



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA ROSA MACIEL SILVA**

**PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR PARA OS**  
**DESAFIOS DO SER PROFESSOR**

**CARUARU**

**2021**

**MARIA ROSA MACIEL SILVA**

**PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR PARA OS  
DESAFIOS DO SER PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação e Prática Docente.

**ORIENTADORA:** Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

**CARUARU**

**2021**

## **PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR**

SILVA, Maria Rosa Maciel<sup>1</sup>

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de

**RESUMO:** A presente pesquisa aborda o conceito de prática docente – conjunto de saberes e métodos de ensino que viabilizem sua atuação docente, o saber-fazer do/a professor/a em suas atividades no cotidiano – não como algo estático, mas mutável a depender da conjuntura a que é exposta. Elucida também os desafios enfrentados pelos professores no contexto pandêmico e de aulas remotas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como campo empírico uma escola situada na cidade de Caruaru/PE. Objetivamos compreender como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico em uma escola do município de Caruaru-PE. Para esse fim, buscamos analisar a concepção de prática docente para os/as professores/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e; identificar os desafios no processo de ensino causados pelas mudanças devido à pandemia. Concluimos que, embora imersos em um cenário adverso em decorrência do contexto pandêmico e do ensino remoto, as professoras conseguiram mobilizar saberes para garantir o ensino como maior expressão da sua prática, e superando medos e desafios como a tecnofobia digital.

**Palavras-chave:** Prática docente. Saberes docentes. Contexto pandêmico. Ensino remoto.

**DATA DE APROVAÇÃO:** 17 de dezembro de 2021

### **INTRODUÇÃO**

O objeto de estudo, – Prática Docente – emerge da admiração pelo fazer do professor. Admiração essa que nos acompanha desde o Ensino Fundamental, quando docentes por seu modo de ensinar conseguiam atrair a atenção e mobilizar os/as alunos/as à aprendizagem.

Após a conclusão do Ensino Médio houve uma paralização nos estudos que por motivos diversos duraram 12 anos. Quando enfim percebemos a necessidade de retomar a formação, junto com o desejo de ingressar em uma universidade, as dúvidas de qual curso escolher persistiam, mas de uma coisa tínhamos certeza: do gostar e da admiração do ensinar, por isso a escolha pelo curso de pedagogia.

Ao adentrar na Universidade<sup>2</sup> já desde o primeiro período, deparamo-nos com docentes que desenvolviam suas aulas com verdadeira maestria, deixando esses encontros leves, mesmo com conteúdos densos. A postura e a prática desses professores contribuíram ainda mais para reafirmar e nos aproximar do objeto de estudo. No segundo período do curso,

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). [rosa.maci@ufpe.br](mailto:rosa.maci@ufpe.br)

<sup>2</sup> Ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) no ano de 2017.

houve a primeira aproximação com a prática docente como objeto de estudo, para cumprimento do componente curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica I<sup>3</sup>, fora realizada uma pesquisa no ambiente escolar direcionada a esse tema, desembocando em um texto intitulado: A leitura como parte da prática docente no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola de São Joaquim do Monte-PE. Foi a partir dessa escrita que concebemos a aproximação pela Prática Docente e o desejo de aprofundamento na temática transformando em objeto de estudo.

No momento histórico em que vivemos, com uma pandemia assombrando a humanidade com tamanha crueldade, todos tivemos que fazer modificação em vários aspectos (se não todos) da nossa vida, incluindo na educação. Nesse contexto, tivemos que encarar uma realidade muito diferente ao que estávamos acostumados, sem preparação alguma, sair da zona de conforto e encarar o desafio de aulas remotas. As instituições e docentes buscaram estratégias para que os alunos não sofressem em demasia os impactos dessa ruptura com o ambiente escolar.

Como exemplo dessas estratégias, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) retoma nos primeiros meses de 2021 o semestre 2020.1 de onde havia sido interrompido, agora por aulas remotas. Para cumprir a carga horária da disciplina de estágio, acompanhamos uma série de palestras com gestores, docentes e integrantes de movimentos sociais dialogando sobre a realidade vivida em seus espaços de atuação.

Em um desses Diálogos Remotos, percebemos por meio da fala de uma professora como os/as professores/as estão fragilizados com essa nova realidade. Não houve tempo de preparação, cursos preparatórios e/ou suporte técnico para ajudá-los com as novas demandas. Para além dessas dificuldades, essa nova realidade trouxe o trabalho para dentro do “sagrado lar” do/a professor/a, e com isso muitas dificuldades com a mistura do profissional e o pessoal, familiar e o privado. O ambiente de trabalho agora é o mesmo de descanso, de cuidado pessoal e familiar, de estudo, de estudo dos/as filhos/as, de lazer... Enfim, o docente precisa ser polivalente para administrar todos esses espaços e continuar garantindo por meio da sua prática que o processo de ensino/aprendizagem se consolide.

---

<sup>3</sup> O curso de Pedagogia na UFPE-CAA dispõe de três componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), sendo o I direcionado ao Ensino Fundamental, o II a área de Gestão e, o III aos Movimentos Sociais. Em ambos os componentes, os discentes cumprem uma carga horária de 30 horas nas respectivas instituições, observando o cotidiano vivenciado no espaço para pesquisar um tema de seu interesse dentro do eixo de cada PPP.

Noutro momento, em conversa com uma professora<sup>4</sup>, ela relata sobre o cansaço físico e emocional que está passando nesse período de pandemia por causa do trabalho, visto que, segundo ela as demandas se intensificaram e os docentes estavam “se desdobrando para fazer tudo sem amparo ou suporte”, sem preparo técnico para dar conta da carga excessiva de atividades e aulas online, e todas as dificuldades que esse momento trouxe como os diversos grupos de whatsApp com inúmeras mensagens a qualquer horário de alunos, pais, outros professores/as e gestão.

É imerso nesse contexto de pandemia, que ponderamos sobre as mudanças nas vivências e rotinas do ambiente escolar, podemos pensar em como a própria prática docente foi afetada por meio dessa nova realidade, sobre os impactos sofridos por ela em meio a tantos desafios. Diante dessas inquietações, surge a questão norteadora da presente pesquisa: Como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico em uma escola do município de Caruaru-PE?

Assim, temos como objetivo compreender como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico em uma escola do município de Caruaru-PE. Para esse fim, buscamos analisar a concepção de prática docente para os/as professores/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e; identificar os desafios no processo de ensino causados pelas mudanças devido à pandemia.

### **Possibilidades de lentes teóricas no âmbito da Prática Docente**

Ao pensar no ser professor, nos remetemos quase que instantaneamente a aspetos que envolvem as suas atividades cotidianas e os sujeitos nelas envolvidos, a saber: o ensinar, o aprender, os alunos/as, a instituição escolar como locus da profissionalização, as atividades realizadas, etc. O docente tem características específicas de sua profissão, sua atuação em sala de aula traz aspectos peculiares que o qualificam como tal, “pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2002).

Essa prática do professor, aqui entendida como prática docente refere-se a um conjunto de saberes e métodos de ensino que viabilizam sua atuação, é realmente o saber-fazer do docente em suas atividades no cotidiano em sala de aula. Cruz (2007) observa que o

---

<sup>4</sup> Conversa informal com uma pessoa da família que leciona no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio na Cidade de Altinho-PE.

fazer do professor vai além do estabelecido no currículo ou ordenado pelas instâncias de ensino a que ele está subordinado, ultrapassa a técnica e o engessamento por elas exigidos:

[...] a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.

O ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição.

[...] o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo (CRUZ, 2007, p. 197-198).

Para concretude dessa prática docente, desse saber fazer do professor, se faz necessário um conjunto de saberes em que serão estribadas a sua atuação, sua posição frente questões do cotidiano em sala de aula, sua tomada de decisões, sua concepção de mundo, etc. Por se tratar de uma profissão, esse conjunto de saberes têm marcas da sua formação profissional inicial e continuada, pois as bases teóricas norteiam suas ações e contribuem na constituição desses saberes, em um movimento de reflexão/ação entre teoria e prática. Conforme pontua Melo (2014), a prática docente resulta do movimento reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem em “diálogo constante com o conhecimento teórico”. É nesse movimento de reflexão/ação que a prática se torna práxis (VÁZQUEZ, 1977), uma atividade propriamente humana, pelo qual seus atos são dirigidos por objetivos e finalidades que foram anteriormente idealizados para chegar ao produto real e a transformação de uma matéria-prima.

Porém, os saberes docentes vão além dos ensinados nas universidades, além das teorias e das disciplinas estudadas nessas instituições. Esses saberes que compõem sua prática são constituídos também por outros meios, afinal, o profissional docente não teve seu primeiro contato com o lócus de atuação já como profissional, ele tem vivências e experiências outras no ambiente escolar que, ao longo do tempo ajudam na constituição da sua visão do ser professor.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho* (TARDIF, 2002, p. 61. Grifo do autor).

Esses saberes que compõe a prática docente não são estáticos, prontos e acabados, mas são mutáveis por diversos fatores. Tardif (2000) aborda que esses saberes são temporais; plurais e heterogêneos e; personalizados. Temporais porque sofrem a ação do tempo, e são adquiridos através do tempo. O autor salienta que essa temporalidade diz respeito a sua própria história de vida e sua imersão no ambiente escolar por anos antes da sua vivência como profissional, ou seja, na mente do aluno/futuro docente se constitui noções do que é ser professor, que irão refletir na sua atuação em sala de aula e terão impacto positivo ou não na sua prática. Essa ação temporal sobre os saberes, conforme discorre o autor, ocorre também no sentido das experiências vivenciadas no tempo de trabalho, de uma carreira como professor, assim, a sua própria atuação modifica sua prática e os saberes por ela constituídos.

Referente à pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes Tardif (2000) pontua três sentidos: O primeiro, diz respeito a variedades das fontes desses saberes, não provindo de um único lugar, mas sendo formado através da sua história, cultura, do fato do professor ser um ser social, das experiências e relações no ambiente de trabalho, da sua formação profissional, das diversas teorias em que baseia sua atuação, pelo currículo e conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e projetos que precisa seguir, etc. Assim, a diversidade de fontes de conhecimento que formam os saberes os torna variados e heterogêneos. O segundo sentido, refere-se ao repertório variado, não seguindo um conhecimento unificado ou apenas uma determinada teoria, mas passeando por diversas delas conforme a necessidade da sua atuação e os objetivos a serem alcançados. O terceiro sentido está relacionado à sua ação, afinal, o professor atua para atingir diversos objetivos que se modificam e articulam-se nos diferentes momentos em sala de aula, assim precisando mobilizar diferentes conhecimentos para dar conta dos objetivos

Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos (TARDIF, 2000, p. 15).

Por fim, são personalizados porque conforme salienta o autor, o docente não é somente um sistema cognitivo, ele é um sujeito que carrega consigo sua história de vida, suas culturas, seu lugar na sociedade, sua subjetividade, suas inquietações, pensamentos, e uma personalidade marcada por todos esses aspectos que atravessarão e serão carregadas na sua

atuação. Essa atuação que é de humano para humano, como nos indica o autor impacta nesse processo, pois:

[...] as pessoas — e é o que ocorre com os professores — que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2000, p. 16).

Outro aspecto relevante sobre a prática docente é sua relação com o processo de ensino, para elucidarmos essa questão evocaremos Melo (2014). A autora aborda a prática como esse fazer intimamente relacionado ao ensino, visto ser esse a principal tarefa do professor

A prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência. Nesse sentido, é possível perguntar: o que efetivamente faz parte desse fazer docente? Qual a sua especificidade? Respondendo a isso, entende-se que a função do professor é ensinar (ROLDÃO, 2007), é nessa característica que se distingue de outras profissões, uma função que não existe isenta de conflitos, não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores (MELO, 2014, p. 41).

Por tanto, é o ensino, como atividade primordial do docente, uma relevante caracteriza da sua prática. Esse ensino não é posto na sua formação, tampouco se apresenta de maneira acabada em dado momento da sua carreira, não é estático, mas se constitui ao longo da profissão. Ele sofre transformações a depender das experiências vivenciadas pelo docente.

A esse respeito, Melo (2014) considera que assim como o ensino é mutável a depender da experiência e contexto, a prática docente também sofre modificação a depender da conjuntura em que está imersa.

Se o ensino pode se transformar, então a prática docente que é concernente à função do professor de ensinar igualmente se altera, principalmente a partir do “envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e como profissional” (SANTOS, S., 2005, p. 51) Assim, a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças (MELO, 2014, p. 42).

Assim, as mudanças que a prática docente sofre estão relacionadas à conjuntura a que o profissional está exposto, as experiências por ele vivenciadas e acumuladas durante toda sua carreira, em um processo reflexivo da sua própria atuação e da teoria e prática envolvidas para essa atuação.

## **Desafios do fazer docente em tempos pandêmicos**



Rememoremos ao início do ano de 2020. O ano letivo começara a pouco, as escolas seguem o fluxo da normalidade e estão cheias de vida, os pátios são palcos das mais diversas recreações infantis, filas na hora das refeições, gritos, risadas, correrias, conversas, jogos e brincadeiras povoam e dão vida a esses espaços no momento dos intervalos. Nas salas de aula, por se tratar do início de um novo ano letivo, professores/as e alunos/as ainda estão se conhecendo. O contínuo processo de ensino e aprendizagem está em tessitura, os docentes buscam meios e estratégias para melhor atender as necessidades dos discentes, mobilizando seus saberes para que por meio da sua prática seja concretizada uma aprendizagem significativa dos mesmos.

Mas 2020 não é um ano como outro qualquer. Mesmo as escolas seguindo o fluxo normal, as tensões e preocupações com um novo vírus pairam no cenário mundial. Enxurradas de reportagens relatando milhares de mortes causadas pelo novo Coronavírus<sup>5</sup> em diversos países trazem a tona medos, ansiedade e insegurança quanto ao que irá acontecer no Brasil, que conta com o despreparo e descaso de um (des)governo que parece não saber (não querer) lidar com seriedade da realidade que se aproxima bruscamente.

Até que em março de 2020 ocorre o primeiro óbito por COVID-19 no nosso país, trazendo o medo da superlotação de hospitais e mortes, que em pouco tempo se tornaria uma realidade que não queríamos presenciar. A COVID-19 trouxe mortes de milhares de “amores<sup>6</sup>” por todo território nacional, nos obrigando a tomar medidas emergenciais para o controle da propagação do vírus, sendo o isolamento social a principal delas. Com o confinamento vieram mudanças que atingiram diversos seguimentos, se não todos, das nossas vidas, incluído a educação.

Assim, os efeitos da pandemia da COVID-19 são sentidos também em todas as instituições de ensino no país. Fazendo uma analogia com os sintomas causados pela doença, Kohan (2020) observa:

Também seus efeitos sobre as escolas mostram a dupla cara do vírus: pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou a morte, pelo menos temporariamente,

---

<sup>5</sup> Esse novo coronavírus, nomeado em fevereiro de 2020 como SARS-CoV-2 é o responsável por causar a doença COVID-19 (OPAS, 2021).

<sup>6</sup> Usamos aqui o termo “amores” referindo-nos as milhares vidas perdidas de pessoas que faziam parte de grupos sociais, eles e elas eram pais, mães, filhos/as, avôs, avós, netos/as, esposas, maridos, companheiros de vida, amigos/as, colegas de trabalho de alguém, ou seja, eram amores da vida de alguém, não meramente um número estatístico a que muitas vezes foram reduzidos.

das escolas: as deixando sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar (KOHAN, 2020, p.5).

Para a retomada das atividades escolares de forma segura, respeitando o isolamento social, lançou-se mão da tecnologia. À volta as aulas ocorreram de forma online, mediante aulas remotas. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) apresentam diferenças do ensino remoto em relação à Educação a Distância (EaD) já bastante difundida no país, principalmente no Ensino Superior. Dentre essas diferenças, as autoras pontuam que a EaD acontece sendo grande parte do trabalho realizado mediante avaliações padronizadas e por meio de um tutor, não havendo interações síncronas entre professores/as e alunos/as.

No ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina. Na EaD, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, avaliações. Os processos de EaD não têm como foco, portanto, o controle do uso do tempo, mas apenas a demonstração de atingimento das metas de aprendizagem, conforme Saraiva e Veiga-Neto(2009).

Além das atividades individuais a serem realizadas, como já mencionados, frequentemente as escolas que contam com alunos conectados fazem uso de ferramentas de *webconferência* para ministrar aulas remotas. Essa estratégia reestabelece a noção de um horário a ser cumprido, o que não ocorre na EaD, e torna os corpos visíveis, também funciona como forma de vigilância (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.7. Grifo das autoras).

O ensino remoto acontecia por meio de plataformas digitais como o Google Meet e Zoom, utilizadas para os momentos de aula, permitindo alguma interação entre alunos/as e professores/as. As atividades durante esse período foram socializadas em grande parte, mediante o Google Classroom e o WhatsApp. Dessa maneira, a escola passa a adentrar as casas de professores/as e alunos/as, acontecendo por meio de aparelhos eletrônicos (computadores, tablets, celulares...), forçando a adaptação de todos os sujeitos envolvidos a esse mundo tecnológico. Porém, essas mudanças no modo de ensinar não é algo simples por motivos diversos, dentre eles abordaremos três: a desigualdade social; o que Cunha (2020) chama de tecnofobia e; as inúmeras demandas a serem cumpridas pelos docentes.

O Brasil é um país que apresenta uma desigualdade social histórica. Falta o básico para uma vida digna de grande parte da população em vulnerabilidade social. Em pesquisa realizada no final do ano de 2020 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN, 2021), observou-se que 116,8 milhões de brasileiros passavam por algum nível de insegurança alimentar moderada ou grave, não tendo alimentos em quantidade suficiente, e desses, 19,1 milhões passam fome. Parte expressiva da população não tem recursos financeiros para manutenção de uma alimentação digna (um

aspecto vital), que dizer de recursos para posse de aparelhos tecnológicos adequados e/ou acesso a internet? “[...] as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância” (KOHAN, 2020).

Esse aspecto atingiu não somente os muitos alunos que foram impossibilitados do acompanhamento das aulas remotas, mas os próprios docentes que tiveram que utilizar seus recursos (celulares, computadores, internet, etc.) para atender esses estudantes, enviando atividades para algum membro da família que possuía celular e o posterior recebimento dessas atividades, tendo em vista, a impossibilidade de muitos estudantes em acompanhar as aulas em tempo real. Também utilizaram seus recursos financeiros para custear seu próprio trabalho, deixando para instituições “uma mais valia por permitir manter a produção e reduzir as respectivas despesas operacionais (eletricidade, computadores, internet, água, café), assumidas pelos próprios trabalhadores nas suas residências” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020).

O segundo motivo, o medo das tecnologias, se fez presente. Cunha (2020) aborda um período de transição de período analógico para o digital no final dos anos 1990 e que se arrastou pelos anos 2000, mas que vemos semelhanças e resquícios ainda hoje:

A resistência, característica marcante da tecnofobia computacional que se alastrou em boa porção da geração analógica, negava esta nova prática digital que se disseminava de modo potente e irreversível, através de discursos minimizadores e de certo ofensivos aos que aderiam a era digital. Assim, os novos processos cognitivos que se manifestavam na transição do analógico para o digital foram negligenciados, em sua grande maioria no Brasil, postos à margem como algo menor à mercê do tecnicismo para formar exclusivamente mão de obra digital a serviço de uma elite “criadora” – “intelectual”, dominante – colonizadora (CUNHA, 2020, p. 136).

Muitos docentes ainda apresentavam essa resistência a aderir meios tecnológicos em sua aula, ou até mesmo, certa dificuldade com o manuseio de aparelhos e aplicativos, restringindo sua utilização ao uso pessoal, muitas vezes, somente o necessário. Esses mesmos docentes se depararam, sem aviso ou preparação prévia, com a inevitável necessidade de aderir ao mundo digital para continuidade das suas funções, incluindo a principal delas – o ensino, precisando assim, se reinventarem para cumprir suas funções. O fazer docente nesse contexto, precisou ser modificado, para o atendimento dessa nova realidade. Com essas mudanças novos saberes foram acrescidos à prática desses docentes.

Por fim, trataremos das demandas a serem cumpridas pelos docentes. Demandas essas que já são inúmeras em um contexto normal, ainda mais em contexto pandêmico. Os

professores/as contam com acúmulo de atividades em seu trabalho, além das aulas, precisam fazer todo um planejamento de aulas e atividades, correções, elaboração de atividades e materiais didáticos, planejamento e execução de avaliações, diagnósticos de aprendizagem, preparação para avaliações externas... Acrescentemos gravar aulas e vídeos, atendimento de responsáveis e estudantes pelas plataformas digitais, correção das atividades enviadas também por fotos (muitas vezes sem qualidade suficiente para uma análise), a participação de vários grupos de whatsapp (grupos em que a equipe de gestão faz parte, grupos de professore/as, grupos com os alunos e responsáveis pelos mesmos...), etc.

Precisamos observar que toda essa demanda é feita de dentro da residência do/a professor/a, por meio do seu contato pessoal, o que muitas vezes lhes acarreta mensagens e mais trabalho, deixando-o disponível muito além da carga horária contratada. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) abordam um conceito de escolarização *delivery*, que acontece em um regime 24/7 (24 horas por 7 dias da semana)

[...] o regime 24/7 expõe a inscrição generalizada da vida humana em uma rotina de funcionamento contínuo. Tal regime torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente [...] Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas [...] Assim, a maior parte das escolas, em especial as escolas públicas, têm se organizado a partir dessa lógica da escolarização *delivery*, por mais que usem para isso uma variedade de recursos: atividades em folhas, impressas pela escola e encaminhadas às casas dos estudantes, produção de vídeo enviados por *WhatsApp*, *Facebook*, *blog* da escola (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.13. Grifos das autoras).

Como qualquer outro cidadão imerso em um contexto pandêmico, os professores convivem com o medo, a angústia, a incerteza referente à sua própria sobrevivência e futuro, a ruptura (mesmo que parcial) da sua liberdade de ir e vir, o estresse e ansiedades, que são potencializados por esse regime de trabalho a que estão submetidos, causando o que as autoras supracitadas, chamam de exaustão docente.

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.17).

A prática docente, conforme anteriormente citado, é mutável de acordo com a conjuntura em que o profissional está inserido. Assim, o contexto pandêmico com todas as mudanças por ele exigido, contribuiu com esse aspecto dinâmico e mutável da prática docente

que teve que se adaptar as novas exigências e buscando novos saberes para atender a sua principal função – ensinar – nesses tempos sombrios.

### **Caminho trilhado nas incertezas**

Para o desenvolvimento do nosso estudo nos utilizamos da pesquisa qualitativa, por entendermos como a abordagem mais adequada para nossa investigação, visto que ela se debruça em compreender também as subjetividades dos atores envolvidos, aspectos não possíveis de mensuração. Conforme discorre Minayo, a abordagem qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2008, p.21).

A pesquisa qualitativa nos ajudou a observar particularidades dos sujeitos que métodos quantitativos não possibilitariam a amplitude do olhar para essas subjetividades, porque “representa, na verdade, um modelo que destaca ou releva certos elementos característicos da natureza humana, os quais as metodologias quantificadoras têm dificuldade de acessar”. (HOLANDA, 2006).

O tipo de estudo que desenvolvemos foi nos moldes da pesquisa exploratória, pois buscamos um primeiro contato com problema de como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico em uma escola no município de Caruaru. Segundo Gil

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Assim, a presente pesquisa tem como campo empírico uma escola localizada no bairro São Francisco, no município de Caruaru Pernambuco<sup>7</sup>, que atende alunos advindos de comunidades e famílias com vulnerabilidades socioeconômicas. Delimitamos também os sujeitos participantes da pesquisa, por entendermos que

Nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou da comunidade que se deseja estudar, devido à escassez de recursos ou à premência do tempo. Nesse caso, utiliza-se o método da amostragem, que consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e

---

<sup>7</sup> Não será exposto o nome da escola e dos sujeitos participantes para garantir o sigilo dos mesmos.

exame de apenas uma parte, a amostra (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 163).

Em vista da impossibilidade de abarcar todos os docentes lotados na instituição, utilizamos uma amostra, portanto, as participantes foram professoras que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma docente de cada ano, exceto do 3º que tivemos duas docentes que lecionam em turmas desse mesmo ano, totalizando 6 participantes, que as identificamos como Professora e o ano que leciona (Professora do 1º Ano...) no caso das duas docentes dos 3º anos, as identificamos como Professora do 3º Ano A e Professora do 3º Ano B. A escolha dessa instituição e dessas participantes se deu por um contato anterior com as vivências da escola<sup>8</sup> e dos sujeitos nela inseridos.

Para a coleta dos dados utilizamos conversas informais realizadas no campo empírico e por mensagens de WhasApp. Também utilizamos como instrumento de coleta um questionário socializado com as docentes por meio da plataforma Google Formulários as perguntas ali apresentadas, abarcavam questões que descem conta dos nossos objetivos específicos, sobre a prática docente, os desafios enfrentados nesse período de aulas remotas, como foi realizada a transição para esse tipo de ensino, etc.

Intencionamos aderir a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016) para analisar e tratar os dados coletados. Pretendemos abarcar as três fases desse instrumento, a saber: a inicial que é a de pré-análise; a fase da exploração do material, e por fim; o tratamento dos dados. Sendo a primeira o momento de organização dos dados e o contato inicial com o material coletado (as entrevistas). A segunda, geralmente uma fase mais prolongada, considerando que nessa fase se administra de forma sistemática as decisões tomadas na primeira fase. A terceira fase consiste nas inferências e interpretações atribuídas aos dados trabalhados.

### **Diálogo com o campo empírico: a compreensão da prática**

Na busca de compreendermos como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico, precisamos primeiro saber como essa prática é entendida pelos professores a que ela pertence. Conforme salientamos anteriormente, a prática docente é constituída por um conjunto de saberes que estão relacionados à reflexão/ação em um movimento entre teoria e prática, a saberes outros adquiridos ao longo da carreira do profissional, a subjetividade do professor como ator social carregando uma personalidade modificada por essa sociedade em

---

<sup>8</sup> Esse contato se deu com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) nos anos de 2018 a 2019.

que está imerso, etc. Observamos também a imbricação entre essa prática e o ensino, que é a principal função do docente.

Notamos que as professoras participantes da nossa pesquisa têm compreensões distintas sobre prática docente, o que é compreensível, afinal não existe uma verdade absoluta nas ciências e uma teoria que apare todas as arestas. Assim, percebemos que entendem como prática docente um conjunto de ações e comportamentos em sala de aula. Ressaltamos que, essas ações por elas descritas, sejam na direção da aprendizagem do aluno. Conforme observado nas respostas sobre sua compreensão de prática docente:

É a forma do educador acompanhar o desenvolvimento de cada criança, tendo a sensibilidade de perceber as fragilidades de cada um e buscando meios para facilitar seu aprendizado (Professora do 4º ano, Questionário, 2021).

Penso que seja o conjunto de atividades planejadas e realizadas pelo professor, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Professora do 5º ano, Questionário, 2021).

Considero a prática docente como um conjunto de ações que virão garantir a aprendizagem do aluno. Baseado em questões emocionais, de mediação, troca de experiência e conhecimento, respeitando o tempo do estudante e seguindo um planejamento elaborado com base em avaliações contínuas de desempenho (Professora do 1º ano, Questionário, 2021).

Para as professoras, prática docente se constitui como um conjunto de atividades e ações realizadas pelo professor no cotidiano de sala de aula, no processo de ensino, objetivando a aprendizagem dos alunos. Para efetivação dessa prática os professores se utilizam de conhecimentos, que podemos inferir que são adquiridos na formação tanto inicial quanto continuada do docente, aspectos referentes a avaliações, ao planejamento e as relações estabelecidas pelos sujeitos em sala de aula.

Conforme abordado por Tardif (2000), anteriormente citado, o entendimento sobre a pluralidade da prática docente foi observado na compreensão da Professora do 3º Ano B, quando ela diz: “São os saberes profissionais do professor cheios de pluralidade, que surge repentinamente, dependendo da necessidade no âmbito de suas tarefas cotidianas”. É interessante notar que, para ela a prática docente são saberes profissionais que estribam sua atuação docente, saberes esses diversos e plurais que a dão suporte para agir em determinadas situações do cotidiano na sala de aula. Porém, para a professora esses saberes podem surgir de maneira imprevista para dar conta de determinados episódios, desconsiderando o caráter temporal desses saberes que são constituídos na sua formação, na sua atuação em um processo reflexivo, na sua própria história de vida e de carreira profissional.

Esses relatos nos levam a inferir também que, as docentes trazem nas suas falas o conceito abordado por Melo (2014) sobre práticas educativas que estão imbricadas na prática docente, tendo uma amplitude nas ações envolvendo as atividades que elas dão conta na execução da sua prática, a saber:

O sentido de prática educativa inscrito nessa produção discursiva diz respeito aos diversos elementos que constituem a intervenção pedagógica, tais como: os professores e sua relação com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos; a relação que se estabelece entre os alunos e a construção ou produção de conhecimento; o conjunto de atividades propostas, bem como outros elementos que fazem parte da dinâmica da sala de aula. O que podemos, então, extrair do sentido educativo proposto por Zabala é que esta é intencional e encontra-se no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente (MELO, 2014, p. 45).

Segundo o que nos elucida Melo (2014) anteriormente citado, a prática docente e o ensino como principal expressão dessa prática não são estáticos, mas mutáveis a depender da conjuntura e ações sofridas. A pandemia da COVID-19, o isolamento social, as aulas remotas trouxeram inúmeros desafios e com eles mudanças nesses aspectos. A educação como um todo sofreu mudanças bruscas e repentinas, exigindo adaptações de toda comunidade escolar. Referente essas adaptações ao ensino remoto, observamos nos relatos das docentes que foi um momento de tensão, brusco e sem prévia preparação. Afinal, ninguém estava preparado para os efeitos devastadores de uma pandemia.

Assim, o ensino e o fazer do docente tiveram que se reinventar, e essa reinvenção não foi fácil, tampouco maleável ou agradável inicialmente. A transição para o ensino remoto se deu inicialmente “Através de grupos de aplicativos de mensagens (Whatsapp)” como nos conta a Professora do 3º Ano B. Não foi um período de fáceis mudanças e adaptações, mas uma transição inesperada e complexa, conforme podemos observar nas falas das docentes:

A transição foi traumática, sem qualquer preparação nem teórica, nem emocional. Os alunos foram inseridos em um grupo de whatsapp e receberam orientações de como participar das aulas (PROFESSORA DO 1º ANO, Questionário, 2021).

Aconteceu de forma imprevista. Onde tivemos que nos adaptar a essa nova modalidade de ensino, buscando novos conhecimentos tecnológicos, para poder atender as necessidades de nossos educandos (PROFESSORA DO 3º ANO A, Questionário, 2021).

A transição foi bastante conturbada, visto que muitos alunos e até professores não possuem recursos como internet de boa qualidade e aparelhos. Muitos alunos não participaram, pois não tinha o celular (PROFESSORA DO 2º ANO, Questionário, 2021).

Alguns aspectos nos chama atenção nas falas das participantes da pesquisa, dentre eles a confirmação da fragilidade dessa modalidade de ensino pela falta dos aparelhos adequados para sua concretude de políticas de formação. Conforme nos elucidou anteriormente Kohan



(2020) “as gritantes desigualdades da sociedade brasileira” deixam a margem milhares de estudantes por não possuírem condições mínimas de conectividade para o acompanhamento das aulas remotas. Famílias que possuem apenas um singelo aparelho celular se veem obrigadas a se desdobrarem para garantir minimamente a educação para os seus. Educação essa, historicamente precária, agora ainda mais devassada. Essa desigualdade não só se mostrou gritante, como também o maior desafio nesse momento de histórico em que passava a educação na visão de todas as participantes da pesquisa, como sintetiza o extrato a seguir: “Como leciono em escola pública, o desafio maior foi os alunos possuírem telefone androide e também a acessibilidade à internet. Muitos deles ainda não possui e ficaram de fora dos estudos on-line!” (PROFESSORA DO 3º ANO B, 2021).

Sem suporte adequado, o desafio do desenvolvimento da prática de ensino nesse período foi impactante para as docentes, que tiveram que se reinventar para cumprir com suas funções, emergindo em um mundo digital que até pouco não era demasiadamente utilizado na escola. Precisaram assim, superar desafios e medos, sobrepujar a tecnofobia digital (CUNHA, 2020) em prol do seu fazer docente. Observamos também, as angustias e desafios emocionais que esse período acarretou, agravando ainda mais o estresse e a ansiedade em que já estavam submetidas às docentes por causa do contexto pandêmico, agora lidariam com algo por elas inesperado – o ensino remoto – pois, sua formação acadêmica não lhes trouxe preparação para essa modalidade de ensino.

Como professoras dos anos iniciais o contato físico e interações durante as aulas fazem parte do seu trabalho cotidiano. Essa ruptura do presencial para o virtual, não lhes era algo natural e/ou agradável. Como podemos observar no relato da professora do 4º, ao colocar que:

Estávamos no início do ano letivo, conhecendo o nível em que cada aluno se encontrava, muitos ainda não alfabetizados, de repente nos deparamos com o novo, totalmente desconhecido, a princípio, o medo, a ansiedade, a angústia era imensa, pois a falta de um contato direto nos impedia de concretizar o que planejávamos. Poucos alunos davam retorno das atividades, e nós tínhamos que compreender as dificuldades, a falta de acesso à rede, a falta de aparelho para que as crianças pudessem assistir à aula, a falta de conhecimento da família para compreender e ajudar as crianças, a sensação que eu tinha é que era um “faz de conta”, era apenas para cumprir os protocolos exigidos pela secretaria, por mais que fizéssemos, não conseguíamos alcançar aqueles alunos que mais necessitam, pois não há tecnologia que substitua o contato professor/ aluno, (ajuda muito, mas não substitue) me dava uma sensação de impotência, por ver os alunos com tantas dificuldades e não poder fazer nada para solucionar o problema (PROFESSORA DO 4º ANO, Questionário, 2021).

No relato acima transcrito, para além de aspectos já abordados, como a falta de condições para conectividade, observamos também os sentimentos de angústia da docente, que em sua polivalência, precisando dar conta de todas as competências a ela solicitadas, relata uma sensação de “faz de conta” com o trabalho executado durante esse período de aulas remotas. Sensação essa, atribuída ao fato de ter que fazer ou dar continuidade às atividades em cumprimento as exigências externas, mas não observar no seu trabalho a concretude do real objetivo do mesmo – a aprendizagem dos/das estudantes com autonomia e criticidade – trazendo uma exaustão docente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), não somente exaustão física devido as demandas, mas uma exaustão emocional pelo sentimento de impotência em ver todo seu esforço, sua prática, seus saberes, seu trabalho não terem os esperados resultados.

É compreensível essa sensação da docente, pois se comungarmos com a concepção de educação trazida por Freire (2007), os educandos não são depósitos onde jogamos conteúdos, tampouco somos depositadores ou transmissores de conhecimento, mas professores que têm sua prática voltada para uma educação libertadora e crítica

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de “tratar” a consciência do homem com o modo pelo qual a “trata” a educação dominadora (FREIRE, 2007, p.117).

Portanto, a prática docente não é neutra, mas reflete além de todos os saberes que anteriormente tratamos, ela reflete uma concepção de educação a que está atrelada o/a docente a qual essa prática pertence. Assim, a prática docente também é um ato político.

Mesmo submerso a um contexto repleto de desafios foi reconfortante observar que a prática docente aos olhares das professoras pesquisadas sofreram impactos positivos. Retomemos Vázquez (1977) a elucidar esse aspecto. O autor salienta que assim a atividade enquanto práxis ela é planejada, idealizada, ou seja, parte de um resultado ideal para um resultado real, que embora seja o mesmo produto em tempos diferentes, pode ou não o idealizado ocorrer conforme o planejado, dessa forma, o produto real pode ou não ser igual ao ideal. Sendo assim, todos os planejamentos, pesquisas, buscas de melhor atender aos objetivos

de ensino, de melhorar o fazer docente, modifica a prática, tornando-a práxis, em um movimento de reflexão/ação conduzindo-os a concretude real do anteriormente idealizado.

Ao perguntarmos as professoras se observaram impactos e/ou mudanças sofridas por sua prática ao vivenciarem essa experiência, as respostas de forma unanime abordaram pontos positivos sobre o maior contato (mesmo que obrigatório) com as tecnologias digitais. Em alguns casos, encarando como uma oportunidade de aprendizagem, conforme observamos na fala da Professora do 3º Ano B:

Eu leciono em duas escolas, assim as minhas manhãs e tardes estou em sala de aula. Durante as noites eu faço os planos de aula para ambas as turmas. Qual é o tempo que eu tenho pra aprender mexer com esses aplicativos e essas coisas de tecnologia? Nesse tempo de ensino remoto, eu de uma forma ou de outra tinha que fazer, aí quando não estava fazendo as atividades das escolas, eu ia mexendo pra aprender mais um pouquinho e facilitar minha vida. No começo foi horrível, eu era uma analfabeta digital, mas agora já sei muita coisa. Ainda tenho muito a aprender, mas não se compara a antes. E esse aprendizado ajudou muito na minha desenvoltura pra ensinar durante esse tempo. E com certeza vai contribuir de forma positiva com a minha prática (PROFESSORA DO 3º ANO B, Conversa Informal, 2021).

O contexto pandêmico trouxe a nossa realidade desafios múltiplos, e precisamos nos adaptar envoltos a situações extremas. Porém, podemos observar a capacidade de reinventar-se para melhor realização da prática docente. Nesta linha, Melo (2014) aponta que a prática docente é mutável, não é estática, mas baila segundo a conjuntura apresentada. Essa realidade nos mostrou que os/as docentes modificam sua prática constantemente, ressignificando seus saberes para melhor atuação em sala de aula, evidenciando o melhor do saber fazer do professor/a.

## CONCLUSÕES

Em um momento tão triste da história da humanidade, que milhares de vidas se perdem em decorrência de uma avassaladora pandemia, o mundo precisou se reinventar. A educação e os sujeitos nela envolvidos precisaram se reinventar. Assim, a prática docente – o conjunto de saberes e métodos de ensino que viabilizam sua atuação, o saber-fazer do docente em suas atividades no cotidiano – foi também afetada, precisando o docente se mobilizar e adquirir ainda mais saberes para dar conta de suas novas e inesperadas atividades ligadas ao ensino remoto nesse contexto pandêmico.

Os desafios impostos aos docentes durante a pandemia foram inúmeros: sofreram com os reflexos da desigualdade social no país que acarretava dificuldades a seu trabalho, visto que, nem os alunos e até mesmo docentes não contavam com aparelhos adequados para uma fluidez do trabalho durante o ensino remoto; a exaustão docente tanto emocional e quanto física causada por um regime de trabalho que não respeita a carga horária contratada, mas tem uma escolarização delivery, trazendo sobrecarga de demanda, ansiedade e estresse aos docentes; a sensação de “faz de conta” com a impossibilidade de uma atuação presencial; a ausência do contato físico com os/as alunos/as nas interações próprias da profissão docente...

Mesmo com todos esses desafios, podemos concluir que também tiveram positivities, como a mobilização dos/as docentes para enfrentar a tecnofobia, melhorando seu desempenho não somente nesse período de aulas remotas, mas atrelando esses novos conhecimentos a sua prática. Essa busca por melhorar sua prática, mesmo em tempos tão conturbados, nos faz inferir que a profissão docente não é estática, tampouco neutra, mas é um ato de resistência e político. Em consonância com o patrono da educação Paulo Freire (2007) os educadores não são meros executores, e transmissores de conteúdo, mas aqueles que encaram a educação como uma ação libertadora, são corpos conscientes em busca de novos conhecimentos, para que em uma via de mão dupla, mobilize sua prática como uma ação política para autonomia e criticidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. Educar em revista [on line], nº 29, p. 191-205. Curitiba, 2007.

CUNHA, Fernanda Pereira da. #OfuturoÉfake?Kkkkk O tempo passa e a queda é sempre no mesmo buraco? 134 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 12ª Ed., São Paulo Paz e Terra, 2007, p. 113-122.  
GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. Análise Psicológica, 2006, 3 (XXIV): 363-372.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5ª. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MELO, M. J. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORGADO, J. C. Transformações educativas em tempos de pandemia: do conhecimento social ao isolamento curricular. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p.1-10, 2020. Disponível em:< <https://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

REDE PENSSAN. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. 2021. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, V. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: < <https://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, nº 13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**ATA DE DEFESA DE TCC DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS CARUARU**

Às 16:00 horas do dia 17 do mês de dezembro do ano de 2021, por meio da plataforma Google Meet compareceu para defesa pública de TCC, requisito obrigatório para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia a estudante MARIA ROSA MACIEL SILVA. Com título: PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO. UM OLHAR PARA OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR". Constituiu a Banca Examinadora o Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (orientadora), a Profa. Dra. **Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles** e a Profa. Dra. **Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná** (**examinadores.**). A orientadora abriu a sessão agradecendo a participação dos membros da Banca Examinadora. Em seguida convidou a estudante para que fizesse a exposição do trabalho. Finalizada a apresentação, cada membro da Banca Examinadora realizou a arguição da estudante, concluindo-se a Defesa Pública. Logo após a defesa procedeu-se o julgamento do trabalho pelos membros da banca Examinadora, em reunião fechada, tendo o trabalho defendido recebido à menção aprovada, ficando com a média geral 9,0.

Caruaru, 17 de dezembro de 2021.

Examinador:

---

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)

---

Profa. Dra. Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles (Examinadora Interna)

---

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)