analysis also indicates that the effects of remote teaching occurred unevenly between public and private education systems, influenced by institutional conditions, access to technology, and family support. It is concluded that emergency remote teaching exposed structural limitations of the Brazilian educational system and highlighted the need for public policies focused on teacher training, mental health care, and the reduction of educational inequalities.

Keywords: emergency remote teaching; teaching work; early years of Elementary Education; educational inequalities; school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID-19	Doença causada pelo coronavírus de 2019
OMS	Organização Mundial da Saúde
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	9
2.1 Procedimentos e realização das entrevistas	10
2.2 Sujeitos da Pesquisa	11
3 O COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	13
3.1 Alunos, docentes, ensino remoto e família	14
3.2 Adaptações curriculares e práticas pedagógicas	17
3.3 O uso de ferramentas digitais no ensino remoto	19
3.4 Saúde mental e condições de trabalho docente no ensino remoto	21
4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO ESCOLAR	23
4.1 Desafios da gestão escolar no período pós-pandemia:	24
5 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO	26
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	29
ANEXO A — Roteiro das entrevistas	32

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente ocupa um lugar central no interior das instituições escolares e na organização da vida social, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Longe de se constituir como uma prática homogênea ou neutra, à docência é atravessada por múltiplas dimensões sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais, que exigem dos professores constantes processos de adaptação, escuta, mediação e sensibilidade pedagógica.

Nesse contexto, a pandemia da COVID-19 representou um marco disruptivo para a educação escolar em escala global. As medidas de distanciamento social adotadas para conter a disseminação do vírus resultaram na suspensão das aulas presenciais e na adoção do ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade das atividades educativas. Essa transição ocorreu de forma abrupta, sem planejamento prévio e sem que escolas e professores dispusessem, em muitos casos, das condições materiais, formativas e institucionais necessárias para a mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o processo educativo depende fortemente da interação, do vínculo e da mediação pedagógica sistemática, os desafios impostos pelo ensino remoto mostraram-se ainda mais complexos. A ausência do contato presencial, a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, as dificuldades de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a intensificação das desigualdades educacionais evidenciaram limites estruturais já existentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere às diferenças entre as redes públicas e privadas de ensino.

Além dos desafios pedagógicos, o contexto pandêmico impactou significativamente as condições emocionais e profissionais dos docentes. A sobreposição entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho, a ampliação das demandas laborais e a necessidade de adaptação constante a novas formas de ensinar contribuíram para o aumento da sobrecarga e do desgaste emocional dos professores. Esses impactos não se manifestaram de maneira homogênea, uma vez que as condições de trabalho, o suporte institucional e o acesso a recursos materiais variaram conforme a rede de ensino e o contexto social em que as escolas estavam inseridas.

Diante desse cenário, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender as perspectivas de cinco professoras que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes pública e privada, no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, durante o período do ensino remoto emergencial. Busca-se analisar as percepções, os sentidos e os significados atribuídos pelas docentes às suas experiências profissionais no contexto da pandemia e do período pós-pandêmico, considerando os impactos no processo de ensino e aprendizagem, nas práticas pedagógicas e na organização da gestão escolar.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Esse tipo de entrevista baseia-se na elaboração de um roteiro pré-estabelecido, que orienta a condução do diálogo, mas permite flexibilidade para aprofundamentos conforme as respostas das participantes. A abordagem qualitativa possibilita a investigação de fenômenos sociais a partir dos olhares dos sujeitos envolvidos, valorizando a subjetividade e a complexidade das vivências individuais e coletivas.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram selecionadas uma escola da rede pública municipal e uma escola da rede privada, ambas localizadas no município de Juiz de Fora – MG. Durante a pesquisa de campo, optou-se pela realização de entrevistas com duas professoras da rede pública municipal e três professoras de uma mesma instituição privada, todas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro contato com o campo de pesquisa ocorreu durante a realização do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil, no turno da manhã. A convivência no ambiente escolar possibilitou conhecer parte da equipe docente da instituição, estabelecendo maior proximidade com as professoras. Essa experiência foi fundamental para a definição do objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso.

Inicialmente, a direção da escola foi procurada para a apresentação da proposta de pesquisa, ocasião em que foram expostos os objetivos do estudo e o perfil das participantes. A direção mostrou-se receptiva e autorizou a realização das entrevistas, permitindo a seleção das docentes de forma autônoma.

Para preservar a identidade das participantes e garantir o anonimato, optou-se por identificá-las como E1, E2, E3, E4 e E5. A letra “E” refere-se à palavra “Entrevistada”, seguida de um número correspondente à ordem de realização das entrevistas. Essa escolha evidencia a preocupação com o sigilo das informações compartilhadas, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos.

2.1 Procedimentos e realização das entrevistas

As entrevistas presenciais tiveram como objetivo registrar as experiências e informações das professoras durante o período de junho de 2022, registradas em áudio com o auxílio de aparelho celular. Entrei em contato individualmente com as profissionais da educação por meio de mensagens via *WhatsApp*, apresentei-me como estagiária vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e expus os objetivos da pesquisa; todas demonstraram interesse em participar.

As entrevistas com três participantes foram agendadas para o mesmo dia e ocorreram presencialmente na própria escola, no período da tarde, em horário organizado para não interferir nas atividades pedagógicas, aproveitando um momento em que as turmas estariam com outro professor, o que possibilitou a realização dos encontros com tranquilidade. Como o estágio era realizado no período matutino, permaneci na escola após o turno para conduzir as entrevistas.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, o que permitiu conduzi-las de forma flexível, possibilitando aprofundamentos conforme as respostas apresentadas pelas participantes. A elaboração do roteiro teve como base os objetivos da pesquisa e foi estruturada em três eixos: o ensino remoto, considerando seus benefícios e desafios; o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como ferramentas de interação durante o isolamento social; e as práticas pedagógicas adotadas antes, durante e após a pandemia. Essa estrutura funcionou como um guia, permitindo que surgissem outros aprofundamentos de acordo com as respostas das entrevistadas, além de facilitar a coleta e a análise dos dados.

As entrevistas tiveram como objetivo compreender as experiências das professoras no contexto do ensino remoto emergencial, bem como os impactos desse período nas práticas pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem e na organização do trabalho docente no período pós-pandêmico.

Além dessas entrevistas, uma professora da rede pública municipal foi indicada pelo orientador da pesquisa, em virtude das dificuldades de ampliar o contato com outras docentes dessa rede. O primeiro contato ocorreu por meio do *WhatsApp*, seguido da realização de uma entrevista remota, utilizando a plataforma *Google Meet*. O encontro teve duração aproximada

de trinta minutos e foi gravado em vídeo, mediante autorização da participante, com a finalidade de facilitar o processo de transcrição.

2.2 Sujeitos da Pesquisa

As professoras que participaram da pesquisa acompanharam a mesma turma durante o ensino remoto e no retorno às aulas presenciais. O que lhes possibilitou uma visão ampla sobre os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Foram coletados dados sobre as seguintes informações: o sistema de ensino em que as professoras atuam (se é rede pública ou privada), a etapa de ensino, que, nesse caso, foram docentes que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o tempo de atuação na área. Essas informações são relevantes, porque permitem a compreensão de onde partem as experiências e percepções que elas compartilharam. Já que, como veremos, as condições, os recursos e os desafios foram diferentes ao relacionar a atuação delas na rede pública e privada de ensino.

Considerar a etapa de ensino nas análises foi necessário, porque existem diferenças entre o trabalho com crianças na Educação Infantil e educandos do Ensino Fundamental, o qual foi o foco deste estudo. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, Art. 31).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca que as aprendizagens devem garantir o desenvolvimento de competências fundamentais em diversas áreas do conhecimento. Em Matemática, busca-se, por exemplo, o letramento matemático, ou seja, “processos matemáticos” mediante a capacidade de resolver problemas, o uso da linguagem matemática e o estabelecimento de conexões com o cotidiano e outras áreas” (Brasil, 2018, p.266). Em Língua Portuguesa, salienta-se “o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão sobre a língua como sistema, a comunicação eficaz e à ampliação do repertório cultural” (Brasil, 2018). Nas demais áreas, como Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física, o objetivo está na construção de aprendizagens por meio da investigação, da expressão, da socialização e do cuidado com o corpo e o ambiente (Brasil, 2018).

Em relação aos dados de tempo de atuação das docentes, considerei a hipótese de que quem já tinha muitos anos de experiência poderia ter lidado com os desafios de um jeito diferente de quem estava começando na profissão. Pontos que ajudaram a contextualizar quem é o perfil profissional dessas professoras. Assim como, também foram considerados os diferentes impactos na forma como elas viveram e perceberam a pandemia, e o retorno presencial à sala de aula. Considerei esses elementos cruciais, porque permitem compreender o impacto nas práticas adotadas e nas percepções de cada docente que atuou nesses espaços educacionais. Em suma, os dados demonstram uma distribuição que contempla tanto professoras com uma longa trajetória profissional quanto aquelas com uma experiência considerada intermediária, como mostra a tabela 2:

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa

CÓDIGO	ESCOLAS	TURMAS	TEMPO DE ATUAÇÃO
E1	Escola particular	4º ano do ensino fundamental iniciais	Entre 6 a 10 anos.
E2	Escola particular	3ºano do ensino fundamental iniciais	30 anos
E3	Escola particular	5º ano do ensino fundamental iniciais	Entre 11 a 15 anos.
E4	Escola Municipal/	5º ano do ensino fundamental iniciais	Há mais de 25 anos
E5	Escola Municipal e Estadual	3º ano do ensino fundamental iniciais	Entre 11 a 15 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3. O COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

A crise sanitária causada pela COVID-19 provocou alterações profundas no funcionamento das instituições escolares, resultando na suspensão das aulas presenciais e na adoção do ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade das atividades educativas. Essa transição ocorreu de forma abrupta e sem planejamento prévio, exigindo reorganizações imediatas nas práticas pedagógicas, nas rotinas escolares e nas formas de interação entre professores e alunos, especialmente na Educação Básica.

No trabalho docente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse contexto evidenciou limites pedagógicos, formativos e institucionais relacionados à mediação do ensino por meio das tecnologias digitais. Conforme apontam Gonçalves e Guimarães (2020), o ensino remoto emergencial impôs novas exigências à atuação dos professores, muitas vezes sem que houvesse condições adequadas de formação, suporte técnico ou apoio institucional para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Entretanto, mais do que dificuldades de ordem técnica, o ensino remoto evidenciou a centralidade do contato humano e da mediação pedagógica presencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ausência do convívio cotidiano, das interações espontâneas e da presença afetiva do professor limitou a possibilidade de acompanhamento individualizado dos estudantes, dificultando a identificação de suas necessidades e a intervenção pedagógica oportuna.

Nesse sentido, o ensino remoto não deve ser compreendido apenas como um problema operacional ou tecnológico, mas como uma experiência que tornou visíveis fragilidades já existentes no sistema educacional brasileiro, como as desigualdades de acesso, as diferenças entre as redes pública e privada e a possível dependência das condições familiares para a consolidação das aprendizagens.

Assim, este tópico analisa o ensino remoto a partir das vivências de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como base as entrevistas realizadas e estabelecendo um diálogo interpretativo com a literatura educacional. A análise foi construída a partir da articulação entre as narrativas docentes e os referenciais teóricos adotados, buscando

compreender os desafios, os limites e as possibilidades que atravessaram a prática docente durante esse período.

A partir das entrevistas, identificaram-se categorias recorrentes relacionadas à mediação pedagógica, ao suporte familiar e às desigualdades de acesso. Os excertos apresentados a seguir constituem o corpus empírico da pesquisa e são analisados à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo.

3.1 Alunos, docentes, ensino remoto e família

De acordo com levantamento da Fundação Getúlio Vargas (Clear, 2021), a interrupção das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19 trouxe consequências significativas para o processo de ensino e aprendizagem, afetando de maneira mais intensa os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses dados dialogam com as análises de Vezaro (2021), que evidenciam como o contexto pandêmico ampliou desigualdades educacionais pré-existent, especialmente nas redes públicas de ensino.

Nesse cenário, torna-se relevante considerar também o debate sobre absenteísmo e evasão escolar. Segundo Vasconcellos e Mattos (2011), o absenteísmo corresponde à ausência frequente e não justificada dos estudantes, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e podendo configurar um passo anterior à evasão escolar. Já a evasão refere-se à interrupção definitiva da trajetória escolar, muitas vezes sem a conclusão das etapas de ensino. Souza (2023) aponta que a pandemia contribuiu para o crescimento da evasão escolar no ensino fundamental brasileiro, ao evidenciar uma relação entre o agravamento da crise sanitária e a diminuição da permanência dos estudantes nas instituições escolares.

No âmbito das experiências docentes, a ausência do contato presencial aparece de forma recorrente nos relatos das professoras entrevistadas, sendo apontada como um dos principais desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial. Esse impacto mostra-se mais evidente nas falas das docentes que atuavam na rede pública, especialmente em contextos marcados por maior vulnerabilidade social. A professora E4 afirmou: “A falta de contato físico foi um desafio, sobretudo para as docentes da rede pública que atendem estudantes em contextos de maior vulnerabilidade” (Professora E4, rede pública, junho de 2022). A professora

E5 acrescenta: “Com relação às crianças, não achei que o período foi positivo, nem em relação ao desenvolvimento cognitivo, nem social” (Professora E5, rede pública, junho de 2022).

Esses relatos indicam que a ausência da convivência presencial repercutiu na mediação das aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, especialmente daqueles inseridos em contextos de maior vulnerabilidade. As falas dialogam com dados nacionais que apontam para o aprofundamento das desigualdades educacionais durante o período pandêmico.

Nesse contexto, a análise das entrevistas evidencia que a mediação pedagógica, ao ser deslocada para o ambiente doméstico, passou a se articular de maneira mais intensa com o acompanhamento familiar. A família, que tradicionalmente ocupava um lugar complementar no processo educativo, assumiu maior visibilidade nesse período, não como instância responsável isoladamente pelos resultados, mas como parte das condições concretas que atravessaram o processo de aprendizagem.

Sobre as barreiras iniciais na rede pública e a incerteza da aprendizagem, a Professora E4 relata:

No início, a questão foi conseguir atingir as crianças. Fizemos o envio de material impresso e também atividades via *WhatsApp*, mas algumas crianças foram buscar o material e outras não. Quando estamos dando aula presencial, conseguimos sanar algumas dúvidas; porém, ao enviar o material impresso, não sabemos se a criança realmente aprendeu, se foi ela quem realizou a atividade. Alguns alunos entregavam o material em branco. Essa parte foi bem difícil. (Professora E4, rede pública, Juiz de Fora, jun. 2022).

A fala expõe a fragilidade dos mecanismos de avaliação e evidencia, empiricamente, os limites da mediação pedagógica no contexto remoto, o que dialoga com as reflexões de Cavalcanti (2021), ao destacar como a ausência do contato presencial compromete elementos fundamentais da relação pedagógica, como o gesto, a escuta e a intervenção imediata. Nesse cenário de incertezas, o suporte familiar apareceu como elemento que influenciou as possibilidades de acompanhamento das atividades, conforme indica a mesma professora:

Estar presente na vida acadêmica do aluno se tornou, ao decorrer das atividades, necessário, porque os alunos precisavam deste suporte. Alguns alunos obtiveram o resultado esperado, mas alguns não. Teve muita diferença entre aqueles que tiveram esse acompanhamento mais de perto e aqueles que não tiveram. Isso influenciou bastante no retorno das atividades e na aprendizagem. (Professora E4, rede municipal, junho de 2022).

A associação estabelecida entre acompanhamento familiar e resultados alcançados explicita as nuances da desigualdade educacional. Conforme analisa Maria Alice Nogueira (1998; 2006), a relação entre família e escola é atravessada por desigualdades sociais e culturais que influenciam as trajetórias escolares. O acompanhamento familiar não ocorre de maneira homogênea, sendo condicionado pelo capital cultural, pelas disposições familiares e pelas condições objetivas de vida. Nessa perspectiva, o sucesso escolar não pode ser compreendido apenas como resultado do esforço individual do estudante, nem atribuído exclusivamente à atuação da escola ou da família. Para Vygotsky (1998), o aprendizado depende fundamentalmente das interações sociais. A fragilização da mediação, nesse contexto, deve ser compreendida em articulação com as condições materiais, culturais e emocionais impostas pelo período pandêmico, evitando interpretações individualizadas ou simplificadoras.

A professora E3 reforça essa disparidade ao observar:

Não acompanharam com qualidade ou nem mesmo acompanharam nada, havendo até mesmo casos de reprovação, dependendo do trabalho que foi adotado pela instituição. Vale ressaltar que o acompanhamento familiar foi e é extremamente importante, porém algumas famílias não puderam ou não quiseram acompanhar as crianças. (Professora E3, rede privada, junho de 2022).

Sendo assim, a análise das entrevistas indica que o ensino remoto emergencial não representou apenas uma mudança na modalidade de ensino, mas tensionou as bases da mediação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao deslocar parte significativa desse processo para o ambiente doméstico, tornou mais evidentes as interdependências entre escola, família e condições estruturais que atravessam as trajetórias escolares. Nesse contexto, as desigualdades educacionais não podem ser atribuídas isoladamente à atuação da escola ou ao acompanhamento familiar, mas devem ser compreendidas à luz das condições sociais,

culturais e institucionais que moldam as possibilidades concretas de aprendizagem. Assim, o período pandêmico funcionou como um revelador de fragilidades já existentes no sistema educacional brasileiro, tornando visíveis tensões que, em tempos de normalidade, permaneciam parcialmente encobertas.

3.2 Adaptações curriculares e práticas pedagógicas

Se no tópico anterior a análise evidenciou como o ensino remoto tensionou a mediação pedagógica e tornou mais visíveis as desigualdades que atravessam as relações entre escola e família, neste momento o foco recai sobre as adaptações curriculares e as práticas pedagógicas adotadas pelas docentes diante das condições impostas pela pandemia.

Os relatos das entrevistas indicam que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a relação presencial entre professor e aluno é altamente desejável, especialmente no que se refere ao estabelecimento de vínculos afetivos, à interação constante e à mediação próxima no processo de aprendizagem. Embora as tecnologias tenham permitido certa continuidade das atividades pedagógicas, as professoras destacaram limites significativos na substituição da convivência escolar. As entrevistas realizadas evidenciam que, mesmo com a utilização de recursos digitais, a mediação pedagógica dificultou-se, sobretudo no atendimento às crianças com maiores dificuldades.

A professora E2, ao relatar sua experiência durante o ensino remoto, afirmou:

Antes, era aquilo de sala de aula mesmo. Nas aulas *online* tínhamos que plantar bananeira mesmo, não podíamos ensinar através dos livros e sim através de jogos e brincadeiras. Quem apresentava dificuldade, deixávamos um horário específico somente para ela. (Professora E2, rede privada, junho de 2022).

Esse relato aponta para a necessidade de reorganização das estratégias didáticas, especialmente no uso de jogos e dinâmicas lúdicas como tentativa de manter o engajamento dos estudantes no ambiente virtual. Tal discussão aproxima-se das análises de Santos e Santos, ao destacarem que a relação professor-aluno nos anos iniciais envolve dimensões afetivas e

comunicativas essenciais. Lima, Cavalcante e Silva et al. (2024) reforçam que as crianças sofreram perdas significativas na convivência e no brincar, entendido como princípio educativo fundamental e não apenas como atividade acessória.

No que diz respeito ao alcance das atividades e à reorganização curricular diante das desigualdades de acesso, a Professora E4 expôs as dificuldades enfrentadas:

No início foi a questão de conseguir atingir as crianças. Nós fizemos a questão do material impresso e também via *Whatsapp*, e algumas crianças foram buscar o material e outras não. Quando estamos dando aula presencial conseguimos sanar algumas dúvidas, e enviando o material impresso não sabemos se ela realmente aprendeu, se foi ela quem fez, alguns alunos entregavam o material em branco. Então essa parte foi bem difícil. (Professora E4, rede municipal, junho de 2022).

Como aponta Vezaro (2021), o ensino remoto exigiu uma redefinição de tempos e uma reorganização curricular diante das desigualdades de acesso às tecnologias e às condições de acompanhamento das atividades. A fala da professora evidencia que a adaptação curricular não se deu em condições homogêneas, mas foi atravessada por limitações concretas que interferiram no acompanhamento das aprendizagens.

Esse contexto também permite dialogar com a crítica à educação bancária, descrita por Paulo Freire (2003) como um modelo centrado na transmissão passiva de conteúdos. O ensino remoto tornou mais visíveis as contradições de práticas que desconsideram o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Conforme argumenta Corrêa (2024), a plataformização do ensino pode reproduzir essa lógica quando se limita ao controle e à distribuição de tarefas, sem criar espaços de escuta. Dias (2023) complementa que, ao incorporar tecnologias sem revisão crítica das práticas pedagógicas, pode-se atualizar a educação bancária em uma versão tecnologicamente mediada, intensificando processos de padronização e controle.

De acordo com Matos e Coutinho (2024), a resistência à mudança e a carência de capacitação adequada revelam a centralidade da presença física não apenas como organização espacial, mas como elemento pedagógico vivo que não pode ser mecanicamente substituído por modelos instrucionais rígidos. Nesse sentido, as adaptações curriculares realizadas durante o ensino remoto não representaram mera transposição de conteúdos para o ambiente digital, mas

envolveram tentativas de reorganização do trabalho docente diante das condições impostas pelo contexto pandêmico.

As falas das professoras aproximam-se da perspectiva de Libâneo (2013), que compreende o ensino como uma atividade intencional e sistematizada, na qual o professor exerce papel central na mediação do processo de aprendizagem, orientando, acompanhando e intervindo de acordo com as necessidades dos alunos, particularmente nos anos iniciais da escolarização. No ensino remoto, essa mediação precisou ser reorganizada em um cenário marcado por limitações tecnológicas, desigualdades sociais e sobrecarga de trabalho.

Assim, as adaptações curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período não podem ser compreendidas como soluções plenamente consolidadas, mas como estratégias construídas em meio a um contexto de incertezas. A análise indica que o ensino remoto exigiu das docentes um movimento contínuo de reorganização, evidenciando tensões entre planejamento curricular, mediação pedagógica e condições concretas de realização do trabalho escolar.

3.3 O uso de ferramentas digitais no ensino remoto

A pandemia da COVID-19 provocou uma mudança drástica no cenário educacional, impondo, de forma emergencial, a adoção do ensino remoto. Essa nova realidade trouxe desafios significativos às professoras, que precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas em um contexto marcado por mudanças abruptas nas rotinas escolares e pela necessidade de incorporação de recursos tecnológicos ao cotidiano pedagógico.

Ao analisar os relatos das docentes, observa-se que a adoção do ensino remoto exigiu a utilização intensiva de ferramentas digitais que, até então, não ocupavam lugar central nas práticas pedagógicas. As entrevistas indicam que esse processo ocorreu de maneira simultânea ao exercício da docência, demandando aprendizagem prática em um contexto de incertezas e reorganização constante das atividades escolares.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) já vinham sendo debatidas no campo educacional desde a década de 1990 (Moran, 2013). Entretanto, as falas das professoras sugerem que a utilização sistemática desses recursos não fazia parte da rotina pedagógica anterior, tornando o processo de adaptação mais intenso durante o período

pandêmico. A fala da professora E4 ilustra esse movimento de adaptação: “Eu tive muita dificuldade, tive que aprender como utilizar os aplicativos para os encontros online e também os aplicativos para a organização das aulas, notas e horários” (E4, rede pública, Juiz de Fora, jun. 2022).

Na rede privada, a professora E2 também destacou que “a primeira dificuldade foi dominar a plataforma estabelecida pela instituição”, afirmando ainda: “Não, aprendi sozinha. Pedi ajuda para as minhas colegas de trabalho e também tive ajuda de alguns pais.” De forma semelhante, a professora E3 relatou que “no primeiro momento foi muito de repente” e que a dificuldade foi “lidar com as plataformas, fazer os vídeos”, acrescentando: “Não tive capacitação. Aprendi no dia a dia, nas reuniões providenciadas pela escola.”

Já a professora E5 descreveu o processo como marcado por improvisação, afirmando: “Lidei-me ‘virando’... Eu chorei, pesquisei tutoriais na internet, pedi ajuda aos colegas, foram muitas horas de tentativa e erro!”, além de declarar que as capacitações “apareceram quando já estávamos usando as ferramentas há muito tempo”.

Uma possível interpretação desse cenário relaciona-se ao predomínio histórico de modelos pedagógicos centrados na presencialidade, o que pode ter limitado, ao longo da trajetória profissional de muitas docentes, a incorporação sistemática das tecnologias às práticas de ensino. Conforme Moran (2015), a inserção das tecnologias na educação não se restringe ao aprendizado técnico, mas exige mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma direção, Lima Filho (2025) aponta que a resistência à mudança de práticas tradicionais e a insuficiência de infraestrutura adequada permanecem como entraves à efetiva integração das TDICs na escola. As entrevistas dialogam com essa perspectiva ao evidenciar que as dificuldades relatadas não se restringem ao domínio técnico individual, mas se articulam às condições institucionais e estruturais.

Matos e Coutinho (2024) argumentam que a resistência ao uso das TDICs não deve ser interpretada como rejeição pessoal do professor, mas como resultado da ausência de políticas consistentes de formação, da precariedade das condições institucionais e da sobrecarga de trabalho. Essa compreensão contribui para evitar leituras individualizantes das dificuldades mencionadas nas entrevistas. Outro elemento relevante refere-se à formação inicial. Kenski (2012) destaca que a formação docente para o uso das tecnologias deve estar integrada às práticas pedagógicas, e não limitada ao domínio instrumental. As falas indicam que essa

integração nem sempre ocorreu de forma sistemática, o que se tornou mais evidente durante o ensino remoto.

A ausência de políticas contínuas de formação ao longo da carreira docente contribuiu para que as tecnologias fossem utilizadas de modo emergencial e pouco planejado durante a pandemia. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) destacam que o uso pedagógico das TDICs exige tempo, suporte institucional e reorganização do trabalho docente. Soares (2024), ao analisar a formação inicial e continuada voltada ao uso das tecnologias, conclui que, embora haja contato com recursos digitais, a formação continuada se apresenta de forma fragmentada, o que limita sua consolidação na prática pedagógica.

Entre os desafios mencionados, especialmente na rede pública, aparecem também limitações relacionadas à infraestrutura e às condições de acesso à internet e equipamentos. Esses aspectos indicam que a integração das TDICs no cotidiano escolar não depende exclusivamente da iniciativa individual das docentes, mas de condições materiais e institucionais mais amplas.

Assim, a análise sugere que as dificuldades no uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto devem ser compreendidas em articulação com a formação docente, as condições estruturais das instituições e o contexto emergencial em que ocorreram. As entrevistas evidenciam que o processo de adaptação envolveu esforço individual, apoio entre pares e reorganização constante do trabalho pedagógico.

Por fim, compreender a relação entre docentes e TDICs implica reconhecer que sua inserção efetiva na educação depende da articulação entre políticas públicas de formação, suporte pedagógico institucional e investimento em infraestrutura, de modo que esses recursos possam contribuir de forma consistente para o processo de ensino e aprendizagem.

3.4 Saúde mental e condições de trabalho docente no ensino remoto

As dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e à reorganização das práticas pedagógicas, analisadas anteriormente, não se limitaram à dimensão técnica do trabalho docente. As entrevistas revelam que essas exigências estiveram acompanhadas de impactos emocionais significativos, evidenciando que o ensino remoto mobilizou,

simultaneamente, aspectos pedagógicos e subjetivos da atuação profissional. Ao descrever as dificuldades enfrentadas, a professora E5 afirmou:

Aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas, ‘abrir’ a sua casa e ‘adentrar’ nas casas dos alunos (através das aulas virtuais), separar trabalho e vida pessoal, pois não havia mais hora para começar e para acabar, tivemos que lidar com os nossos próprios problemas psicológicos: ansiedade, solidão etc. (Professora E5, rede municipal e estadual, junho de 2022).

Em outro momento, a mesma professora relatou:

Os professores estavam todos muito cansados e abatidos, um apoiava o outro, mas muitos tinham dificuldade em utilizar as ferramentas tecnológicas ou estavam psicologicamente muito sensíveis e, com isso, sobrecarregavam outros colegas, principalmente em uma das escolas. Na outra escola só tínhamos cobranças. Não houve apoio psicológico e nem material. Retornar nesse ano para o trabalho presencial foi um desafio ainda maior... Me senti extremamente cansada durante os meses de fevereiro e março. A sensação foi de que nunca havia trabalhado antes, tudo era novo de novo... Muito estranho! (Professora E5, rede municipal e estadual, junho de 2022).

Na rede privada, a professora E2 também mencionou impactos emocionais ao afirmar: “Noites sem dormir, terapia *online*, tive que tomar remédio para conter a síndrome do pânico. Mas, quando dominei a plataforma, foi mais tranquilo.” De forma semelhante, a professora E1 declarou: “Primeiramente, precisei fazer terapia.” (E1, rede pública e privada, junho de 2022). As falas indicam que o processo de adaptação às tecnologias e às novas exigências pedagógicas esteve articulado a experiências de ansiedade, exaustão e necessidade de acompanhamento psicológico. Esses relatos dialogam com as análises de Santos, Jorge e Aguiar (2021), que discutem o mal-estar docente intensificado durante a pandemia da COVID-19, associado à sobrecarga de trabalho e à ausência de suporte institucional. Rocha e Rossetto (2022) também destacam sentimentos recorrentes entre professores no período pandêmico, como ansiedade, estresse, medo e insegurança, além da sobreposição entre demandas profissionais e domésticas.

4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO ESCOLAR

No contexto do ensino remoto emergencial, a atuação da gestão escolar assumiu papel central na organização do trabalho pedagógico e na mediação das relações entre professores, estudantes e famílias. A suspensão das aulas presenciais e a necessidade de reorganização das práticas escolares exigiram respostas rápidas diante de um cenário marcado por incertezas, limitações estruturais e ausência de orientações uniformes por parte dos sistemas educacionais.

Do ponto de vista legal, a gestão escolar fundamenta-se nos princípios da gestão democrática, conforme previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Tais dispositivos asseguram a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, princípio que se mostrou especialmente desafiador durante o período pandêmico.

Conforme destaca Libâneo (2004), cabe à gestão escolar criar condições organizacionais e pedagógicas que favoreçam o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Durante o ensino remoto, essa atribuição foi atravessada por desigualdades estruturais entre as redes pública e privada, influenciando diretamente as possibilidades de ação das equipes gestoras.

Na rede privada, a professora E2 relatou que, diante das dificuldades enfrentadas no ensino remoto, solicitou melhores condições de trabalho à instituição. Em suas palavras: “Ao solicitar equipamentos e melhores condições de trabalho, fui atendida pela instituição” (Professora E2, rede privada, jun. 2022). Já na rede pública municipal, a professora E4 destacou a atuação da equipe gestora na organização das atividades, afirmando: “A coordenação e a direção mantiveram contato frequente com os docentes para organizar o trabalho pedagógico durante o período remoto” (Professora E4, rede pública municipal, jun. 2022). Por sua vez, a professora E1, que atuava nas duas redes, evidenciou diferenças institucionais ao declarar: “Enquanto na escola privada encontrei maior apoio e orientação por parte da gestão, na escola pública enfrentei desorganização institucional e ausência de suporte sistemático” (Professora E1, redes pública e privada, jun. 2022).

As falas indicam que a atuação da gestão esteve diretamente vinculada às condições institucionais de cada rede. Gonçalves e Guimarães (2020) destacam que, durante a pandemia, os gestores escolares assumiram novas atribuições, como a mediação do uso das tecnologias digitais, o apoio pedagógico aos docentes e a comunicação constante com as famílias. Contudo,

tais responsabilidades foram exercidas em contextos marcados por diferenças históricas de financiamento e infraestrutura.

Nesse sentido, a gestão escolar no ensino remoto não pode ser compreendida de forma homogênea. Conforme argumenta Paro (2010), a gestão democrática implica corresponsabilidade e construção coletiva de decisões. No contexto pandêmico, essa perspectiva foi tensionada pelas limitações materiais e pelas desigualdades entre as redes de ensino, revelando que a capacidade de resposta institucional esteve condicionada a fatores estruturais mais amplos.

4.1 Desafios da gestão escolar no período pós-pandemia:

O retorno gradual às aulas presenciais, a partir de 2021, impôs novos desafios às equipes gestoras. Além da reorganização administrativa e sanitária, tornou-se necessário enfrentar defasagens de aprendizagem e impactos emocionais acumulados durante o período de distanciamento social. A professora E4 destacou que o retorno às aulas presenciais demandou reorganização interna do trabalho pedagógico, afirmando: “O retorno exigiu uma reorganização coletiva do trabalho pedagógico, com reuniões frequentes entre coordenação, direção e professores para redefinir o currículo e as prioridades de ensino” (Professora E4, rede pública municipal, jun. 2022). Na rede privada, a professora E2 relatou que as diferenças de aprendizagem tornaram-se mais evidentes, declarando: “Em uma mesma turma havia alunos que não conseguiam ler, enquanto outros já dominavam a escrita cursiva” (Professora E2, rede privada, jun. 2022). A professora E1 também apontou mudanças significativas no contexto escolar ao afirmar: “Docentes e estudantes não são mais os mesmos de antes” (Professora E1, redes pública e privada, jun. 2022).

Esses relatos evidenciam que o retorno às atividades presenciais não representou uma simples retomada da rotina anterior, mas um processo de reconstrução pedagógica e relacional. Damasceno, Dias e Chaves (2022) defendem que a recomposição das aprendizagens deve envolver tanto a dimensão curricular quanto o cuidado com aspectos emocionais e sociais do processo educativo.

Além dos desafios pedagógicos, as equipes gestoras precisaram lidar com demandas relacionadas ao acolhimento da comunidade escolar. Gonçalves e Guimarães (2020) apontam

que a ausência de políticas públicas estruturadas para o período pós-pandêmico ampliou a sobrecarga das gestões, especialmente na rede pública.

Nesse contexto, a atuação da gestão escolar evidenciou a necessidade de liderança articuladora, capaz de promover escuta, reorganização coletiva e flexibilização das práticas pedagógicas. Conforme Libâneo (2004), a gestão deve assegurar condições organizacionais que favoreçam o trabalho docente; no cenário pós-pandêmico, isso implicou reavaliar prioridades curriculares e fortalecer o trabalho colaborativo.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante e após a pandemia, as experiências vivenciadas também possibilitaram aprendizados institucionais. A intensificação do uso de ferramentas digitais favoreceu a incorporação de recursos tecnológicos na comunicação com as famílias, na realização de reuniões e na organização administrativa.

Amorim (2021) destaca que o contexto pandêmico exigiu das gestões uma liderança mais flexível e humanizada, pautada na escuta e no acolhimento. As experiências relatadas indicam que a centralidade do diálogo e do trabalho coletivo mostrou-se fundamental para a reorganização do cotidiano escolar. Conforme Paro (2010), a gestão democrática envolve participação e construção coletiva de decisões. A pandemia evidenciou tanto os limites quanto as possibilidades dessa perspectiva, reforçando a importância de políticas públicas que garantam recursos, formação continuada e condições adequadas de trabalho às equipes gestoras. Assim, os aprendizados decorrentes do período pandêmico indicam que o fortalecimento da gestão escolar depende da articulação entre liderança pedagógica, condições estruturais adequadas e compromisso com princípios democráticos.

5 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

A retomada das aulas presenciais, iniciada de forma gradual a partir de 2021, configurou um novo momento para as instituições escolares, exigindo reorganizações pedagógicas, emocionais e institucionais. O período pós-pandêmico foi marcado por incertezas e pela necessidade de reconstrução das rotinas escolares, afetando professores, estudantes e famílias. As entrevistas evidenciam que o retorno às atividades presenciais não representou um simples restabelecimento das práticas anteriores à pandemia. Professores e alunos retornaram à escola impactados pelas experiências vividas durante o distanciamento social. As docentes relataram mudanças no comportamento das crianças, como aumento da ansiedade, dificuldades de socialização e defasagens expressivas no processo de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o trabalho docente passou a demandar estratégias voltadas ao acolhimento emocional e à flexibilização pedagógica. A professora E1, atuante nas redes pública municipal e privada, destacou que tanto os docentes quanto os estudantes “não são mais os mesmos de antes”, ressaltando que a cultura do contato físico e da convivência intensa foi profundamente afetada pelo período pandêmico (Professora E1, redes pública e privada, jun. 2022). A fala indica que os impactos da pandemia ultrapassaram o campo pedagógico, atingindo dimensões relacionais e afetivas da vida escolar.

Além das questões emocionais, a recomposição das aprendizagens configurou-se como um dos principais desafios no período pós-pandêmico. As entrevistas indicam que as turmas retornaram com níveis bastante distintos de aprendizagem, o que exigiu reorganização curricular e redefinição de prioridades pedagógicas. A professora E2, da rede privada, relatou que “em uma mesma turma havia alunos que não conseguiam ler, enquanto outros já dominavam a escrita cursiva” (Professora E2, rede privada, jun. 2022), evidenciando a ampliação das desigualdades no interior das salas de aula.

Essas dificuldades mostraram-se mais intensas na rede pública, onde o ensino remoto ocorreu sob maiores limitações de acesso às tecnologias digitais e menor acompanhamento familiar. Santos e Silva (2022) analisam que o retorno às aulas presenciais exigiu não apenas ajustes pedagógicos, mas também ações voltadas ao acolhimento emocional de estudantes e profissionais da educação, considerando os impactos psicológicos e sociais decorrentes da pandemia. Diante desse cenário, as escolas passaram a desenvolver estratégias voltadas à

recomposição das aprendizagens, como avaliações diagnósticas, flexibilização do planejamento pedagógico, reorganização curricular e fortalecimento do vínculo com as famílias. Damasceno, Dias e Chaves (2022) argumentam que a recomposição das aprendizagens deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve não apenas a recuperação de conteúdos, mas também o cuidado com as dimensões emocionais e sociais do processo educativo.

No que se refere à participação das famílias, o período pós-pandêmico evidenciou que essa relação ocorre de maneira desigual, atravessada por condições sociais, culturais e econômicas distintas. Nogueira, Resende e Coutinho (2021) apontam que famílias com maior capital cultural tendem a participar de forma mais ativa do acompanhamento escolar, enquanto famílias de meios populares enfrentam maiores dificuldades, o que repercute no processo de recomposição das aprendizagens. A análise das entrevistas permite observar que o período pós-pandêmico não pode ser compreendido apenas como etapa de retomada das atividades presenciais, mas como um processo de reorganização contínua das práticas pedagógicas, das relações escolares e das estratégias de gestão. Nesse contexto, os desafios enfrentados pelas docentes articulam-se às condições estruturais das redes de ensino e às desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período pós-pandêmico apresentou desafios adicionais, especialmente no que se refere à recomposição das aprendizagens e à reintegração dos estudantes ao ambiente escolar. As estratégias adotadas pelas professoras indicam movimentos de flexibilização curricular, reorganização das práticas pedagógicas e atenção às dimensões emocionais do processo educativo, reconhecendo que a recuperação das aprendizagens demanda tempo, planejamento e articulação entre escola, famílias e poder público.

Conclui-se que a pandemia da COVID-19 evidenciou fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que reafirmou a centralidade da mediação pedagógica, da gestão escolar e das condições concretas de trabalho docente. Mais do que um evento circunstancial, o período analisado revelou tensões históricas relacionadas às desigualdades educacionais, à formação docente e às condições institucionais das escolas.

Assim, este estudo contribui para o debate sobre a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação continuada, garantam condições adequadas de trabalho e promovam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a dimensão humana da educação. A experiência do ensino remoto emergencial reforça que a qualidade da educação está intrinsecamente vinculada às condições sociais, institucionais e pedagógicas que sustentam o trabalho docente e a organização escolar.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Telma da Silva. *Os desafios da gestão escolar em tempos de pandemia*. In: Anais do Congresso Amazônico de Educação a Distância. Porto Velho (RO): Diretoria de Educação a Distância, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressoamazonicoead/439695-OS-DESAFIOS-DA-GESTAO-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Luciana Cavalcante de Oliveira. *Ensino remoto na educação infantil: desafios e aprendizagens em tempos de pandemia*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21153/1/DAC16092021.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- DAMASCENO, Lorena Lins. *Novos contornos da precarização: a pandemia da COVID-19 e os sucessivos ataques ao trabalho docente*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 543–546, 15 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1452/>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- DIAS, Adriano Barbosa; RAMOS, Ana Cristina de Araújo. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, e220083, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- FEITOSA, Murilo Carvalho et al. Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores? In: *V Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+e)*, 2020, São Paulo. Anais... São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl+e/article/view/11383>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAIA, Thaianny Cristine Dias; SIQUEIRA, Renata Ferreira. *A alfabetização e a recomposição das aprendizagens: um estudo de caso no período pós-pandemia em Cametá/PA*. Revista Educação Básica em Foco, v. 5, n. 1, jan./abr. 2024.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. *Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772–787, set./dez. 2020.

GONÇALVES, Suelma de Jesus; SANTOS, Andreine Lizandra dos. *Os impactos da pandemia para a educação brasileira: desafios, inovações e cenário futuro*. 2023. Monografia (Especialização em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Campus Iporá, Iporá, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Rita de Cássia Soares. *A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem*. Paraná, 2009.

MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância?*. 2013. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>.

MORAN, José. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Maria das Graças et al. *Experiências de escolas públicas e privadas durante o ensino remoto emergencial: desigualdades e direito à educação*. In: CONEDU - Tecnologias e Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Elisson de Jesus; JORGE, William de Jesus; AGUIAR, Agnaldo Gonçalves. *Mal-estar docente e pandemia da COVID-19*. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, p. e021013, 2021.

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos et al. *O mal-estar na docência: condições de trabalho e sua (inter)relação com o adoecimento psíquico*. Cadernos da FUCAMP, v. 22, n. 55, p. 142–163, 2023.

SANTOS, Victor. *O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas*. Nova Escola, 2022.

SILVA, M. P.; BERNARDO, M. H.; SOUZA, H. A. *Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 41, 2016.

SOUZA, Ana Paula de. *Evasão escolar no ensino fundamental brasileiro durante a pandemia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Marília Albuquerque Milfort de. *Evasão escolar na pandemia da COVID-19: evidências para o Brasil*. A Economia em Revista – AERE, v. 31, n. 3, 2023.

VEZARO, Camilla Francisca Almeida Silva; ALENCAR, Diego Pinheiro. *As desigualdades educacionais durante a pandemia COVID-19*. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal Goiano, Campus Iporá, 2022.

VEZARO, Franciele. *Desigualdades educacionais no contexto da COVID-19*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A — Roteiro das entrevistas

Tabela 1 – Roteiro das Entrevistas

Tema	Perguntas
Dificuldades encontradas e como foi esse processo.	1- Quais foram as principais limitações/dificuldades para atuar durante o período de distanciamento social ?
	2- Como você lidou com essas dificuldades?
	3- Houve algum fato positivo quanto às atividades de ensino durante o período de distanciamento social?
	4- Houve apoio por parte da escola durante o período de distanciamento ?
Tecnologia	1- Você encontrou dificuldades para lidar com a tecnologia necessária para as atividades neste período de distanciamento social?
	2- Você teve algum tipo de capacitação para a utilização dos recursos tecnológicos necessários durante o período das aulas não presenciais?

3- Quem não tinha internet ou aparelhos eletrônicos digitais, como fizeram para acompanhar os estudos remotamente?

4- Teve capacitação para lidar com outras questões, para além do uso de plataformas digitais?

5- No atual contexto, você acredita no potencial e na possibilidade de uso da tecnologia ser recorrente na educação?

Sobre as práticas pedagógicas

1 – O currículo foi adaptado durante o ensino remoto?

2- O que você procurou priorizar na definição das atividades a serem realizadas com as crianças antes, durante e depois do período de ensino remoto?