

**ELEMENTOS PARA SE PENSAR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO DOCENTE NO ENSINO REMOTO****ELEMENTS TO THINK ABOUT THE ORGANIZATION OF TEACHING  
PEDAGOGICAL WORK IN REMOTE TEACHING****ELEMENTOS PARA PENSAR LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO  
PEDAGÓGICO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA REMOTA**Roselane Duarte Ferraz<sup>1</sup>Lúcia Gracia Ferreira<sup>2</sup>Michelle Cristina da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores sofre os efeitos do agravamento da crise educacional provocada pela Pandemia da COVID-19. Orientados a estruturar os trabalhos, excepcionalmente, por meio de atividades remotas, os professores vivenciam o desafio de planejar reconfigurações que possam atender as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Observando essa problemática, o estudo objetiva identificar as mudanças e os desafios na organização do trabalho pedagógico do professor, considerando o planejamento, a reconfiguração do espaço-tempo de ensino-aprendizagem, as interações professor-aluno, no contexto do Ensino Remoto Emergencial ((ERE). Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fazendo uso do questionário como instrumento para coleta de dados, juntos aos professores da Educação Básica, da região do Médio Sudoeste da Bahia. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise temática (BARDIN, 2010). Participaram 24 professores dos anos iniciais/finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das redes públicas e das escolas particulares. Os resultados mostram que os professores precisaram reconfigurar a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), que passou a incluir as interfaces digitais e impactou no aumento da jornada de trabalho e na necessidade de formação continuada. Estas e outras demandas do Ensino Remoto Emergencial acabaram por desencadear desgastes físicos e mentais. O acompanhamento da gestão/coordenação junto ao trabalho dos professores foi intensificado, porém houve uma significativa diminuição nos aspectos da interação e motivação, junto aos alunos, dado que revela condições de vulnerabilidade social e econômica dos alunos e professores. Portanto, o ERE trouxe significativas mudanças na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Recife (UFPE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/ CNPq/UESB). Pós-doutoranda do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: rduarte@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>.

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (UESB). Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB. E-mail: miminanda2009@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2417-0285>.

**Palavras-chave:** Organização do Trabalho Pedagógico. Professores da Educação Básica. Pandemia. COVID-19. Ensino Remoto Emergencial

**Abstract:** The organization of teachers' pedagogical work suffers the effects of the worsening educational crisis caused by the COVID-19 pandemic. Oriented to structure their work, exceptionally, through remote activities, teachers experience the challenge of planning new reconfigurations that can meet the learning needs of their students. Observing this problem, the study aims to identify the changes and challenges in the organization of the teacher's pedagogical work, considering the planning, the reconfiguration of the teaching-learning space-time, the interactions between teacher and students, in the context of emergency remote teaching. For this, we opted for a qualitative approach, with an exploratory character, using the questionnaire as an instrument for data collection, together with Basic Education teachers, from the Middle Southwest region of Bahia. Data were analyzed using the thematic analysis technique (BARDIN, 2010). Twenty-four teachers from the initial/final years of Elementary School and High School participated, from public and private schools. The results showed that teachers needed to reconfigure the Organization of Pedagogical Work (OTP) which began to include digital interfaces and impacted the increase in working hours and the need for continuing education. These and other demands of Emergency Remote Teaching (ERE), ended up triggering physical and mental wear. The monitoring of management/coordination with the work of the teachers was intensified, however, there was a significant decrease in the aspects of interaction and motivation, with the students, since it reveals conditions of social and economic vulnerability of our students and teachers. Therefore, the ERE brought significant changes in the Organization of the Pedagogical Work of the teachers.

**Keywords:** Organization of Pedagogical Work. Basic Education Teachers. Pandemic. COVID-19. Emergency Remote Teaching.

**Resumen:** La organización del trabajo pedagógico de los docentes sufre los efectos del recrudecimiento de la crisis educativa provocada por la pandemia del COVID-19. Orientados a estructurar su trabajo, excepcionalmente, a través de actividades remotas, los docentes experimentan el desafío de planificar nuevas reconfiguraciones que puedan atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Al observar este problema, el estudio tiene como objetivo identificar los cambios y desafíos en la organización del trabajo pedagógico del docente, considerando la planificación, la reconfiguración del espacio-tiempo de enseñanza-aprendizaje, las interacciones entre docente y estudiantes, en el contexto de emergencia remota. enseñando. Para ello, optamos por un abordaje cualitativo, con carácter exploratorio, utilizando el cuestionario como instrumento para la recolección de datos, junto con profesores de Educación Básica, de la región Medio Suroeste de Bahía. Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis temático (BARDIN, 2010). Participaron 24 docentes de los años iniciales/finales de la Enseñanza Básica y Secundaria, de escuelas públicas y privadas. Los resultados mostraron que los docentes necesitaban reconfigurar la Organización del Trabajo Pedagógico (OTP) que pasó a incluir interfaces digitales e impactó en el aumento de la jornada laboral y la necesidad de formación continua. Estas y otras exigencias de la Enseñanza a remota de Emergencia (ERE), terminaron por desencadenar un desgaste físico y psíquico. Se intensificó el seguimiento de la gestión/coordination con el trabajo de los docentes, sin embargo, hubo una disminución significativa en los aspectos de interacción y motivación, con los estudiantes, ya que revela condiciones de vulnerabilidad social y económica de nuestros estudiantes y docentes. Por tanto, la ERE trajo cambios significativos en la Organización del Trabajo Pedagógico de los docentes.

**Palabras clave:** Organización del Trabajo Pedagógico. Profesores de Educación Básica. Pandemia. COVID-19. Enseñanza remota de emergencia

## Introdução

A crise mundial causada pela Pandemia do Sars-CoV-2 e, conseqüentemente, os desdobramentos das ações para conter a proliferação do vírus posicionaram diversos países nas trincheiras em defesa da vida, mas, também, empenhados em minimizar os impactos econômicos, políticos e sociais. Para evitar elevado número de óbitos, a Organização Mundial de Saúde (OMS) orientou, entre outras medidas, a adoção do distanciamento social, restringindo a abertura de todo e qualquer espaço que provocasse aglomeração de pessoas (SILVA, 2020).

No Brasil, embora com algumas situações de resistência, foram adotadas medidas para contenção do vírus. O distanciamento social, por exemplo, foi regularizado por decretos e portarias, impactando todos os segmentos econômicos e sociais. Particularmente, o fechamento das escolas provocou a interrupção dos direitos educacionais de milhares de alunos em todos os níveis de ensino. E, com a constante prorrogação da suspensão das aulas, alternativas para promover o acesso à educação foram sendo materializadas com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (LEITE; TORRES; CUNHA, 2020; FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020; FERRAZ; FERREIRA, 2021; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021; TELES; GOMES; VALENTIM, 2021; FÉLIX, 2021; SANTOS; OLIVEIRA, 2021; SOUZA; FERREIRA, 2020; 2021; FERREIRA; ABREU, 2021; SOUZA, 2021; MAUAD; FREITAS, 2021; VINHAS; SANTOS; BARRETO, 2021; MORAIS, 2021; RIBEIRO; FERREIRA, 2022).

Do ponto de vista das instituições de ensino e dos seus sujeitos, na expectativa de continuidade das atividades educacionais, a adoção de atividades remotas provocou, nos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, mobilizações para manter os alunos ativos nos processos de estudo. Neste sentido, sucedeu-se um movimento para reestruturar a organização do trabalho pedagógico, observando o planejamento, a reorganização do espaço-tempo de ensino-aprendizagem, os processos avaliativos e as interações entre professor, alunos e conhecimento.

Ao situar a docência no campo da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), envolvendo os níveis da “organização global de trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola”, e da organização desenvolvida na aula (FREITAS, 2005, p. 94), é preciso considerar o quanto o professor foi impactado pelos desdobramentos causados

pela pandemia do coronavírus, sendo desafiado a redimensionar as ações pedagógicas para viabilizar a aprendizagem dos alunos, em um contexto marcado pela implantação do ERE.

Observando que as ações e funções pedagógicas pertinentes à docência sofreram as consequências de novas proposições de oferecimento e continuidade do ensino, questiona-se: como se tem organizado o trabalho pedagógico dos professores e quais as principais dificuldades observadas por esses profissionais para atender ao ERE?

Este estudo é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado em educação, desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, também, cadastrada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como objeto a organização do trabalho pedagógico docente, em decorrência das mudanças impostas à educação em função da Pandemia da Covid-19. O recorte objetivou identificar as mudanças e os desafios na organização do trabalho pedagógico do professor, considerando o planejamento, a caracterização do espaço-tempo de ensino-aprendizagem, as interações professor-aluno, no contexto do ERE.

Além da introdução, o estudo apresenta uma discussão teórica a respeito da organização do trabalho docente e dos seus elementos condicionantes (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005). Logo, esclarece o leitor sobre o itinerário metodológico. Em seguida, nos eixos temáticos, faz-se uma análise, enfatizando alguns impactos e mudanças vivenciadas pelos professores na organização do seu trabalho em meio ao ensino remoto emergencial. Por fim, são tecidas as considerações finais.

### **A organização do trabalho escolar e seus sujeitos**

A organização do trabalho escolar encontra respaldo nas atividades de diversos sujeitos (gestores, professores, coordenadores pedagógicos, secretários, pessoal de apoio, alunos, pais, órgãos gestores), ou seja, na realização do trabalho na comunidade, marcada por redes de colaboração, compartilhamento, mas, também, por conflitos, acordos e negociações. Ao mesmo tempo em que esses segmentos não atuam no vazio, suas funções e atividades estão relacionadas à organização do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021), o trabalho docente se faz sobre o humano e está em constantes mudanças. Faz-se a partir da docência como profissão no âmbito do processo ensino-aprendizagem e “envolve afeto, emoção, razão, intelecto, cognição, interação; envolve calor humano, presença; é influenciado pela empatia, pela intensidade” (p. 325). Trata-se de

um trabalho organizado e mediado, que articula objetividade/subjetividade, concretização/abstração, planejamento/execução e pedagógico/didático.

Pensando especificamente no trabalho do professor, é preciso observar que suas ações estão inseridas em um contexto social com características estruturais e organizacionais que irão incidir sobre esse profissional de ensino. Assim, toda e qualquer rotina ou mudança organizacional e estrutural pesará sobre as ações e condições de trabalho dos docentes. Entretanto, é preciso considerar a complexidade da instituição de ensino, observando que aspectos flexíveis e adaptativos são, também, inerentes a esse contexto (TARDIF; LESSARD, 2005).

No campo do trabalho docente, existem as contribuições de Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002), para quem as funções docentes estão agrupadas em dois eixos: um que está diretamente ligado à matéria a ser ensinada (Gestão da Matéria) e outro que visa à interação professor-aluno (Gestão da Classe). Quando os autores tratam das funções ligadas à Gestão da Matéria, estão focando as discussões e análises do planejamento, do ensino, da organização das sequências dos conteúdos, da avaliação, isto é, dos elementos que estruturam a ação dos profissionais da educação. E, ao reportarem à Gestão da Classe, voltam-se para a manutenção da disciplina, motivação, interações entre alunos (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002). Esses dois eixos estão interligados de tal forma que conformam a ação dos professores – aquilo que corporifica a profissão docente. Assim, “o trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem em fazê-las colaborarem entre si” (TARDIF, 2002, p. 219).

Portanto, no desenvolvimento e na organização do trabalho pedagógico, o professor estabelece uma série de ações para direcionar o processo educativo, materializadas na Gestão da Matéria (organizando o planejamento, estabelecendo situações de ensino que venham a garantir a aprendizagem dos alunos), e na Gestão da Classe (nas interações com os alunos, na organização do tempo, nas proposições avaliativas, nas motivações junto aos alunos).

Segundo Tardif (2002, p. 220), essas funções são tão importantes que toda organização escolar busca promover uma estrutura adequada para facilitar o trabalho do professor na “convergência desses elementos”. A exemplo, existe o planejamento pedagógico e, mesmo considerando o processo contínuo e as flexibilizações, as instituições de ensino estabelecem um tempo-espaco para sistematizações, trocas de experiências entre os pares, debates, discussões, definição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, avaliações, entre outras ações que incorporam as normas e a organização do trabalho pedagógico.

Com esse entendimento e considerando a importância dessas funções na organização escolar, cabe refletir sobre a condição excepcional em que se encontra inserido o trabalho pedagógico diante da pandemia. Algo que, certamente, tem gerado variações na condução desses elementos quando se vivenciam práticas educativas mediadas por atividades não presenciais, isto é, remotas.

Com a implantação do ERE, houve reestruturação da organização do trabalho escolar para atender às demandas que uma situação emergencial exige das instituições de ensino e dos seus sujeitos. Isso agravou a situação de trabalho dos professores, materializado em perda de autonomia para o planejamento e condução das práticas docentes; comprometimentos da participação e interação com os alunos para o desenvolvimento da aprendizagem, já que a diminuição dos encontros e os silêncios refletidos nas telas dos dispositivos tecnológicos podem não fornecer feedback suficiente para fomentar problematizações em relação ao ensino e às aprendizagens dos estudantes.

Neste sentido, concorda-se com Ferraz, Roselane, Ferreira e Ferraz (2021, p. 322), ao afirmarem que, no contexto de pandemia, a necessidade de adequações na OTP não se dá pela simples transposição do modelo presencial para o virtual. A perspectiva que se deve ter “é a de um ensino possível, a partir das ferramentas que se tem e das limitações postas pelo espaço (virtual) utilizado. A cultura escolar não pode ser transferida de um cenário para outro”.

As autoras alertam a não sermos tentados pela armadilha de querer impor uma estrutura escolar presencial, com suas características e peculiaridades, ao formato remoto que, também, tem suas particularidades. Por isso, precisa-se pensar com muito cuidado sobre as reais possibilidades de adequação, observando, tanto pela óptica do ensino, pois este não caminha sozinho, quanto pelo ponto de vista de quem aprende.

Se vamos aproximar o contexto escolar virtualmente dos alunos, que seja com outra organização, com outra lógica, a construir. No entanto, essa nova forma de organizar o contexto escolar virtualmente para os alunos exige a construção de um espaço pedagógico de trabalho, de acordo com a complexidade imposta pelo ensino remoto (FERRAZ, Roselane; - FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 322).

Considerando essa observação, destacam-se dois aspectos no campo da organização do trabalho pedagógico, para pensar nos desafios vivenciados pelos docentes ao proporem planejamentos (gestão da matéria) e situações de ensino-aprendizagem que fomentem a interrelação professor-aluno (gestão da classe) no ensino virtual.

No que concerne, especificamente, ao planejamento de ensino, reforça-se a sua importância no processo de organização e sistematização das situações de ensino-aprendizagem (FERRAZ; SILVA, 2021). Concorde-se com D'Ávila (2018), que considera o ato de planejar como um “saber didático” fundamental para a profissão docente e, portanto, não realizar o planejamento acarreta sérias implicações pedagógicas – “o professor que não planeja não tem consciência de seus objetivos e, por decorrência, de seu ideário pedagógico ou de como sua ideologia política afeta suas relações pedagógicas na sala de aula” (p. 68).

O planejamento também se caracteriza por ser um processo, portanto carrega a dinamicidade e a flexibilidade como elementos essenciais na sua constituição. Seu principal foco volta-se para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos indivíduos e para o desenvolvimento “de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos” (RUSSO, 2016, p. 195).

No ensino remoto, há a necessidade de adaptação das etapas do planejamento de ensino, para que possam dialogar com as ferramentas e interfaces digitais a fim de atender às demandas de aprendizagens de alunos que estão, geralmente, em outro espaço-tempo, utilizando um dispositivo tecnológico. Necessariamente, os professores precisam reorganizar seus planejamentos de ensino para se adequarem ao novo formato, o que requer investimento significativo, juntamente com coordenadores e gestores para ressignificar as intencionalidades pedagógicas.

Outra característica que se considera fundamental no processo do planejamento está em materializá-lo pela colaboração e coletividade. Isso pressupõe não o restringir a práticas individualizadas, mas fomentar a participação efetiva das demais dimensões, tais como gestão, coordenação, corpo discente, estabelecendo um pacto entre esses segmentos, respaldado pelo princípio da democracia.

Pensar no planejamento de ensino coletivo remete à valorização de um espaço mais democrático de discussão e teorização sobre as práticas pedagógicas institucionais. Isso implica na possibilidade das diferentes dimensões, que constituem a prática pedagógica, terem espaço e voz nesse processo. E, neste aspecto, destacamos a presença da dimensão discente, o reconhecimento das necessidades desse segmento como um eixo norteador, na organização do planejamento. E, quanto a flexibilidade na elaboração, convida todos os envolvidos a considerar o contexto em que o planejamento será desenvolvido, respeitando as diferenças, as tendências e as características individuais e coletivas dos sujeitos (FERRAZ; SILVA, 2021, p. 168).

Considerando essa premissa, observa-se que, no ensino virtual, um dos primeiros desafios para os professores encontra-se no conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos para o planejamento das sequências didáticas. Como analisam Ferraz, Roselane, Ferreira e Ferraz (2021), no ensino remoto emergencial, o uso das tecnologias e das interfaces digitais atravessa todo o planejamento de ensino, exigindo dos professores recompor o desenho didático, ou seja, repensar uma proposta que implique na ressignificação dos objetivos, na pesquisa e definição dos conteúdos, na seleção dos procedimentos operacionais, nos recursos que auxiliarão no desenvolvimento das sequências e na avaliação da aprendizagem.

Portanto, o quadro de vulnerabilidade dos professores diante do ERE reafirma a defesa da preservação das práticas de planejamento coletivas e colaborativas, pois “o planejamento coletivo fomenta o desenvolvimento de um processo reflexivo que não só viabiliza a teorização dos pensamentos e das ações práticas individuais, mas, também, envolve as condições sociais de educação” (FERRAZ; SILVA, 2021, p. 169).

Para além destes aspectos apresentados, existem ainda as interações professor-aluno, que representam um eixo central na estrutura do trabalho da instituição e do trabalho do professor. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 23), “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia”. Isso implica entender que o processo de ensino carrega outra perspectiva de sustentação, pois o docente direciona seu trabalho para indivíduos, com suas subjetividades, particularidades, desejos que, inevitavelmente, irão imprimir a necessidade de promover negociações, engajamento, envolvimento, pois esses sujeitos podem oferecer resistências às proposições apresentadas pelo docente. Assim:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolo, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (idem, p. 35).

Neste sentido, não existe padronização na relação professor-aluno. O docente, ao conduzir as situações de ensino, estabelece diversas formas de promover a interação com seus alunos, seja orientando nas atividades e assuntos propostos, seja avaliando o nível de aprendizagem, seja motivando-os em outros momentos. O fato é que a aula é constituída nas interações professor-aluno, aluno-aluno.



Portanto, na formulação do ensino remoto, é preciso considerar todas as variáveis e implicações que essa estruturação acarreta para as relações estabelecidas entre professor-aluno e, conseqüentemente, para o exercício da docência, tais como o tempo de trabalho que esse professor irá disponibilizar para promover as interações com seus discentes, observando que essas serão mediadas por interfaces digitais, o quantitativo de alunos participantes das situações de ensino no formato remoto, as estratégias para manter o interesse e a motivação dos discentes, o tempo de duração das aulas, os recursos disponíveis e, mais do que isso, os recursos de conhecimento e domínio, tanto dos professores, quanto dos alunos.

Se essas variáveis forem negligenciadas no planejamento e na promoção das interações, provavelmente as ações e as intencionalidades dos professores perderão o foco principal, fazendo com que esses profissionais não tenham o retorno necessário para compreender o processo de aprendizagem dos alunos.

Enfim, planejamento de ensino e interação professor-aluno, elementos que, entre outros, estruturam as práticas docentes, comprovam o ensino remoto emergencial como um percurso desafiador para o profissional da educação. Ao tecer e adaptar as ações para reorganizar o trabalho pedagógico, o professor é provocado a interpretar esse novo contexto, dominar diferentes ferramentas, estabelecer interações pedagógicas fundadas em outras estruturas de comunicação – práticas que impõem, sistematicamente, novas significações para o trabalho do professor.

## Metodologia

A pesquisa baseou-se na abordagem de natureza qualitativa e exploratória, por apresentar características pertinentes ao objetivo traçado. Segundo Chizzotti (2008), na perspectiva de uma investigação qualitativa, há o desenvolvimento de um olhar sensível para os significados perceptíveis, conforme a aproximação e a partilha do objeto de pesquisa, traduzindo-se em um percurso de construção processual.

O questionário, como instrumento de produção de dados, que, na pesquisa, foi direcionado para professores da Educação Básica, da região do Médio Sudoeste da Bahia, possibilitou ao pesquisador atingir um número significativo de pessoas (GIL, 2019). Além dessa característica, a crise sanitária e a necessidade de estabelecer o distanciamento social foram determinantes para a opção pelo questionário, cuja vantagem também se deu pela aplicação virtual, com a utilização de ferramentas digitais. Esse instrumento foi estruturado

por eixos temáticos, iniciando-se pela identificação profissional, em seguida pela identificação das principais mudanças na organização do trabalho pedagógico docente, desafios e estratégias para promover a interação entre as dimensões discente, docente e do conhecimento.

Obteve-se o retorno de 24 questionários, respondidos pelos colaboradores – professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e professores do Ensino Médio, das redes públicas e das escolas particulares.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, observando a técnica da análise temática, já que o objeto de estudo apresentou alguns temas centrais, considerando seus significados no campo de investigação, junto aos sujeitos colaboradores da pesquisa ou ao contexto estudado (BARDIN, 2010).

Dos dados produzidos, foram recortados aqueles que caracterizaram o *corpus* de estudo do trabalho, estruturados em dois eixos temáticos: 1) Relação do professor com o trabalho no contexto remoto; 2) Interações com os alunos e suas implicações no ensino remoto, problematizadas segundo as contribuições teóricas de pesquisadores que se debruçaram sobre essas questões.

### **Relações e interações no contexto de trabalho do professor no âmbito do ERE**

Os dados analisados deram conta de demonstrar dois aspectos: 1) Relação do professor com o trabalho no contexto remoto; 2) Interações com os alunos e suas implicações no ensino remoto. Essas duas categorias vão revelar um quadro de precariedade em relação ao trabalho docente no processo de organização do trabalho pedagógico, materializado pelo aumento da carga-horária dedicada ao planejamento e execução das aulas, pelas dificuldades em dominar as ferramentas e interfaces digitais, mecanismos necessários na viabilização das aulas remotas, e pela configuração das interações professor-aluno.

#### **Relação do professor com o trabalho no contexto remoto**

O professor, profissional formado e, portanto, qualificado para atuar no seu campo de trabalho, com conhecimento e domínio para realizar o planejamento e a execução das suas ações pedagógicas, encontra o lastro das suas ações na organização do trabalho pedagógico,

observando seus sujeitos e todas as normas, relações e condicionantes que estruturam essa organização (TARDIF; LESSARD, 2005).

As aulas remotas implantadas no contexto pandêmico levaram a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) a sofrer alterações (FERRAZ, Rita; FERREIRA; FERRAZ, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021; CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; CRUZ; MOURA; MENEZES, 2021), exigindo dos professores mais horas de trabalho intelectual e físico, formação contínua, competência emocional, entre outros aspectos, para dar conta dessa nova demanda – incluindo aulas on-line, uso de ferramentas digitais, redes sociais, canais de TV, gravação de videoaulas pelo professor, conforme dados da pesquisa.

Sobre as situações de trabalho no ensino remoto, os 24 professores responderam conforme exposto nos quadros a seguir:

**Quadro 1:** Relação do professor com o trabalho no contexto remoto

| Situação  | Não mudou | Aumentou | Diminuiu | Não se aplica |
|---|-----------|----------|----------|---------------|
| Tempo/carga horária dedicada ao trabalho        | 2         | 21       | 1        | 0             |
| Planejamento pedagógico coletivo (com os pares) | 9         | 6        | 8        | 1             |
| Acompanhamento da gestão/coordenação escolar    | 9         | 13       | 2        | 0             |

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 2:** Dificuldades na organização das atividades pedagógicas

| Situação   | Sem dificuldade | Muita dificuldade | Pouca dificuldade | Não se aplica |
|--|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Planejamento e execução das aulas remotas                      | 6               | 10                | 8                 | 0             |
| Utilização das ferramentas digitais para executar o trabalho   | 4               | 11                | 9                 | 0             |
| Conhecimento das ferramentas digitais e sobre o ensino on-line | 4               | 11                | 9                 | 0             |
| Conciliar tempo casa e tempo trabalho no ambiente de casa      | 3               | 19                | 2                 | 0             |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados mostram o quanto o ERE intensificou o trabalho docente e, conseqüentemente, provocou a ascensão da precarização desse trabalho que, anterior à pandemia, já se mostrava como uma realidade para o profissional da docência. Esta situação é agravada pela perda de controle do trabalho (a carga horária se amplia), cuja concretização

passou a demandar mais tempo do que aquele que faz parte do acordo trabalhista. Também se observou o cruzamento da vida pública com a vida privada no mesmo espaço, provocando a perda de autonomia pessoal e didático-profissional.

Com isso, muitas foram as pressões a que o docente foi submetido e que o levaram a desgastes emocionais, quebra de rotina, rompimento de vínculos, desencadeamento de cansaço extremo, falta de concentração, medos, estranhamentos, entre outros problemas oriundos do contexto de doenças e mortes. Assim, os professores na pandemia passaram a enfrentar “um processo constante de ressignificação e problematização das suas práticas de ensino. Mergulhados em demandas que ultrapassam os limites da carga horária trabalhista, do rompimento das fronteiras entre a vida pessoal e profissional e da ausência de experiência com interfaces digitais” (FERRAZ, Rita; FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 15).

Os aspectos em discussão nos Quadros 1 e 2 são elementos delineadores da OTP, cuja influência de agentes – como o ensino remoto, por exemplo –, é capaz de promover impactos sobre a qualidade do ensino e da educação. Por isso, um olhar atento sobre o trabalho do professor e seus modos de organização e relação é necessário e relevante.

Uma das primeiras considerações diz respeito ao tempo e à carga horária dedicada ao trabalho nas situações vividas pelo professor no ERE. Observa-se que 21 professores afirmaram ter havido intensificação das atividades com aumento da carga horária dedicada ao trabalho, condição que atingirá outro aspecto referente à organização do trabalho pedagógico, que é a dificuldade de conciliar tempo de casa e tempo de trabalho, diante do ensino remoto com todas suas interfaces de comunicação. Esses dois elementos reforçam o agravamento de situações de precarização do trabalho docente, na relação do professor com o trabalho no ERE.

A precarização do trabalho docente em nosso país é resultado da desvalorização da educação brasileira, atingindo, sobretudo, as instituições públicas de ensino, com uma significativa parcela de escolas vulneráveis às configurações neoliberais que ditam as regras das reformas políticas e, conseqüentemente, os profissionais da educação em suas diversas dimensões (social, pedagógica e política). Este quadro agrava-se, ainda mais, com o complexo cenário provocado pela pandemia COVID-19, que se instaurou pelo mundo, potencializando a precarização do trabalho docente (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 324).

Pereira, Santos e Manenti (2020) discutem o impacto causado pelo ensino remoto na saúde mental dos professores durante a pandemia. As condições de precarização do trabalho docente já existiam antes da pandemia, mas foram intensificadas e agravadas com ela, ascendendo o adoecimento do professor.

O planejamento educacional colaborativo (com os pares) também variou: 8 (oito) professores afirmaram ter havido diminuição do processo de planejamento coletivo, ficando uma ação mais individualizada. Isso implica desgaste maior para o docente, que não estando familiarizado com as ferramentas digitais, não conseguia realizar um planejamento que contemplasse a utilização desses recursos tecnológicos na organização das aulas.

O planejamento pedagógico é um instrumento de reflexão-ação, portanto, de formação e atuação e, “...em todas as suas modalidades (curricular, de escola, de ensino etc.) é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola” (RUSSO, 2016, p. 195). Portanto, pela sua natureza de ser organização-ação do trabalho docente, demanda conhecimentos conforme as necessidades da sociedade. Em tempos de pandemia, conhecimentos sobre o uso dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais estiveram no centro da discussão do planejamento.

Tendo a interação comprometida pelo distanciamento social, os professores se viram em outro dilema que estava diretamente ligado ao acesso, uso e domínio das ferramentas digitais: como fazer a transposição didática de determinado conhecimento, utilizando dispositivos e interfaces digitais que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos? Essa era uma questão que impactava os professores e, conseqüentemente, conformava as intencionalidades e proposições pedagógicas. A resposta a esse questionamento foi dada, pelos professores, em meio ao enfretamento da pandemia, pois eles aprenderam, em tempo recorde, a lidar com os recursos necessários para a concretização do ERE, ao mesmo tempo em que articulavam modos de socialização/interação para que a educação continuasse a acontecer.

Contudo, essa demanda não estava apenas na ordem didático-pedagógica, ou seja, restrita ao âmbito dos professores. Para além dessa questão, havia aspectos de ordem econômica, se se considerar o quadro de vulnerabilidade financeira de muitos estudantes, já que o acesso aos dispositivos digitais e suas interfaces ainda representa uma condição de privilégio para parcela da população brasileira.

Em 2020, foram divulgados estudos que informam haver apenas 39% dos domicílios brasileiros com acesso ao computador, enquanto o acesso à internet era de 72%. Esses dados, categorizados para as áreas urbana e rural, mostra ainda que o acesso à internet na área urbana corresponde a 75% dos domicílios e, na área rural, a 52% (TIC- Domicílios, 2019). Mas, cabe uma ressalva: o fato de haver índices acima de 50% de domicílios com acesso à internet

não garante a qualidade desse serviço, seja pelo seu valor econômico, despesa que pesa no bolso dos brasileiros, seja pela qualidade da cobertura da rede em determinadas regiões.

Portanto, mesmo dando continuidade ao ano letivo, como foi orientado na Medida Provisória n. 934 de 1º de abril de 2020 – “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020a) – e no Parecer CNE/CP n. 5/2020, que trata da “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” (BRASIL, 2020b), o contingente de alunos alheios à formação era bastante significativo.

Como os docentes disseram que nem todos os alunos tinham os mesmos requisitos de acesso (barreiras tecnológicas; dispositivos; internet), o ensino remoto, em vez de aproximar virtualmente as pessoas, dispersou-se e acentuou o distanciamento dos alunos do contexto escolar. E, mesmo entre aqueles com acesso, os professores consideravam o nível de participação irrisório. Muitos falaram da incerteza de estarem promovendo a aprendizagem, por não existir nenhuma garantia de acompanhamento das discussões por parte dos discentes que, na maioria das aulas, estava com as câmeras e microfones desligados. Isso remete a outro aspecto que será discutido mais à frente: a pouca ou nenhuma interação professor-aluno-conhecimento.

Esses dados reafirmam o quadro de desigualdades sociais do país, especialmente na educação, repercutindo no agravamento dos problemas existentes. Num aspecto mais amplo, a sociedade brasileira enfrenta redução da renda familiar, elevados índices de violência doméstica e desemprego. Como argumenta Santos (2021), o vírus reflete e agrava as desigualdades sociais, tornando a pandemia discriminatória, pois se apresenta como mais penosa para determinados grupos sociais do que para outros.

O novo coronavírus contagiou e matou preferencialmente aqueles que pior puderam se defender dele, ou seja, as populações cujas condições sociais preexistentes as tinham tornado mais vulneráveis. A vulnerabilidade teve várias dimensões, desde a exposição ao vírus até a proteção (lavagens, máscaras, confinamento) e ao tratamento, e foi acrescida pelas atividades ou empregos que as pessoas continuaram a exercer para sobreviver colocando-as em risco (SANTOS, 2021, p. 106).

O contexto pandêmico se apresenta com facetas diferenciadas para a população brasileira, o que significa entender que os desdobramentos desse quadro e as soluções apresentadas para minimizar os seus efeitos se mostram frágeis para muitos segmentos da

sociedade. A exemplo, o ERE é uma proposição que não atingiu todos os estudantes, acentuando as desigualdades sociais. O resultado disso é que, com o retorno presencial, há alunos com disparidades enormes de aprendizagem, fruto também do modo como as atividades não presenciais foram ofertadas: para alguns estudantes, acesso à internet e recursos tecnológicos; para outros, sem tal acesso e recursos e com atividades impressas, apanhadas na escola semanalmente e devolvidas com as respostas na semana seguinte, quando se apanhava mais uma remessa de atividades.

Em meio a tudo isso, o acompanhamento da gestão/coordenação escolar aumentou, aspecto positivo, uma vez que o professor mostrou muitas limitações para adaptação ao ensino remoto. O impacto da pandemia foi sobremaneira na OTP que a orientação educacional e pedagógica se tornou uma demanda muito requisitada. Esta também fez muita diferença nos modos de desenvolver o ERE e enfrentar a crise sanitária. A pesquisa de Ferraz, Roselane, Ferreira e Ferraz (2021) apresenta vozes de coordenadores pedagógicos na pandemia anunciando que uma das dificuldades que tiveram de lidar foi aquela relacionada à implantação do próprio ensino remoto e à orientação proposta foi o replanejamento. Isso ratifica os dados aqui desvelados, com a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo dos professores.

### **As interações com os alunos e suas implicações no ensino remoto**

O trabalho docente ocorre no campo das interações humanas, portanto “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31). Sendo assim, a compreensão das relações que o profissional da docência estabelece com seus alunos é essencial na condução das atividades e intencionalidades de ensino-aprendizagem. Portanto, os modos como concebemos as relações nos ambientes laborais são essenciais para determinação dos resultados do trabalho. Apesar de, nesta pandemia, ter ficado claro que não temos o controle do nosso trabalho, que é coletivo e se faz na interação entre os participantes do processo, a falta de elementos que o constituem ou sua deficiência pode modificar os resultados. A pandemia é um destes fatores que, de fato, modificou a maneira de realizá-lo.

Se tomar a educação como processo de socialização (PÉREZ GÓMEZ, 1998), vê-se que a interação é um elemento imprescindível, cuja ausência demarca pontos de carência que tendem a implicar o processo educativo. Assim, os Quadros 3 e 4 demonstram a interpretação dos professores, colaboradores deste estudo, quanto à interação com os alunos no contexto do

ensino remoto, observando os aspectos motivacionais, participação, interação com colegas e familiares.

**Quadro 3:** Interação com alunos no contexto remoto

| Situação  | Não mudou | Aumentou | Diminuiu | Não se aplica |
|---|-----------|----------|----------|---------------|
| Sua interação com os seus alunos                  | 5         | 8        | 10       | 1             |
| A interação dos alunos com seus colegas de classe | 4         | 4        | 15       | 1             |
| A motivação dos alunos nas atividades propostas   | 4         | 4        | 15       | 1             |
| A participação dos alunos nos encontros síncronos | 4         | 7        | 12       | 1             |

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 4:** Dificuldades no processo de interação com os alunos

| Situação  | Sem dificuldade | Muita dificuldade | Pouca dificuldade | Não se aplica |
|---|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Interação com os alunos                                     | 4               | 9                 | 11                | 0             |
| Estimular a participação dos alunos                         | 5               | 13                | 6                 | 0             |
| Contactar e orientar familiares sobre as atividades remotas | 2               | 17                | 4                 | 1             |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os itens que envolvem a interação e a participação dos alunos nas situações de ensino na modalidade emergencial remota dizem respeito à interação do professor com os alunos; interação dos alunos com os colegas de classe; motivação dos alunos nas atividades propostas; participação dos alunos nos encontros síncronos, os professores afirmaram que houve redução. Existe, portanto, um aspecto negativo, porque fala de uma necessidade humana fundamental, que é a socialização e uma demanda urgente, configurada no contexto da pandemia. Neste sentido, precisa-se considerar, ao analisar os Quadros 3 e 4, a efetiva participação dos alunos nas aulas remotas, pois, como afirma Zabala (1998), o nível de envolvimento dos alunos acarreta diferentes efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores não estavam diante de uma resistência subjetiva dos sujeitos para colaborar com o aprendizado. O contexto era outro, professores e alunos estavam vulneráveis, e alguns, impedidos de estabelecer trocas de aprendizagens, conhecimentos e saberes. Estavam diante de uma particularidade social, provocada por uma crise sanitária que inviabilizava o fluxo relacional e interrelacional contínuo e fluido das situações de ensino e aprendizagem.



Outro aspecto carente de problematização direciona-se para a constatação de que a aprendizagem desses alunos não caminha apenas, pelo viés da relação professor-aluno, mas define-se, também, pelas relações estabelecidas entre aluno-aluno. O trabalho docente está direcionado para uma coletividade, que é passível de “transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 69) e, portanto, possibilidades de construção de projetos comuns, trocas de conhecimentos. Contudo, diante da realização das aulas remotas, o Quadro 03 deixa clara a percepção que os professores tiveram em relação à diminuição das interações entre os próprios alunos. Neste sentido, os discentes, diante do distanciamento social, perderam oportunidades de aprendizagens com seus pares.

Essas questões implicam, por exemplo, esforços dos professores para promover o envolvimento dos alunos, pois, como demonstra o Quadro 04, a maioria dos docentes apresentou dificuldades em estimular a participação dos estudantes, como, também, em interagir com eles, obstáculo que se estendeu para os pais, segmento corresponsável pelo acompanhamento da aprendizagem no contexto familiar. Ora, como, então, conduzir, propor, reconfigurar os percursos formativos sem o *feedback* do sujeito para o qual a ação educativa é direcionada? Essa era uma questão que pairava nas trajetórias reflexivas no planejamento dos professores, ao constatarem essa ruptura no processo interacional. Apesar de concordar com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006), quanto ao dever da escola de encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos, com o contexto pandêmico essa tarefa se tornou extremamente difícil.

Nesse sentido, não causa estranhamento os dados revelados pelo Quadro 02, no que concerne ao planejamento e à execução das aulas, quando os professores ratificam o grau de dificuldade para conduzir suas ações. Não ter o efetivo e necessário retorno dos alunos quanto ao nível da aprendizagem, não ter um número significativo de discentes participando dos encontros remotos, por meio das plataformas digitais, e contar com um reduzido número de devolutivas das atividades assíncronas foram determinantes na moldagem de uma série de imprecisões na trajetória de trabalho dos professores.

Diante desse quadro, houve elevado índice de abandono e evasão escolar, gerado por múltiplos fatores: muitos alunos, em razão da condição econômica, se viram obrigados a buscar formas para contribuir nas despesas domésticas; outros, por não terem os dispositivos tecnológicos, não acompanharam as aulas remotas, ficando alheios às proposições e

atividades pedagógicas; alguns não se adaptaram ao novo formato de ensino, em que imperava um percurso formativo solitário.

Essa situação demandou investimento dos professores, gestores e coordenadores para convencer os estudantes e suas familiares sobre a importância da continuidade dos estudos. Além disso, era preciso considerar que esses profissionais e seus alunos estavam em um contexto atípico, abalados pelas perdas de entes queridos, atingidos pelo medo, pelas incertezas que a pandemia e suas consequências iriam acarretar para o futuro e as vidas dessas pessoas. Portanto, por diversas vezes, era necessário fomentar o exercício da escuta, o reconhecimento e o interesse pelas demandas que esses alunos apresentavam a respeito das suas realidades, exigindo, em muitos momentos, flexibilidade no planejamento de ensino (FERRAZ, 2022).

### Considerações Finais

Este trabalho teve como objeto de estudo a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) docente, considerando as mudanças impostas pela Pandemia da Covid-19, que implicaram medidas para combater a proliferação do vírus, tais como o distanciamento social, ação que desencadeou o fechamento das escolas e, posteriormente, a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Buscou identificar as mudanças e os desafios na organização do trabalho pedagógico do professor, considerando o planejamento, a modificação do espaço-tempo de ensino-aprendizagem, as interações professor-aluno.

Constatou que as aulas remotas implantadas por meio de diferentes interfaces digitais alteraram a Organização do Trabalho Pedagógico das instituições, impactando o trabalho dos professores no aumento da jornada de trabalho, formação continuada, entre outros aspectos, para corresponder às exigências do ERE. Essa situação acentuou a precarização do trabalho docente, pois, para realizar as atividades de ensino, foi necessário maior dedicação para planejamento e organização das aulas, provocando entrelaçamento das demandas profissionais com as questões de ordem pessoal e familiar.

Considerando os elementos que caracterizam a OTP e o trabalho desenvolvido no ensino remoto, os professores reafirmaram a intensificação das demandas de trabalho, o que desencadeou desgastes físicos e mentais. Esses profissionais se viram pressionados, por um lado, pelo temor do contágio e risco de adoecimento, por outro lado, pela pressão para cumprir a pauta do novo formato de ensino. Essa situação acarretou sérias questões na reorganização de suas práticas, materializadas na quebra de rotinas, no rompimento das

fronteiras trabalhistas e nas dificuldades de planejamento e estabelecimento de interações com os alunos, por meio de interfaces digitais e dispositivos de comunicação.

Observou, entretanto, um aspecto positivo, que foi o acompanhamento da gestão e coordenação junto ao trabalho dos professores, em razão de todas as peculiaridades que o ERE apresenta e as dificuldades em lidar com novas estratégias pedagógicas.

Constatou, também, que houve significativa diminuição nos aspectos de interação e motivação junto aos alunos, dado que revela as condições de vulnerabilidade social e econômica de alunos e professores.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. revista e atualizada. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2010.

BRASIL. **Medida Provisória 934**, de 01 de abril de 2020. Governo Federal. Altera as normas que regulamentam o ano letivo em escolas e instituições de ensino de todo país. 2020a.

BRASIL. **Parecer 05/2020** de 28 de abril de 2020. Conselho Pleno/ Conselho Nacional de Educação. 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. 2020b.

CABRAL, Rosangela Costa Soares; MOREIRA, Joana da Rocha; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, 2021. p. 360-374.  
CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade.; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. 2021. p. 992-1016.

CRUZ, Lilian Moreira; MOURA, Edite Marques de; MENEZES, Cláudia Celestes Lima Costa. Contributos freirianos para Formação Continuada de professores/as em contexto de pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 5, p. 1-16, 2021.

D'ÁVILA, Cristina. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-cosntrutiva: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, Cristina.; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 67-89.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. Escola pública, formação docente e as tecnologias digitais no contexto da pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 5, p. 1-19, 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da pandemia. **Humanidades & Inovação**. v. 8, n. 61. p. 318-336, 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte. Os saberes docentes e relações interativas no contexto da formação de professores em exercício. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; SANTOS, Fábio Viana; FERRAZ, Roselane Duarte; SILVA, Mara. A. Alves da. (Orgs.). **Ensino, Diversidade e Formação Docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p: 293-318.

FERRAZ, Roselane Duarte; SILVA, Aída Maria Monteiro. Planejamento de ensino no Parfor: pensar e organizar práticas pedagógicas na formação para professores em exercício. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p.154- 176, 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial, n.09. p.1-19. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, n. 1, jan./jun., 2021, p. 323-344.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 5, 2021. p. 1-31. 2021.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. 2020. p. 283-299.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GAUTHIER, Clemont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotônio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, 2020. p. 7-30.

MAUAD, Samara; FREITAS, Léa G. de. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-27.

MORAIS, Erivania Melo de. O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto: os desafios de uma formação crítica e reflexiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-16.

OLIVEIRA, Tiago Melo de; SANTOS, Fábio Viana. “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”: educação básica em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99–106, 2020.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe docente. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel L. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 13-26.

RIBEIRO, Djeissom Silva; FERREIRA, Lúcia Gracia. O estágio supervisionado em gestão escolar: construindo alternativas para a formação docente em tempos de ensino remoto. **Espaço Acadêmico**. v. 21, n. 233, mar./abr., p. 04-15. 2022.

21

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016.

SANTOS, Marcia Eliza de Godoi; OLIVEIRA, Adriana Leonidas de. Educação em tempos de pandemia: projeto de vida de jovens do ensino médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun. p. 1-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia a utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVA, Francisco. Thiago. **Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia**. [online], 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Estágio Remoto Emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-15. 2021.

TELES, Nayana; GOMES, Tiago Pereira; VALENTIM, Fabrício. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun. p. 1-24.

VINHAS, Thaís; SANTOS, Lorena Michelle Silva dos; BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: quais os desafios para a formação docente?. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 176-189, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

TIC Educação, 2019. Coletiva de Imprensa, São Paulo, 09 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em: 26 de abril de 2022.

Aprovado em: 18 de junho de 2022.