

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

## PEDAGOGICAL PRACTICE AS A SPACE FOR CONTINUING TRAINING OF LITERACY TEACHERS IN A REMOTE TEACHING CONTEXT

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves 1

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira 2

Darlene Correia Tenório 3

**Resumo:** Este estudo intencionou compreender a formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto, instaurado a partir da pandemia da COVID-19. Assim, realizou-se uma pesquisa no ambiente virtual com aplicação de questionário semiestruturado elaborado no aplicativo Google Forms, dirigido a professoras da escola básica que trabalham nos estados da Paraíba e de Pernambuco. Para as análises e discussões realizadas, foram utilizadas como critério de inclusão as respostas obtidas com onze professoras alfabetizadoras, as quais compõem o total de 96 respondentes da pesquisa. A análise qualitativa de temas dos depoimentos das professoras indica que as condições de aprendizagem dos estudantes e as condições exaustivas de trabalho das docentes durante a pandemia da COVID-19, em convergência com a falta de planejamento estratégico e de infraestrutura das redes de ensino, mostraram-se como elementos limitadores da formação continuada das docentes alfabetizadoras para a atuação no modelo remoto de ensino.

**Palavras-chave:** Professoras alfabetizadoras. Prática pedagógica. Formação continuada. Ensino remoto. Pandemia da COVID-19.

**Abstract:** This study aimed to understand the continuing education of literacy teachers in the context of remote education, established from the pandemic of COVID-19. Thereby, it conducted a survey in the virtual environment with the application of a semi-structured questionnaire elaborated in the Google forms application, directed to teachers from schools that works in the states of Paraíba and Pernambuco. For the analyzes and discussions, the responses were obtained from eleven literacy teachers and used as an inclusion criterion, which makes up a total of 96 survey respondents. The qualitative analysis of themes in the teachers' testimonies indicates that the students' learning conditions and the teachers' exhaustive working conditions during the COVID-19 pandemic, in convergence with the lack of strategic planning and infrastructure of the education networks, showed as limiting elements of the continuing education of literacy teachers to work in the remote teaching model.

**Keywords:** Literacy teachers. Pedagogical practice. Continuing education. Remote teaching. COVID-19 pandemic.

Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE); professora do 1  
Departamento de Educação (UEPB); professora do Programa de Pós-  
Graduação Profissional em Formação de professores (PPGFP/UEPB); Professora  
do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6605154818579119>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>;  
Email: francesfabiola@gmail.com

Doutora em Psicologia Cognitiva, lotada no Departamento 2  
de Psicologia e Orientação Educacionais-CE/UFPE; professora da Pós-  
graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9445170519526710>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3055-789X>;  
Email: tandaa@terra.com.br

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em 3  
Educação (PPGE/UFPE); Professora da educação infantil na Escola Municipal  
Carmela Orrico Lapenda em Camaragibe-PE, e Professora da Educação Infantil  
na Escola Municipal Professora Iracema Castro em Paulista-PE; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3862616051751377>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8948-4088>. Email: dcsdarlene@hotmail.com

## Introdução

A pandemia da COVID-19, declarada pelo diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, em 11 de março de 2020, exigiu por parte das autoridades educacionais providência imediata de suspensão das aulas presenciais nos sistemas de ensino em todo o mundo, por conta do alto índice de contágio e da letalidade do vírus. No Brasil, as medidas de substituição das aulas presenciais pelo modelo de ensino remoto em caráter excepcional foram tomadas. O Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autoriza para o ensino superior “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). Em 18 de março deste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) “veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19” (BRASIL, 2020).

Diante do cenário educacional instaurado com o advento do ensino remoto como a alternativa viável para que os sistemas educacionais não cessassem por completo, e entre as possibilidades de estudos e pesquisas focalizadas na educação escolar, surgiu o interesse pela temática da formação continuada do professor alfabetizador no contexto do trabalho pedagógico remoto, vivenciado pela ruptura provocada no ensino presencial em decorrência da pandemia da COVID-19.

Uma pesquisa em rede nacional conduzida por 117 pesquisadores de 28 universidades brasileiras no período de junho a setembro de 2020, relacionada à alfabetização no contexto do ensino remoto, revelou que 91% de professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental estavam trabalhando remotamente durante o ano letivo de 2020. As professoras consideraram esta diretriz como uma solução viável para que o vínculo escolar com os estudantes fosse mantido. Porém, elas destacaram que é um desafio incalculável assegurar a aprendizagem sistemática aos estudantes, uma vez que o ensino remoto apresenta limitações quanto às necessidades subjetivas inerentes ao processo de aprendizagem, por se configurar como um ensino apoiado em materiais padronizados disponíveis em suportes digitalizados, sem considerar as especificidades educacionais que emergem na prática escolar da sala de aula durante o processo didático (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020).

Formação continuada do professor é aqui circunscrita na esteira da vertente epistemológica histórico-cultural de desenvolvimento humano, pois a ênfase recai na apropriação pelas pessoas dos bens culturalmente produzidos pela humanidade (MARTINS, 2004). Contudo, destacamos as incongruências e desigualdades existentes no modo de produção de conhecimento de uma sociedade capitalista, buscando assim desenhar uma educação padronizada, que não se sustenta enquanto processo social de emancipação humana, face às desigualdades existentes no paradigma econômico e político constitutivo de uma organização social de classes antagônicas, formadas essencialmente por aquela que é dominante e aquela que é dominada.

Desse modo, é na tensão entre a educação enquanto mecanismo de padronização e como busca por processos emancipatórios de desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica acerca da prática pedagógica do professor alfabetizador no contexto do ensino remoto, que este estudo se assenta. No entanto, antes dos dados empíricos discutidos adiante, considerações em torno do trabalho do professor são elencadas a seguir, a partir de um referencial compatível com a posição epistemológica assumida na pesquisa em relevo.

Silva (2018) ressalta que a pedagogia histórico-crítica tem se configurado como instrumento de luta dos atores sociais envolvidos na educação escolar pública no enfrentamento das forças do capitalismo que engendram mecanismos de aceleração e, por conseguinte, precarização da qualidade de ensino às classes trabalhadoras. Essa pedagogia visa, em última instância, ressaltar como patrimônio histórico da humanidade a valorização da escola pública, do professor e dos conteúdos de ensino relacionados à prática social.

Nessa linha de pensamento, a prática pedagógica enquanto formação continuada é concebida como uma das principais vias de ressignificação do trabalho do professor.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos; e de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Diante dessa colocação de Saviani (2013), articulando ao contexto histórico do ensino remoto e ao trabalho do professor como processo de formação continuada, é fundamental que se faça reflexão sobre a produção da prática pedagógica sistematizada e metodicamente organizada que promova uma educação escolar com capilaridade nos diferentes contextos culturais e sociais em que vivem os educandos, no sentido de lhes garantir os direitos de aprendizagem dos conhecimentos formais. No caso aqui, em particular, o direito fundamental ao ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012) é, conforme preconizado pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). As ações programáticas enumeradas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) corrente também recomendam aos sistemas de ensino da educação básica “apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização [...]” (BRASIL, 2018, p. 30).

Gonçalves e Ferreira (2018) afirmam a urgência do avanço de pesquisas sobre as políticas de formação continuada do professor alfabetizador, atentando para a focalização das ações didáticas “incorporadas na prática pedagógica desenvolvida no ciclo de alfabetização, bem como nos mecanismos de apoio por parte da escola ao trabalho docente” (p. 62).

Gasparin (2012) chama atenção à prática do professor na busca por novos meios de trabalhar os conteúdos de ensino de maneira contextualizada, pois “isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações de trabalho em cada modo de produção” (GASPARIN, 2012, p. 2). Nessa direção, a prática social é o lugar por excelência em que os professores elaboram um processo de ensino-aprendizagem constituído de sentido e significado, por entrelaçar teoria e prática na educação escolar com vistas a favorecer o desenvolvimento de pessoas críticas que agem e transformam a realidade social.

Fagundes e Campos (2011) ressaltam que o professor tem, recorrentemente, sido responsabilizado pelo fracasso escolar dos educandos, sem que seja realizado um exame detalhado das fragilidades existentes nos sistemas de ensino. Essas autoras afirmam que o professor “não pode ser responsabilizado [...] pelo insucesso escolar, mas também não pode ser retirado da cena como alguém que não participa da construção histórica da escola pública brasileira” (FAGUNDES; CAMPOS, 2011, p. 64). Dessa maneira, o professor que exercita uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica gera possibilidades de mudanças na educação escolar a partir das condições de ensino disponibilizadas para a promoção da aprendizagem.

Cruz e Martiniak (2016), ao enfatizarem as tensões existentes nas políticas educacionais de formação de professores dos anos iniciais, colocam a necessidade de se concretizarem mudanças no interior das escolas no tocante aos programas, aos processos de avaliação do ensino e da aprendizagem e ao currículo para que se efetive uma educação transformadora para a superação do abismo instaurado na educação pública, a qual oferta um ensino precário que acirra cada vez mais a detenção do conhecimento científico e produtivo pelas classes dominantes.

Micotti e Capicotto (2020) argumentam que o trabalho docente pautado na aprendizagem efetiva em sala de aula prescinde de diferentes saberes. As autoras detalham que os saberes necessários para a prática pedagógica “são provenientes de diferentes fontes, que saem de uma condição de exterioridade e vão se constituindo em saberes e experiências do professor” (MICOTTI; CAPICOTTO, 2020, p. 390). Assim, a pandemia da COVID-19 exigiu mudanças signifi-

cativas no trabalho do professor pela ruptura provocada no processo de ensino-aprendizagem presencial, e isso tem produzido novas experiências pedagógicas que podem ser traduzidas como um processo de formação continuada.

Contudo, Duarte e Hypolito (2020) enfatizam que as fragilidades educacionais nos sistemas de ensino do Brasil relacionadas às condições de trabalho do professor, que há décadas estão instaladas no ensino presencial, são potencializadas na operacionalização do ensino remoto. Esses autores ainda apontam que a legislação educacional tenta traçar diretrizes nacionais no contexto da pandemia, mas prescreve uma regulamentação em desalinhamento com a realidade estudantil brasileira, já que “mais de quatro milhões de estudantes no Brasil não têm acesso ao material básico para acompanhar aulas ou atividades remotas” (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 750).

Morales e Beco (2020) realizaram um estudo de revisão sistemática sobre a formação continuada de professores, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério de Educação (MEC), em busca de publicações relacionadas ao tema nos últimos cinco anos. Os autores defendem a ampliação de estudos nessa direção, uma vez que a atuação do professor em sala de aula exige reformulações contínuas da prática pedagógica no decorrer da carreira docente. Essa condição de mudança perene no trabalho do professor está plasmada no contexto do ensino remoto. Portanto, é fundamental que o trabalho pedagógico do professor desenvolvido em caráter emergencial, em função da pandemia, seja registrado e sistematicamente estudado a fim de que as experiências sejam compartilhadas e, sobretudo, avaliadas sob uma perspectiva metodológica multidimensional e crítica, em termos dos retrocessos e dos avanços possíveis na educação escolar num panorama de crise sanitária mundial.

França, Cunha e Prado (2020) argumentam que o trabalho de formação docente em diálogo com as vivências, por meio de narrativas e memórias coletivas compartilhadas, se traduz em um ato político capaz de transformar o presente e apontar caminhos significativos para os sujeitos em ações futuras, alicerçados pelo conhecimento e pela relação com o outro, com o compromisso de um projeto humano emancipatório.

Diante destas considerações iniciais, este estudo teve como objetivo geral compreender a formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto, instaurado a partir da pandemia da COVID-19. Para tal, tem-se como objetivos específicos: discutir as condições de aprendizagem do aluno em processo de alfabetização no contexto do ensino remoto, na perspectiva das professoras alfabetizadoras; identificar o tipo de formação recebida por professoras alfabetizadoras para as aulas on-line no período da pandemia da COVID-19; analisar as condições que os professores têm enfrentado para desenvolver o trabalho pedagógico no modelo de ensino remoto; e refletir sobre como as professoras articulam as aprendizagens que estão desenvolvendo no modelo remoto ao retorno do modelo de ensino presencial.

## **Percurso metodológico**

A pesquisa em relevo é de abordagem qualitativa, já que trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2015, p. 22). O campo de construção dos dados foi o ambiente virtual por conta das recomendações de isolamento social provocadas pela pandemia da COVID-19.

Os cuidados éticos de pesquisa foram tomados em conformidade com a Res. 466/2012 (BRASIL, 2012). Tendo sido aprovada e identificada pelo Parecer consubstanciado nº 4.034.451, do Comitê de Ética e Pesquisa de uma universidade pública federal, localizada em Recife/PE, cadastrada na Plataforma Brasil.

Foi elaborado um questionário semiestruturado no aplicativo Google Forms, composto por três seções: (i) Obtenção do consentimento livre e informado; (ii) Dados sociodemográficos; e (iii) Aprendizagem sobre o ensino a distância. Este instrumento de construção de dados foi amplamente divulgado em grupos de WhatsApp e nas plataformas de redes sociais Facebook e Instagram, entre os meses de maio e junho de 2020.

A pesquisa, da qual este estudo é um recorte, foi direcionada aos professores da educação básica, gerando um banco de dados composto por 96 professores que trabalham nos estados da Paraíba e de Pernambuco, situados no Nordeste do Brasil. Para as análises e discussões realizadas neste artigo, foram utilizadas como critério de inclusão as respostas obtidas com onze professoras alfabetizadoras voluntárias, que consentiram participar da investigação em destaque.

Quanto aos dados sociodemográficos, destacamos aqui dois fatores: faixa etária e atuação profissional. Na ocasião da pesquisa, as onze professoras estavam inseridas em três grupos etários: três professoras entre 29-35 anos; cinco professoras entre 36-42 anos; e três professoras entre 43-50. Já em relação à atuação profissional, nove professoras atuavam na rede municipal de ensino; uma delas atuava na rede particular; e uma atuava tanto na rede municipal como na estadual.

No tocante à formação profissional das professoras, oito delas possuem licenciatura em Pedagogia; uma possui licenciatura em História; uma possui licenciatura em Letras e em Pedagogia; e uma possui licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Ciências Contábeis. Ademais, em nível de pós-graduação, três professoras possuem especialização em Psicopedagogia; uma possui mestrado profissional em Formação de Professores; duas possuem mestrado em Educação; uma possui especialização em Docência do Ensino Superior; uma possui especialização em Educação Matemática; uma possui especialização em Linguística e em Alfabetização e Letramento; e, por último, uma delas possui especialização em Supervisão e Orientação Educacional. As professoras alfabetizadoras, identificadas por nomes fictícios, informaram os anos escolares em que atuavam no momento da pesquisa, descritos no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1.** Turmas em que as professoras lecionavam no momento da pesquisa

PROFESSORA	TURMAS EM QUE LECTIONAVAM NO MOMENTO DA PESQUISA
Angélica	Grupo V da Educação Infantil e 3º ano do Ensino Fundamental
Bardana	1º e 2º ano do Ensino Fundamental
Bromélia	1º ano do Ensino Fundamental
Camélia	1º ano do Ensino Fundamental
Centáurea	1º ano do Ensino Fundamental
Dália	1º e 3º ano do Ensino Fundamental
Edelvais	2º e 4º ano do Ensino Fundamental
Fúcsia	2º ano do Ensino Fundamental
Giesta	2º ano do Ensino Fundamental
Gérbera	2º ano do Ensino Fundamental
Hortência	3º ano do Ensino Fundamental

**Fonte:** AS AUTORAS (ANO).

Para a análise dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, foram escolhidas quatro temáticas que contemplassem as relações entre os objetivos da pesquisa e as questões relacionadas à formação continuada de professores em contexto de ensino remoto, a saber: (i) Condições de aprendizagens dos alunos e as condições de vida das famílias; (ii) Tipo de formação recebida pelas professoras alfabetizadoras para as aulas on-line; (iii) Enfrentamentos vividos pelas professoras para desenvolver o trabalho pedagógico no modelo de ensino remoto; (iv) Articulações de aprendizagens elaboradas pelas professoras alfabetizadoras entre o modelo de ensino remoto e o modelo de ensino presencial.

## Resultados e discussão

A primeira temática analisada foi aquela relativa às condições de aprendizagem do aluno em processo de alfabetização no contexto do ensino remoto, na perspectiva docente, haja a vista a brusca ruptura no ensino presencial, que, aliás, ocorreu praticamente no início do ano, período letivo em que as turmas ainda se encontram em processo de adaptação pedagógica. Nessa direção, alguns depoimentos das professoras evidenciam as condições de aprendizagem que as crianças apresentam e de que as famílias dispõem em termos de condições materiais diante da inusitada contingência educacional.

A professora Angélica declarou que “alguns pais trocam mensagens”. A professora Bromélia informou que “alunos [são] receptivos, mas não possuem celular por conta da idade (6/7 anos) [...] uso do celular da mãe, mas rateia com o do pai”. Já a professora Carmélia alegou como “positivas, inclusive com as famílias. Na minha turma, mais de 90% participam da plataforma digital, mas uns cinco ainda não interagiram, apesar de inscritos”. A professora Hortência considerou a aprendizagem das crianças como “complicadas”, e a professora Centáurea enfatizou que está “com um pouco de dificuldade, pois tem crianças que não acompanham as aulas on-line”. A professora Bardana informou que as aulas não estão acontecendo.

A professora Fúcsia qualificou a aprendizagem das crianças como “estranha” e complementou dizendo que “as crianças não estão aprendendo”. A professora Giesta relatou que envia atividades e “quem não tem como imprimir faz no caderno e vamos tirando as dúvidas quando aparecem”. A professora Edelvais registrou que é “difícil, por causa da idade, por ser via WhatsApp, por nem todos terem telefone ou internet, [...] o retorno muitas vezes não vem”. E a professora Dália declarou que a escola estadual onde trabalha não estabeleceu interação porque não há “um canal direto com o aluno ainda”; e na escola municipal, embora tenha WhatsApp, não foi realizado contato “porque a Secretaria de Educação não sinalizou uma proposta que abrangesse os alunos numa plataforma viável a todos os participantes”.

Diante das respostas relacionadas às condições de aprendizagem no contexto do ensino remoto, ficam patentes os desafios enfrentados pelas professoras para desenvolver um trabalho pedagógico efetivo nas turmas de alfabetização (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020). As crianças mal iniciaram a escolarização presencial no ensino fundamental e as aulas foram suspensas em função da pandemia. Certamente, elas tinham familiaridade com processos de aprendizagens mais lúdicos, como orientam os documentos educacionais norteadores da prática pedagógica na educação infantil, em que a ludicidade deve ser o caminho metodológico por excelência para garantir o direito de aprendizagem das crianças. Assim sendo, o tempo de adaptação foi quase inexistente para as transições metodológicas atinentes à rotina didática dos anos iniciais do ensino fundamental no tocante ao ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

Um ponto estritamente relacionado às condições de aprendizagem das crianças refere-se às condições de vida das famílias, que não dispõem de equipamentos eletrônicos adequados que possam servir exclusivamente para a aprendizagem escolar das crianças. Como relatado pelas professoras, os pais possuem apenas um celular para uso pessoal e possivelmente para uso de trabalho, já que muitos deles sobrevivem do trabalho informal e precisam dividir o aparelho com os filhos nos momentos de aula ou de algum outro tipo de orientação pedagógica realizada pela professora para o desenvolvimento das atividades didáticas. Esse dado revela as condições precárias de acesso ao conhecimento escolar na era digital. Tecnologia e equipamentos eletrônicos ainda são recursos inacessíveis para as crianças que estudam no sistema público de ensino e suas famílias. Essa precarização tecnológica revela a dualidade histórica educacional brasileira, acirrando as distorções sociais provocadas pela falta de acesso ao conhecimento escolar pelo ensino remoto (SAVIANE, 2013; BRASIL, 2018; DUARTE; HYPOLITO, 2020)

Como podemos evidenciar, algumas redes ainda não haviam iniciado o processo de oferta do ensino remoto, comprovando assim que não basta emitir um despacho ministerial ou por alguma instância máxima da educação nacional para que, do dia para a noite, os sistemas municipais e estaduais de ensino comecem a funcionar plenamente (BRASIL, 2020). Essa tarefa de adaptação do ensino presencial para o remoto exigiu demandas educacionais tanto para

as instituições como para sua clientela. As especificidades de cada sistema de ensino também trouxeram à tona as discrepâncias na qualidade da oferta educacional que, até então, embora já bastante documentadas na literatura, realçavam a precarização educacional existente nas redes de ensino, relacionada à estrutura e ao funcionamento escolar. Ressaltamos que a descentralização em termos de gestão educacional é salutar, sobretudo num país de dimensões continentais como o Brasil, mas a desigualdade social não deve ser reproduzida nos sistemas de ensino municipais e estaduais brasileiros, a fim de garantir o direito de aprendizagem aos estudantes da educação básica. É essencial um trabalho sincronizado entre os entes federados (União, Estados e Municípios) para efetivar uma educação justa e equânime diante das diferenças dos sistemas de ensino Brasil afora (SAVIANI, 2013; SILVA, 2018; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018).

O segundo tema explorado se constituiu do tipo de formação recebida pelas professoras alfabetizadoras para as aulas on-line no período da pandemia da COVID-19. Desse modo, por sua natureza contingencial, o ensino remoto foi definido nas documentações expedidas pelo Ministério da Educação como medida educacional de funcionamento e andamento da programação curricular das redes de ensino apenas enquanto durasse a crise sanitária (BRASIL, 2020). Em nosso entendimento, identificar juntos às professoras alfabetizadoras quais foram as estratégias educativas e formativas empreendidas pelas redes de ensino é crucial para que se evidencie o direcionamento dado ao processo de alfabetização das crianças, dada a especificidade desse segmento de ensino, que consiste, em linhas gerais, em iniciar, desenvolver e consolidar a apropriação das práticas sistemáticas de leitura e escrita na educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a professora Angélica declarou que “estamos aguardando a decisão da Secretária. Na escola, estamos buscando estratégias de ensino a distância”. A professora Bromélia realizou “uma formação de uma semana” e teve acesso aos “números de celular das famílias e aos e-mails”. A professora Carmélia registrou que “a escola auxilia na busca dos alunos que ainda não estão interagindo e sugere cursos on-line”. A professora Hortência informou que não foi ofertado para o professor nenhum tipo de formação para atuação pedagógica no ensino remoto. A professora Fúcsia destacou que recebeu “apenas material, mas não disponibiliza meios para o aluno ter acesso”.

A professora Edelvais informou que “a secretaria de ensino deu algumas orientações e a escola se compromete em entregar aos pais atividades xerocadas, elaboradas e enviadas via e-mail por nós, professoras”. A professora Giesta declarou que participou de “um curso de educação a distância” e recebeu “cadernos de atividades para as crianças que, com o grupo, vamos tirando dúvidas”. A professora Dália registrou que “até agora apenas pedem planejamento e querem atividades, mas não perguntaram se estávamos com condições para tal”; e a professora Gérbera informou que “a escola imprime atividades para aqueles que não têm acesso à internet, e aos que têm, as atividades são passadas via WhatsApp”.

No tocante à formação oferecida pelas redes de ensino, percebeu-se pouco investimento por parte de algumas delas e outras sequer ofertaram algum tipo de formação para o professor desenvolver seu trabalho pedagógico com qualidade, inclusive faltaram orientações sobre o plano operacional dos aplicativos mais utilizados nas instituições, a exemplo do pacote de dados do aplicativo G-SUITE da Microsoft (FAGUNDES; CAMPOS, 2011). Observou-se também que ficou a cargo de algumas professoras entrar em contato com os alunos via WhatsApp e e-mail, quando esse trabalho de agrupamento das turmas deveria ter o apoio da gestão escolar e/ou de técnicos educacionais lotados nas escolas (GONÇALVES; FERREIRA, 2018). O material de apoio ao estudo enviado para os alunos gerou também uma desigualdade educacional no acesso ao conhecimento, já que algumas atividades foram enviadas impressas e outras por e-mail ou pelo WhatsApp. Nesse caso, algumas famílias poderiam providenciar cópias impressas, enquanto outras não dispunham de recursos para efetuar a impressão do material (MARTINS, 2004; SAVIANI, 2013; ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020; CRUZ; MARTINAK, 2016).

O terceiro tema abordado se configurou nas condições que os professores têm enfrentado para desenvolver o trabalho pedagógico no modelo de ensino remoto. Os cuidados de sanitização, o saber lidar emocionalmente com o novo normal e com a situação de isolamento

social compulsório diante de um cenário de pandemia, bem como o acúmulo da jornada do trabalho remoto com o trabalho doméstico e os cuidados com os familiares que moram na mesma residência, foram os principais motivos que nos mobilizaram para reconhecer a rotina das professoras, em nível tanto profissional como pessoal.

Assim, a professora Angélica respondeu que “*não é fácil virar youtuber*. Nem todos os pais possuem acesso à internet”. A professora Bromélia registrou que houve “mudança na rotina familiar” e que sentiu “medo de contágio dos entes queridos e tristeza”. A professora Carmélia caracterizou o momento como “desafiador” e ponderou: “Mas com crianças nada substitui a interação presencial”. A professora Hortência enfatizou esse contexto do ensino remoto como “a pior experiência na educação”. A professora Centáurea definiu como “difícil”, e a professora Fúcsia denominou como “terrível”. A professora Edelvais declarou ser “difícil, não só pelo momento, mas por não estar preparada para essa mudança”. A professora Dália enfatizou: “Com toda certeza, frustrante! Todos os envolvidos, família, aluno e professores não estão conseguindo vencer as demandas impostas pelos governos para que o ano escolar termine no ano civil”. A professora Gérbera definiu como sendo uma “experiência ímpar”.

Os depoimentos das professoras, em sua maioria, ilustram o sentimento de pavor e de desânimo para dar conta de conciliar o trabalho pedagógico com as demandas domésticas e pessoais. Uma crise sanitária de tamanha proporção como esta só foi vivida pela humanidade em 1918, com a gripe espanhola. Logo, ninguém na vida contemporânea já havia passado por tal experiência. No entanto, quanto às condições emocionais das professoras para atuarem no ensino remoto no contexto da pandemia, considerada como uma dimensão da formação docente, uma delas destaca que não houve nenhuma abordagem pessoal, por parte da rede em que trabalha, para perceber como as professoras estavam lidando com essa situação na família e no ambiente doméstico (FAGUNDES; CAMPOS, 2011).

Apesar da necessidade de reconfiguração do ensino imposta pela pandemia causada pelo novo coronavírus, sabemos que qualquer mudança leva um tempo para ser internalizada pelas pessoas, ainda mais no contexto mundial que estamos vivendo. Com a educação, não seria diferente. Assim, algumas professoras destacam a importância da interação presencial com as crianças, isso porque o ensino significativo, que promova desenvolvimento humano, está para além de um trabalho transmissivo e descontextualizado, como é o caso de envio de tarefas por e-mail ou impressas, de possíveis áudios e/ou vídeos com algumas orientações. Processo educativo se consolida por meio do diálogo, das trocas de conhecimentos espontâneos e científicos. E esse movimento dialógico não se efetiva por estratégias transmissivas do professor para os estudantes, mediatizadas pelas tecnologias ou por aparelhos eletrônicos de comunicação. O processo de ensino-aprendizagem é um processo relacional contínuo entre estudantes e professores (GASPARIN, 2012; MICOTI; CAPICOTO, 2020; FRANÇA; PRADO; CUNHA, 2020).

O quarto tema tratado se relaciona ao fato de como as professoras articulam as novas aprendizagens no modelo de ensino remoto ao modelo de ensino presencial. Pela compreensão de que o desenvolvimento do trabalho pedagógico se configura como uma das vias de possibilidade da formação continuada do professor, já que favorece a reflexão constante da prática pedagógica vivenciada em sala de aula, nossa intenção pautou-se em perceber o desenvolvimento de novas aprendizagens de ensino efetivadas no modelo remoto, apreendidas pelo professor.

Desse modo, a professora Angélica informou que “as aulas remotas para quem conseguir será mais uma questão de vínculo afetivo. Mas acredito que podemos fazer a diferença com elas”. A professora Bromélia destacou que o “uso das tecnologias veio para ficar no ensino”. A professora Hortência respondeu que “não consigo visualizar ainda”; e a professora Bardana declarou que “nada será como antes, uma avaliação diagnóstica terá que ser feita [...] respeitando os níveis de aprendizagem de cada um. [...] todos nós estamos passando, vivenciando uma experiência jamais vista no mundo”.

A professora Edelvais declarou que “a utilização das ferramentas utilizadas hoje para as aulas virtuais podem ser pensadas como material de apoio as minhas aulas daqui *pra* frente [...] no que diz respeito ao interesse dos alunos nas atividades de casa”. A professora Giesta

colocou a necessidade de “identificar o nível de aprendizagem das crianças nesse período e montar estratégias para que elas avancem em pouco tempo no processo de alfabetização”. A professora Dália informou o seguinte: “Aprendi que devemos escutar cada vez mais os envolvidos para daí, juntos, tomarmos decisões que afetam a todos”; e a professora Gérbera respondeu que “permanecer em contato com os alunos pelas redes sociais para transmitir conteúdos relacionados aos assuntos estudados é uma ideia que pretendo manter”.

Embora algumas fragilidades do ensino remoto tenham sido elencadas pelas professoras participantes do estudo e aqui discutidas, ao mesmo tempo, percebemos que possibilidades de articulação desse modelo de ensino contingencial com o modelo de ensino presencial já estão consolidadas nos sistemas de ensino. A partir dos depoimentos das professoras, podemos pensar no formato híbrido de ensino, em que a escola possa se apropriar das redes eletrônicas de comunicação disponibilizadas e organizadas pelos sistemas de ensino para complementar e estender o trabalho pedagógico realizado em sala, sem, contudo, substituir o ensino presencial, pois este modelo é favorecedor de diálogo e de trocas de experiências entre todos os agentes que compõem a comunidade escolar. Logo, as estratégias de ensino presencial asseguram os direitos subjetivos de aprendizagem das crianças e buscam a superação das desigualdades sociais (SAVIANI, 2013; GASPARIN, 2012; CRUZ; MARTINIÁK, 2016; SILVA, 2018; FRANÇA; CUNHA; PRADO, 2020; ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020).

### **Considerações Finais**

Tendo em vista os objetivos pretendidos neste artigo, constatou-se que as condições de aprendizagem dos estudantes e as condições exaustivas do trabalho docente durante a pandemia da COVID-19, em convergência com a falta de planejamento estratégico e de infraestrutura das redes de ensino, mostraram-se como elementos limitadores para o desenvolvimento da prática pedagógica, concebida aqui como espaço de formação continuada das professoras alfabetizadoras para a atuação no modelo remoto de ensino (GONÇALVES; FERREIRA, 2018).

Por outro lado, o modelo de ensino remoto mostrou-se, na perspectiva das participantes, como possibilidade da reelaboração da prática pedagógica no modelo presencial de ensino, passando este a ser valorizado como contexto de trocas dialógicas e de produção de sentido, e não como lócus de transmissão de um saber cristalizado e já estabelecido. Ao mesmo tempo, isso indica que, como compreendido pelas participantes, embora o modelo remoto já faça parte do cotidiano das escolas, ele precisa ser repensado no sentido de não se caracterizar como um ensino cuja narrativa seja centrada no professor, sobre o qual parece pesar toda a responsabilidade do fracasso escolar (FAGUNDES; CAMPOS, 2011).

Além disso, assim como evidenciado pelo estudo levado a cabo pela Alfabetização em Rede (2020), neste estudo, as professoras alfabetizadoras participantes também entendem que, embora o ensino remoto possibilite a manutenção do vínculo afetivo com os estudantes, é preciso avançar na formação de professores para que se possa, em contexto de ensino mediado pelas ferramentas digitais, considerar as especificidades inerentes ao processo de aprendizagem de cada estudante.

Assim, entendendo que novas práticas pedagógicas emergiram com o advento do ensino remoto e, por essa razão, é preciso que estudos mais aprofundados sobre as implicações educacionais no contexto da pandemia sejam desenvolvidos com vistas a registrar e documentar as experiências dos professores, não só no segmento da alfabetização, mas também nos demais segmentos da educação básica, assim como nas modalidades de ensino, a exemplo da educação profissional e da educação especial. Acreditamos que seja pelo compartilhamento das experiências dos professores no modelo de ensino remoto que a caminhada pela superação das desigualdades educacionais dos sistemas de ensino será concluída (FRANÇA; CUNHA; PRADO, 2020).

## Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – relatório técnico (PARCIAL). Revista Brasileira de Alfabetização, n. 13, 2020, p. 185-201.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014, 193ª da Independência e 126ª da República. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 3ª reimpressão simplificada, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 dez. 2020.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de COVID-19: uma análise das condições de trabalho em meio à pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 732-753, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em:

FAGUNDES, A. V.; CAMPOS, L. M. L. Formação continuada de professores na perspectiva crítica: contribuições à prática docente. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011.

FRANÇA, C. S.; CUNHA, N. R. C.; PRADO, G. do V. T. Resignificar a formação docente na relação com as experiências vividas. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 219-234, 2020.

GASPARIN, J. L. Uma didática para pedagogia histórico-crítica. 5. edição revista, 2. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

GONÇALVES, F. M. da S.; FERREIRA, S. P. A. A formação continuada do professor alfabetizador e os processos de ensino-aprendizagem da leitura no PNAIC. In: SALVINO, F. P.; ROCHA, V. G. G. (org.). **Currículo e formação docente: múltiplos diálogos.** 1. edição. Curitiba, PR: Appris, 2018, p. 43-67.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In:

DUARTE, N. (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MICOTTI, M. C. de O.; CAPICOTTO, A. B. O processo de alfabetização e a formação docente. **Estud. Aval. Educ.** São Paulo, v. 31, n. 77, p. 366-392, maio/ago. 2020.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORALLES, V. A.; BECO, A. M. Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras. **RBGP**, Brasília, v. 36, n. 35, p. 1-31, 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. edição. Edição revista. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SILVA, J. C. da. A pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar a escola pública. In: MATOS, N. da S. D. de; SOUSA, J. de F. A.; SILVA, J. C. da (org.). **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 23-36.

Recebido em 28 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.