



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MAYZE KETLE BRANDÃO GONÇALVES

**DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES NA
PANDEMIA DA COVID-19**

ABAETETUBA
2025

MAYZE KETLE BRANDÃO GONÇALVES

**DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES NA
PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Curso, apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa.

ABAETETUBA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- G635d Gonçalves, Mayze.
 Desafios e dificuldades enfrentadas pelos docentes na pandemia da covid-19 / Mayze Gonçalves. — 2025.
 37 f.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Crisolita Costa
 Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia, Abaetetuba,
 2025.
1. Docência . 2. Dificuldades . 3. ERE. 4. Pandemia . 5.
 Covid-19 . I. Título.

CDD 016.37

MAYZE KETLE BRANDÃO GONÇALVES

**DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES NA
PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Curso, apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Data de aprovação:

Conceito:

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a)
Prof.^a. Dr.^a. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa – UFPA

Examinador interno
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza – UFPA

DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES NA PANDEMIA DA COVID-19

Mayze Kettle Brandão Gonçalves¹

RESUMO

A pandemia da Covid-19 transformou profundamente a educação, exigindo mudanças bruscas na rotina escolar e no trabalho docente. Os professores precisaram se adaptar rapidamente ao ensino remoto emergencial, enfrentando sobrecarga, dificuldades tecnológicas e impactos na saúde. Este trabalho aborda a docência na pandemia, buscando compreender os desafios vivenciados pelos docentes. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, baseada em estudo bibliográfico e questionários online aplicados a 21 professores da educação básica, analisados conforme Bardin (2016) em três etapas: pré-análise, exploração e interpretação. Os resultados com 21 professores evidenciam que o ensino remoto impôs dificuldades como falta de infraestrutura e recursos tecnológicos, pouca familiaridade com ferramentas digitais, baixa interação dos alunos e sobrecarga sem apoio institucional. Houve também impactos na saúde mental, manifestados em ansiedade, estresse, insônia e insegurança, agravados pelo isolamento social. Apesar disso, os docentes relataram aprendizados importantes, como desenvolvimento de competências digitais, maior criatividade pedagógica, posturas empáticas e valorização do ensino presencial e da atualização contínua. Em síntese, a pandemia evidenciou desafios e desigualdades na educação, mas também destacou a criatividade docente e a importância do contato humano. Sendo assim, o futuro exige uma escola mais inclusiva, flexível e humana, apoiada por políticas públicas que garantam formação continuada, condições de trabalho adequadas e investimentos capazes de fortalecer a qualidade educacional.

Palavras-chave: docência; dificuldades; ERE; pandemia; covid-19.

¹ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, maykettle15@gmail.com.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic profoundly transformed education, requiring abrupt changes in school routines and teaching practices. Teachers had to quickly adapt to emergency remote teaching, facing overload, technological difficulties, and health impacts. This study addresses teaching during the pandemic, aiming to understand the challenges experienced by educators. The research adopted a qualitative approach, based on a bibliographic study (books, articles, and theses) and online questionnaires applied to basic education teachers, analyzed according to Bardin (2016) in three stages: pre-analysis, exploration, and interpretation. The results from 21 teachers show that remote teaching imposed challenges such as lack of infrastructure and technological resources, limited familiarity with digital tools, low student engagement, and overload without institutional support. Mental health was also affected, manifested in anxiety, stress, insomnia, and insecurity, exacerbated by social isolation. Despite these difficulties, teachers reported important learnings, including the development of digital competencies, greater pedagogical creativity, empathetic attitudes, and appreciation for in-person teaching and continuous professional development. In summary, the pandemic highlighted challenges and inequalities in education, but also emphasized teacher creativity and the importance of human interaction. The future demands a more inclusive, flexible, and humane school system, supported by public policies that ensure continuous training, adequate working conditions, and investments capable of strengthening educational quality.

Keywords: teaching; challenges; ERE; pandemic; covid-19.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 foi um dos acontecimentos mais marcantes da história recente, impactando profundamente a vida em sociedade. Diversos setores sofreram mudanças bruscas, especialmente a educação, que precisou se reorganizar diante da necessidade de isolamento social. Nesse contexto, o trabalho docente foi diretamente afetado, exigindo dos professores novas formas de ensinar, planejar e se relacionar com os alunos. Assim, a escolha do tema “docência na pandemia” se mostra pertinente, pois permite compreender melhor esse cenário e analisar os acontecimentos que levaram às mudanças na rotina escolar e profissional dos educadores. Diante disso, para compreender melhor esse contexto, é importante retomar o início da pandemia.

Nessa perspectiva, no ano de 2019, em Wuhan, na China, houve o surgimento de uma doença chamada Covid-19, ocasionada pelo coronavírus da SARS-CoV-2. De acordo com o site de notícias “G1”:

Corona vírus é o nome de uma família de vírus que têm uma estrutura em formato de coroa. Eles causam infecções respiratórias e já provocaram outras doenças. Em geral, eles circulam apenas entre animais como morcegos e roedores, mas passam a infectar também as pessoas quando a convivência é muito próxima e os vírus sofrem mutações espontâneas e aleatórias. (G1, 2020)

Diante disso, o Brasil e o mundo enfrentaram uma grande crise sanitária, sendo que o Brasil teve seu primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Segundo Bueno, Souto e Matta (2021, p. 28) “foi durante a quarta-feira de cinzas, em 26 de fevereiro, que o país detectou o primeiro caso: um homem branco, de 61 anos, que havia voltado de viagem da Itália para a cidade de São Paulo”.

Perante ao contexto pandêmico que o planeta viveu, problemas foram surgindo, e devido a necessidade de distanciamento social muitas dificuldades se evidenciaram, e acabaram afetando todas as áreas de trabalho no mundo, já que o contato entre as pessoas teve que ser evitado, pois os “[...] estados e municípios brasileiros começaram a decretar o isolamento social como política de prevenção da propagação do vírus, fazendo com que milhares de pessoas se recolhessem em suas residências, [...]”. (Matos; Andrade, 2021, p. 181)

Para que o contato fosse evitado era necessário também controlar a disseminação em qualquer forma de convivência que envolvesse um número grande de pessoas. Nesse sentido, as escolas, por meio de seus órgãos centrais como o Ministério da Educação, optaram pelas aulas através do ensino remoto emergencial, única solução para que seus alunos não perdessem

o ano letivo. Diante da situação vivenciada, os professores tiveram que reorganizar sua forma de ensinar, para se adaptar as questões vivenciadas. Segundo Andrade, Barbosa, Cardoso e Oliveira (2021, p. 5):

[...] neste cenário caótico, é indubitável que o professor é quem está no centro da problemática, pois, de um dia para o outro, foi usurpado do seu espaço de trabalho, bem como das ferramentas usuais que utilizava para ensinar, restando a ele cumprir sua missão sem ter uma sala de aula física, o apoio de um quadro, a proximidade com os alunos, a possibilidade de observar cada um e intervir sempre que necessário. E, em tempo recorde, ele precisa reformular sua prática docente de anos, inspirada em um modelo secular, para se adaptar a essa nova realidade [...].

Contudo, é notória a sobrecarga dos docentes devido a todo esse aumento de responsabilidades, o que contribuiu para a evolução de problemas psicológicos que afetaram não só os professores, mas também todo o seu meio de convivência. Desse modo, tem-se como pergunta de pesquisa “quais os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o ensino remoto na pandemia da covid-19?”

O trabalho em questão tem como objetivo geral compreender os desafios e as dificuldades dos docentes no ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19, e tem-se como objetivos específicos: 1 – contextualizar o cenário político-educacional que promoveu a inclusão do ensino remoto emergencial (ERE); 2 – compreender as dificuldades técnicas e tecnológicas enfrentadas pelos professores no ensino remoto emergencial; e 3 – analisar os desafios que os professores enfrentaram em relação à sua saúde mental durante as aulas online.

Além disso, esta pesquisa é de suma importância para a compreensão dos impactos do ensino remoto na educação básica. Nesse sentido, a escolha do tema “docência na pandemia”, indica a preocupação e a importância de estarmos alertas e bem informados sobre o tempo em que ficamos “aprisionados” em nossas casas e que a partir disso surgiu uma preocupação em aprofundar os estudos sobre a pandemia da covid-19, seus impactos e dificuldades acerca do trabalho dos docentes.

Como metodologia científica o presente trabalho abordou uma abordagem qualitativa, e de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31 – 32):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e

as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

A pesquisa em questão também utilizou o estudo bibliográfico como etapa importante para ajudar nos processos reflexivos a partir dos dados levantados com os sujeitos da pesquisa. Segundo Severino (2013, p. 106):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Além disso, a coleta dos dados foi realizada através de questionários online, que foram enviados por meio de redes sociais (whatsapp, Instagram, Facebook) e/ou e-mail para professores da educação básica, configurando os sujeitos da pesquisa. Ainda de acordo com Severino (2013, p. 109), os questionários são um:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Ademais, os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados segundo os princípios da análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas com o objetivo de interpretar mensagens de forma sistemática e objetiva. De acordo com Bardin (2016, p. 15), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Dessa forma, as respostas fornecidas pelos professores da educação básica foram organizadas, lidas cuidadosamente e classificadas por temáticas, as quais foram construídas a partir da recorrência de ideias, palavras ou sentidos presentes nos discursos. Esse processo

ocorreu em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, conforme proposta por Bardin (2016).

Na pré-análise, foi realizada uma leitura minuciosa do material para familiarização com os dados. Em seguida, na fase de exploração do material, as unidades de registro foram organizadas em temáticas. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação, os dados categorizados foram discutidos à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico.

Essa abordagem metodológica visou garantir maior rigor científico, reduzindo a subjetividade da interpretação e possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes durante a pandemia do COVID-19.

Nesse sentido, ao longo do texto, serão discutidos temas como o papel da escola no processo de socialização, a situação da educação durante a pandemia no Brasil, a inclusão do ensino remoto nesse período, e as mudanças no trabalho dos docentes. Além disso, também será apresentados os dados da pesquisa feita com professores da educação básica, mostrando as dificuldades enfrentadas, os principais desafios e os problemas relacionados à saúde mental.

2. A ESCOLA E SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A escola, como instituição social, desempenha um papel muito importante na formação integral do ser humano. Longe de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos formais, a escola se configura como um palco dinâmico onde se aprendem e vivenciam as primeiras e mais significativas experiências de socialização fora do núcleo familiar. Este processo, está diretamente ligado ao desenvolvimento individual e coletivo, molda não apenas o intelecto, mas também as atitudes, valores, crenças e a própria identidade dos estudantes. Para Brandão (1981, p. 9):

Nascemos um indivíduo biológico (ainda que jurídica e humanisticamente um “ser humano”). Mas é a socialização primária (a mãe aos amigos de rua) e é a socialização secundária (de um time de futebol organizado à escola) o que passo a passo nos tornam uma pessoa. Um indivíduo biológico transformado em uma pessoa social.

Diante disso, Brandão (1981) vem nos indicar como a socialização é importante para que a pessoa se desenvolva plenamente. Pode-se perceber que, além do que aprendemos com a família, lugares como a escola também ajudam a nos tornar quem somos. Assim, destaca-se que a escola tem um papel fundamental na formação das pessoas, não só no conhecimento, mas também na convivência e nos valores sociais.

Nesse contexto, a escola pode ser compreendida como um local onde os alunos convivem diariamente com colegas de diferentes origens socioeconômicas, culturais, étnicas e religiosas. Essa convivência diária se torna o local propício para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais. Ao interagir com seus colegas de escola e com os adultos responsáveis pela instituição, os alunos aprendem a respeitar regras e normas. Além disso, desenvolvem empatia ao se depararem com realidades e sentimentos diversos dos seus, aprendem a gerenciar conflitos e constroem relacionamentos pautados em confiança e cooperação.

Os educadores também desempenham um papel central nesse processo de socialização. Mais do que simples “transmissores” de conteúdos, eles são modelos vivos de comportamento e formadores de valores éticos e morais. A forma como lidam com a diversidade, resolvem conflitos e interagem com os alunos influencia diretamente a construção de atitudes e comportamentos desses estudantes. Em *Pedagogia da Autonomia*, conforme destaca Freire (1996), a atuação do educador deixa marcas duradouras em cada pessoa que é por ele educada, evidenciando assim, o impacto duradouro das ações e posturas dos professores na vida dos alunos. Nesse mesmo sentido, para Libâneo (1994) a função da escola, enquanto instituição social, consiste em preparar os indivíduos para atuarem de forma crítica e participativa na sociedade, o que implica a construção de valores como respeito, justiça, responsabilidade e solidariedade no cotidiano escolar. Assim, atitudes praticadas pelos professores tornam-se referenciais concretos para as crianças e adolescentes.

Além disso, a escola, por meio de seus projetos pedagógicos e da cultura que cultiva, oferece oportunidades para a formação da identidade dos alunos. Nesse ambiente, eles podem se descobrir, experimentar diferentes papéis e desenvolver sua autoimagem, ao mesmo tempo em que se promovem práticas educativas voltadas para a cidadania. Como afirma Freire (1987), a educação não ocorre de forma isolada, pois ninguém educa sozinho ou apenas a si mesmo; ao contrário, o processo educativo acontece na interação entre as pessoas, sempre em relação com o mundo que as cerca, reforçando assim, que a construção de valores e da consciência crítica se dá na interação e na vivência coletiva.

De acordo com Saviani (2008), seria necessário que o professor atuasse em um ambiente mais estimulante, com recursos pedagógicos variados, como biblioteca em sala de aula e materiais didáticos diversificados. Com isso, a escola deixaria de ter um caráter rígido, silencioso e apagado, assumindo uma atmosfera mais viva, colorida e acolhedora. Diante disso, podemos inferir que outro fator determinante no processo de socialização é o ambiente escolar, o qual impacta diretamente o bem-estar dos alunos e a qualidade das relações. Como destaca

Tognetta (sd. apud Firmino, 2025), “um clima organizacional positivo impacta diretamente a sensação de pertencimento: crianças e adolescentes vão se sentir mais engajados, sentir que são queridos, que têm valor aos olhos dos seus professores, que se sentem respeitados e acolhidos”.

Portanto, um ambiente escolar acolhedor e participativo favorece não só o aprendizado acadêmico, mas também a estabilidade emocional e social dos alunos. Além disso, uma escola verdadeiramente inclusiva valoriza a diversidade, adaptando currículos, metodologias e espaços para atender às necessidades de todos os estudantes, inclusive os que possuem deficiências, dificuldades de aprendizagem ou vêm de contextos culturais distintos. Nesse sentido é fundamental que a escola promova um ambiente seguro, respeitoso, acolhedor, e que valorize a diversidade. Como afirma Freire (1996), a escola deve ser entendida como um espaço humano, formado por pessoas que aprendem, ensinam, convivem e se valorizam mutuamente, logo, as relações humanas são a base para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

3. A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL E A EDUCAÇÃO

A pandemia da covid-19, declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, representou um dos maiores desafios sanitários e sociais da história recente, afetando profundamente diversas esferas da vida cotidiana. No Brasil, a chegada do novo coronavírus impôs uma interrupção abrupta das atividades escolares presenciais em todas as redes de ensino, essa suspensão das aulas presenciais, embora necessária para preservar vidas, gerou uma ruptura inesperada nas rotinas escolares.

Sem tempo para planejamento ou capacitação adequada, professores e escolas precisaram improvisar estratégias para manter a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fontana, Rosa e Kauchakje (2020), a transição para o ensino remoto ocorreu de forma desordenada, com base em atividades e tarefas desprovidas de mediação pedagógica adequada, apresentando um modelo transmissivo e mecânico de educação. A desigualdade social brasileira foi um dos principais fatores que interferiram no fracasso dessas estratégias emergenciais, uma vez que o acesso à internet e a dispositivos eletrônicos era extremamente desigual entre os estudantes.

No âmbito educacional, a exclusão digital se impôs como um dos principais entraves. Milhares de estudantes não possuíam conexão adequada à internet, tampouco acesso a dispositivos como computadores, tablets ou celulares. Muitas vezes, o espaço doméstico não oferecia condições mínimas para o estudo, seja pela ausência de privacidade, de apoio familiar, ou até mesmo pela falta de alimentação regular. Nesse contexto, como afirmam Santana, Lima

Filho e Reis (2021), a exclusão digital não se resume apenas à ausência de tecnologias, mas revela a persistência de uma estrutura social excludente e desigual que impede a plena participação de todos no processo educacional. De fato, segundo dados do IBGE, em 2021, cerca de 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, e a maioria eram da rede pública de ensino (IBGE, 2021).

Essas condições de exclusão geraram um impacto direto na aprendizagem dos estudantes. A adoção do ensino remoto, na maioria dos casos, limitou-se à simples disponibilização de tarefas, vídeos e apostilas, sem que houvesse mediação efetiva por parte dos docentes. A avaliação da aprendizagem tornou-se um grande desafio, pois muitos alunos não conseguiam enviar atividades, participar das aulas virtuais ou manter uma rotina regular de estudos. Como destaca Arruda (2020), o imprevisto e a ausência de um planejamento sólido comprometeram a efetividade do ensino remoto, especialmente para os alunos em situação de vulnerabilidade social.

O fechamento das escolas também comprometeu a função social que esses espaços exercem. De acordo com Santos et al. (2021), a ausência do espaço escolar impactou diretamente o bem-estar e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, os quais perderam não apenas acesso ao conteúdo escolar, mas também ao acolhimento, à proteção e ao suporte emocional promovido pela convivência cotidiana com professores e colegas.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, a pandemia também trouxe importantes reflexões sobre as práticas educativas e os modelos vigentes de ensino. Em meio ao caos, muitos professores buscaram reinventar suas formas de ensinar, experimentando novos recursos e metodologias. Assim, Batista e Nascimento (2022) afirmam que o cenário pandêmico acelerou o debate sobre o uso de tecnologias na educação, bem como sobre a importância de uma formação docente continuada, que seja crítica, contextualizada e sensível às realidades escolares diversas.

Portanto, a pandemia da covid-19 no Brasil representou um divisor de águas para a educação. Ao mesmo tempo em que escancarou as fragilidades e desigualdades históricas do sistema educacional, ela também evidenciou a urgência de repensar o papel da escola, do Estado e da sociedade na garantia de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática. Mais do que recuperar os prejuízos do período pandêmico, o grande desafio estava em construir um modelo educacional mais justo, flexível e resiliente, capaz de responder a situações de crise e, sobretudo, de enfrentar com coragem as desigualdades estruturais que há muito tempo permeiam a educação brasileira.

4. A INCLUSÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Durante o isolamento das pessoas, ocasionado pelo vírus da covid-19, um dos principais setores afetados foi o educacional. O cenário de crise trouxe grandes desafios aos educadores que, de forma abrupta, se viram obrigados a adaptarem-se a uma nova modalidade de ensino. Diante disso, percebeu-se que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi promovido como resposta à pandemia da covid-19, que exigiu a suspensão das aulas e a necessidade de garantir a continuidade do ensino foi uma medida temporária para permitir que os alunos tivessem acesso à educação mesmo estando em casa.

O ERE pode ser compreendido como uma modalidade temporária de ensino mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), aplicada de maneira emergencial. Como explica Moran (2020), “[...] o ensino remoto emergencial é um improviso necessário, feito às pressas, com os recursos que temos, sem planejamento pedagógico adequado e com limitações de infraestrutura, formação e metodologias”. Essa estratégia de ensino surgiu como resposta à urgência do momento, sem que houvesse tempo para capacitação docente, adequação curricular ou avaliação sistemática de resultados.

Nesse contexto, o ERE surgiu como uma alternativa temporária para garantir a continuidade das atividades escolares. Esse modelo emergencial de ensino foi aplicado sem preparo prévio, o que gerou impactos significativos para todos os envolvidos no processo educativo. Professores, estudantes, famílias e escolas enfrentaram dificuldades estruturais, pedagógicas, emocionais e sociais.

Do ponto de vista legal, o ERE foi regulamentado por meio de normativas excepcionais. No dia 17 de março de 2020, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da covid-19. Na portaria nº 343 é decretado o seguinte: “Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor [...]” (Brasil, 2020), sendo assim, a interrupção das aulas estabeleceu-se como uma das ações para tentar reduzir a propagação e movimento do agente viral responsável pela Covid-19, auxiliando no reforço de medidas de proteção, como o distanciamento social.

Posteriormente, a Portaria nº 345/2020 estendeu essa autorização também para estágios e atividades práticas. No âmbito da educação básica, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 5/2020, orientando as redes de ensino sobre a reorganização do calendário

escolar, e o Parecer nº 11/2020, que consolidou diretrizes para as atividades remotas, considerando dimensões pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais.

Em contrapartida, tanto os alunos quanto os professores enfrentaram grandes desafios ao adotar esse novo formato de aulas, pois tiveram que se adaptar rapidamente à mudança do ambiente que passou do presencial para o digital, dos recursos, que passaram a ser totalmente digitais, e da forma de interação, que passou a ser mediada pelas telas dos dispositivos digitais. Apesar da tentativa de assegurar flexibilidade, a aplicação dessas medidas foi desigual, muitos estudantes não possuíam acesso à internet de qualidade ou a dispositivos eletrônicos adequados.

A adaptação ao novo formato foi igualmente desafiadora para os professores, que se viram obrigados a migrar rapidamente do ensino presencial para o digital. Muitos não tinham formação específica para o uso de tecnologias educacionais e tampouco contavam com estrutura mínima em suas residências. Como aponta Kenski (2007, p. 53), “o uso das tecnologias em processos educacionais exige planejamento, conhecimento técnico e uma nova postura pedagógica que nem sempre é dominada pelos docentes”. A ausência de apoio técnico e pedagógico eficaz gerou insegurança, sobrecarga e frustração.

Segundo Silva, Corrêa, Silva e Coêlho (2022, p. 307):

[...] as aulas virtuais sobrecarregam boa parte dos docentes, considerando o tempo necessário para a aprendizagem sobre vários aspectos, tais como: o manuseio de determinadas ferramentas digitais, o processo de adaptação dos recursos, o planejamento da aula, a produção, a edição e a publicação de videoaulas, o tempo gasto em chamadas de vídeo/áudio para orientação dos alunos e os momentos de correção de atividades, seja de maneira síncrona ou assíncrona.

Sendo assim, percebe-se que o trabalho docente foi profundamente afetado. A rotina de preparação e execução das aulas foi alterada, exigindo dedicação quase ininterrupta, replanejamento de conteúdos e a criação de estratégias para garantir a participação dos alunos, pois como afirma Pimenta (1999), o exercício da docência possui uma natureza complexa, exigindo do professor um engajamento que vai além do técnico, envolvendo dimensões críticas, afetivas e políticas no processo educativo.

A escola, por sua vez, buscou meios de continuar suas atividades por meio de plataformas digitais como Google Classroom, Zoom, WhatsApp, entre outras. O propósito não era instituir um novo modelo educacional, mas sim amenizar os efeitos do distanciamento social na aprendizagem. No entanto, como afirmam Andrade, Barbosa, Cardoso e Oliveira (2021, p. 4 – 5):

A pandemia forçou uma alteração brusca em toda a dinâmica escolar. Com a imposição do isolamento necessário para diminuir a propagação do vírus, os estudantes, os professores, pedagogos e demais membros da administração escolar foram obrigados a trabalhar de forma isolada, contrariando a natureza da instituição escolar que sempre foi marcada pela interação, convivência e troca de saberes entre os diversos atores que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Nesse cenário, os alunos também enfrentaram diversas dificuldades. A ausência da presença física do professor, da convivência com os colegas e da rotina escolar prejudicou o engajamento, a motivação e o aprendizado, especialmente entre aqueles com necessidades educacionais específicas ou em ambientes familiares instáveis. Saviani (2011, p. 14) reforça que “a escola é insubstituível como espaço estruturado da aprendizagem e da socialização”, o que evidencia as limitações das mediações tecnológicas nesse processo.

As famílias, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais, passaram a desempenhar um papel mais ativo na mediação da aprendizagem. Contudo, nem todos estavam preparados para isso. Muitos pais e responsáveis enfrentaram a conciliação do trabalho remoto com o acompanhamento dos filhos, enquanto outros, por limitações educacionais, não conseguiam apoiar adequadamente.

Entretanto, é importante ressaltar que o Ensino Remoto Emergencial foi uma resposta possível diante de uma crise sem precedentes, mas não substitui a educação presencial e tampouco garante, por si só, a qualidade da aprendizagem. A experiência do ERE veio para mostrar que a vida dos educadores, de fato, “virou de cabeça para baixo”, pois muitos professores tiveram que transformar suas casas em salas de aula, atuando em um modelo para o qual não estavam preparados.

5. A PANDEMIA E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente no Brasil já se mostrava complexo e exigente antes da pandemia da covid-19. A profissão, historicamente marcada por baixos salários, sobrecarga de funções e pouca valorização social, tornou-se ainda mais desafiadora com o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial.

Com o início da crise sanitária, os docentes passaram por um grande processo de transição: a sala de aula presencial foi substituída por telas de celulares e computadores, muitas vezes sem qualquer orientação pedagógica ou suporte técnico. Isso exigiu dos professores o domínio de tecnologias digitais, a reconfiguração de suas práticas pedagógicas e uma

reorganização de tempo e espaço para dar conta das novas demandas. Como destaca Libâneo (1994), o professor é mais que um executor de tarefas; ele é um sujeito crítico, responsável por planejar, mediar e refletir sobre o processo educativo. Contudo, nesse contexto pandêmico, essas funções foram sobrecarregadas por demandas administrativas, sociais e afetivas.

A implementação do ensino remoto emergencial, feito às pressas e sem planejamento, deixou professores sem formação adequada para o uso das ferramentas digitais. Muitos não tinham experiência prévia com plataformas de ensino a distância e precisaram aprender enquanto trabalhavam, enfrentando dificuldades técnicas e estruturais. Além disso, grande parte dos docentes teve que usar seus próprios equipamentos e recursos para garantir a continuidade do ensino, arcando com os custos de internet, dispositivos tecnológicos e materiais pedagógicos. Essa situação escancara a precarização do trabalho docente, pois coloca sobre o indivíduo a responsabilidade por aquilo que deveria ser garantido pelas instituições educacionais.

Pimenta (2006) argumenta que o professor deve ser compreendido como um sujeito reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e de adaptá-la às necessidades do contexto. Durante a pandemia, essa postura reflexiva tornou-se essencial para lidar com os desafios cotidianos do ensino remoto. Os professores precisaram desenvolver novas estratégias de ensino, muitas vezes de forma improvisada, para manter o vínculo pedagógico com os alunos.

O trabalho do professor também foi marcado, nesse período, por uma intensa sobreposição entre vida pessoal e profissional. A casa tornou-se o novo ambiente de trabalho, onde as fronteiras entre o tempo de descanso e o tempo de trabalho se diluíram. Reuniões pedagógicas, elaboração de aulas, gravações de vídeos, atendimento aos alunos e diálogo com as famílias passaram a ocupar o cotidiano do professor quase que integralmente. Essa intensificação do trabalho, levou muitos docentes ao esgotamento físico e emocional. Além disso, a ausência do ambiente escolar, que favorece o trabalho colaborativo, o diálogo pedagógico e o apoio mútuo, intensificou o sentimento de solidão e a individualização do trabalho docente.

Apesar das adversidades, a atuação dos professores durante a pandemia revelou um forte compromisso com a educação e com os estudantes. Muitos buscaram, por conta própria, formações online, exploraram novas metodologias, criaram redes de apoio entre colegas e mantiveram o vínculo com os alunos através de mensagens, vídeos, chamadas telefônicas e atividades impressas. Essa capacidade de adaptação e de reinvenção mostra que os professores não apenas mantiveram o sistema educacional funcionando em meio ao caos, como também se reinventaram como profissionais.

A experiência vivida no período pandêmico também evidenciou a urgência de políticas públicas que garantam a valorização e o apoio à carreira docente. É necessário investir na formação continuada dos professores, assegurar infraestrutura tecnológica adequada, oferecer suporte técnico e psicológico e criar mecanismos de proteção à saúde física e mental dos profissionais da educação. Como aponta Libâneo (1994), o professor precisa ser reconhecido como um agente intelectual e formador de sujeitos críticos e autônomos, e isso só vai ser possível se houver um ambiente favorável à prática docente.

Nesse sentido, fica evidente que a pandemia da covid-19 não apenas desafiou profundamente a prática docente, mas também reafirmou a centralidade do professor no processo educativo.

6. DESAFIOS E DIFICULDADES DOCENTE NA PANDEMIA

A presente seção apresenta e discute os resultados obtidos a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa, realizada por meio de questionários aplicados a 21 docentes da educação básica. Como forma de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, os professores serão identificados ao longo do texto por números, sendo denominados como “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3” e assim sucessivamente.

Nesse viés, dos 21 professores, 10 são formados em Pedagogia, 2 em História, 1 em Geografia, 2 no Magistério, 2 em Matemática e 2 em Ciências Naturais, sendo que um destes possui habilitação em Física. Quanto à rede de atuação, 7 professores lecionam na rede particular e 14 na rede pública. Em relação ao tempo de experiência, 7 atuam de 6 a 10 anos e 14 exercem a docência há mais de 10 anos. Nesse sentido, durante a pandemia, 4 professores atuavam na educação infantil, 8 nos anos iniciais do ensino fundamental, 3 atuavam nos anos finais do ensino fundamental, 3 atuavam no ensino médio e também nos anos finais do ensino fundamental, e outros 3 somente no ensino médio.

A partir desse panorama, as falas analisadas permitiram compreender os principais desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e as reflexões que emergiram desse contexto, em diálogo com a literatura discutida no referencial teórico.

Ao analisar as respostas dos professores acerca das principais dificuldades encontradas durante a adaptação do ensino presencial para o remoto, percebeu-se um cenário permeado por desigualdades estruturais, fragilidades formativas e desafios pedagógicos. Nesse contexto, enquanto 3 docentes afirmaram não ter enfrentado problemas significativos, 18 relataram ter vivenciado muitas dificuldades nesse processo.

Um dos pontos mais recorrentes nas falas dos docentes foi a falta de acesso a recursos tecnológicos e à internet por parte dos alunos, fator que comprometeu a efetividade das aulas. Como ressaltou o professor 2, “a falta de recursos por parte dos alunos para assistir às aulas” (professor 2, 2025) foi a maior barreira. Outro participante complementa que “a dificuldade de acesso à internet pelos alunos e falta de suporte por parte do governo” (professor 8, 2025) dificultou a continuidade do ensino. Esses depoimentos estão em consonância com os achados de Mendes e Mendes (2021), que apontam a desigualdade digital como um dos principais obstáculos enfrentados durante o ensino remoto emergencial, sobretudo entre estudantes de classes populares que muitas vezes não tinham como assistir as aulas enviadas remotamente, pois não tinham sequer um aparelho de celular, outros porém, contavam com o aparelho dos pais que com certa frequência não possuíam assinaturas de internet com qualidade suficiente.

Outro aspecto amplamente citado foi a falta de familiaridade com as tecnologias por parte dos docentes. Como declarou o professor 15: “a principal dificuldade foi lidar com as ferramentas tecnológicas, pois devido às aulas serem online, tínhamos que adaptá-las organizando vídeos, e para quem tinha um conhecimento tecnológico básico foi bem desafiador” (professor 15, 2025). Outro acrescentou: “minha maior dificuldade foi mexer com sistemas que eu não conhecia” (professor 1, 2025). Essas falas ilustram o despreparo relatado também por Joye, Moreira e Rocha (2020), que destacam como a transição abrupta para o ensino remoto expôs a fragilidade na formação docente quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

Nesse mesmo sentido, Silva e Silva (2020, p. 12 – 13) ressaltam que:

O ensino remoto impõe a necessidade do manuseio de tecnologias, o que requer um conhecimento básico acerca do funcionamento de aparelhos, tais como computadores e celulares, bem como do acesso à internet. A discussão acerca do uso de tecnologias no ensino não é novo, [...] quase sempre está atrelada a falta de preparação dos docentes para o uso das tecnologias e a real função dessas no processo de ensino-aprendizagem, e neste atual contexto não é diferente, principalmente pelo fato de que cada professor trabalha em sua própria casa, buscando meios de aprender e manusear as tecnologias sozinho ou com pouca ajuda, sem o suporte da escola.

A partir disso, vale ressaltar que durante a pandemia da covid-19, os professores enfrentaram uma série de dificuldades que impactaram diretamente o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo a falta de infraestrutura adequada, onde muitos professores não possuíam os equipamentos necessários, como computadores ou acesso confiável à internet,

para ministrar suas aulas online. Isso resultou em problemas de conexão, interrupções frequentes e dificuldades em compartilhar materiais com os alunos.

Além da infraestrutura e da formação, surgiram ainda questões específicas relacionadas ao vínculo pedagógico e à participação dos estudantes. Na educação infantil, por exemplo, um docente relatou: “o maior desafio foi manter o vínculo com as crianças. As atividades precisavam envolver os pais, que nem sempre podiam ajudar” (professor 7, 2025). Outro afirmou que “as principais dificuldades foram adaptar os materiais para os alunos, porque a maioria dos pais eram analfabetos e não sabiam como ensinar os filhos, então tínhamos que formular algo simples” (professor 4, 2025). Esses relatos dialogam com o que defende Teixeira e Santos (2021), ao argumentarem que a mediação pedagógica no ensino remoto se mostrou ainda mais desafiadora em etapas iniciais, pois demandava forte participação da família, nem sempre preparada para assumir esse papel, o que nos leva a ressaltar que o papel da escola e da família nos processos formativos dos alunos são distintos e que diretamente o que se relaciona a formação acadêmica é responsabilidade da escola e não da família que atua somente como colaboradora no que lhe é possível.

A dificuldade de manter a atenção e o engajamento dos alunos também foi ressaltada. Um docente relatou que “o uso de plataformas de ensino era novidade, então a dinâmica da aula ficou lenta, a falta de conhecimento de ferramentas fazia com que o interesse dos alunos fosse reduzido, pois não somente a dinâmica, mas a interação dos alunos nas aulas reduziu” (professor 19, 2025). Diante disso, Sousa et al. (2021) aponta a redução da interação e motivação estudantil como consequência direta das limitações técnicas e pedagógicas do ensino remoto emergencial.

Outro desafio relatado foi a sobrecarga de trabalho e adaptação do espaço doméstico. Um professor afirmou que precisou “adquirir recursos materiais para a produção e transmissão das aulas, além da adaptação de espaço físico residencial para essa finalidade” (professor 13, 2025). Outro descreveu que “para manter as aulas atraentes, precisei encontrar maneiras criativas de ensinar cálculos. Comprei equipamentos específicos para melhorar minhas aulas e preparei um ambiente de trabalho adequado para transmitir conhecimento de forma eficaz” (professor 10, 2025). Tais narrativas refletem o que Bernardo, Maia e Bridi (2020) dialogam: que o ensino remoto levou os professores a assumirem custos financeiros e logísticos que antes não eram de suas responsabilidades, ampliando a sobrecarga de trabalho e o desgaste físico e emocional.

De acordo com Silva e Silva (2020, p. 5), essa sobrecarga ficou ainda mais evidente ao se considerar que:

No contexto atual, vivemos uma situação atípica, em que o uso do computador (ou celular) e da internet se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagens em telas, o contato humano trocado pelas videoconferências ou videoaulas. Tudo isso sem que as escolas, alunos e professores pudessem se preparar. Um momento em que além da preocupação com a vida e saúde, os alunos, professores e demais profissionais da educação também precisam se preocupar em cumprir horários, metas, e tudo o que envolve os regulamentos escolares.

Diante disso, nota-se que a transição repentina das aulas presenciais para o ensino remoto, trouxe diversos desafios para o sistema educacional. A necessidade de adaptar suas aulas presenciais para o ensino remoto de forma rápida se tornou uma prioridade para os professores, os quais tiveram que buscar soluções criativas para manter o engajamento dos alunos e garantir a continuidade do processo educacional.

A necessidade de dominar novas ferramentas tecnológicas, lidar com a falta de recursos e infraestrutura adequada, além do desafio de manter o vínculo e a atenção dos alunos em um ambiente virtual, só aumentou ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia da covid-19. É importante destacar, contudo, que três dos docentes relataram não ter enfrentado grandes dificuldades nesse processo. Para alguns, a experiência serviu como oportunidade de crescimento e de inovação. Como lembra Araújo Júnior (2021), se por um lado muitos professores sofreram com a falta de preparo e de apoio, por outro houve aqueles que conseguiram se apropriar das tecnologias e ressignificar suas práticas pedagógicas, revelando resiliência diante de um contexto adverso, mas há que se destacar que esta situação não foi para a minoria.

As falas dos professores entrevistados evidenciam um retrato que vai ao encontro da literatura brasileira sobre docência na pandemia: um processo marcado por desigualdades de acesso, carências formativas, dificuldade de comunicação com os alunos e sobrecarga de trabalho. Ao mesmo tempo, o contexto também provocou aprendizagens, adaptação e, em alguns casos, inovação pedagógica, mostrando que, apesar das limitações, muitos docentes buscaram caminhos para manter a continuidade do ensino em meio à crise sanitária.

Outro fator relevante durante as pesquisas foram que as respostas mostram que a maioria dos professores não recebeu nenhum tipo de suporte da instituição durante a pandemia da Covid-19. Muitos afirmaram de forma direta: “não recebi nenhum suporte” (professores 16, 17 e 18, 2025) o que deixa evidente a falta de preparo das escolas para ajudar os docentes no ensino remoto. Essa ausência de apoio confirma as ideias de Bernardo, Maia e Bridi (2020), onde o

ensino online começou de forma apressada e sem organização, ficando nas mãos dos professores a responsabilidade de se adaptar com os recursos que tinham.

Entre os que receberam algum auxílio, o mais comum foi o “treinamento em ferramentas digitais”. No entanto, a avaliação desse suporte foi bastante diferente entre os professores. Alguns consideraram “bom” ou até “excelente”, enquanto a grande maioria disse que foi “ruim” ou apenas “regular”. Isso mostra que, mesmo quando houve treinamento, ele não conseguiu atender a todas as necessidades dos docentes. Como destacam Joye, Moreira e Rocha (2020), aprender apenas o uso das ferramentas digitais não foi suficiente, já que os professores também precisavam adaptar a forma de ensinar e encontrar novas maneiras de manter os alunos motivados.

Esse contraste entre os que receberam algum suporte e os que não tiveram nenhum deixa clara a desigualdade entre instituições. Enquanto alguns puderam contar com formações, ainda que simples, a maioria ficou desamparada. Como disse o professor 6: “durante a pandemia fui totalmente ‘largado’, não recebi nenhum tipo de apoio.” (professor 6, 2025). Essa fala mostra bem o sentimento de abandono que muitos viveram. Os resultados da pesquisa corroboram com a análise de Teixeira e Santos (2021), que afirmam que a pandemia mostrou a falta de políticas públicas fortes de formação continuada em tecnologias educacionais. Essa realidade demonstra que os professores foram obrigados a aprender sozinhos, muitas vezes recorrendo a colegas ou a tutoriais na internet e isso não foi garantia de um trabalho com o mínimo de rigor técnico.

Os relatos reforçam que, mesmo com o ensino remoto exigindo novas tecnologias e métodos de ensino, as instituições não ofereceram condições adequadas para os docentes. Para alguns, os treinamentos ajudaram, mas para outros foram apenas medidas superficiais. No fim, a maior parte da responsabilidade pela adaptação recaiu sobre os professores, que tiveram de se reinventar sem apoio consistente.

Além da questão de apoio e suporte, as respostas dos entrevistados também revelaram que a maioria dos professores não teve acesso suficiente a recursos tecnológicos durante a pandemia, o que gerou grandes dificuldades para o desenvolvimento das atividades docentes. Muitos relataram que a falta de infraestrutura foi um dos principais obstáculos enfrentados. Como afirmou o professor 11: “tive muitas dificuldades, pois onde trabalhava não tinha internet” (professor 11, 2025). Essa situação reflete uma realidade comum no país, marcada por desigualdades no acesso às tecnologias digitais, como já destacava Kenski (2022), ao afirmar que a pandemia apenas evidenciou problemas estruturais que já existiam na educação brasileira.

Entre os docentes que participaram da pesquisa, alguns conseguiram se adaptar utilizando os poucos recursos disponíveis ou investindo em equipamentos a partir de recursos

próprios. Um professor relatou: “a maioria dos equipamentos eu já possuía, mas os que melhorariam a qualidade das aulas, tive que comprar pela internet e aguardar bastante a entrega. Construí, usando materiais alternativos, uma espécie de estúdio na minha própria casa” (professor 21, 2025). Outro explicou que “precisei comprar equipamentos, pois causava irritação querer aplicar ou desenvolver algo com os alunos e não conseguir por falta de estrutura mínima” (professor 14, 2025). Essas falas mostram como os educadores assumiram sozinhos a responsabilidade por criar condições mínimas para o ensino remoto, mesmo em meio a dificuldades financeiras e emocionais.

Em muitas respostas, os docentes contaram com apoio familiar para lidar com o cenário inesperado. Como disse um professor: “foi bem complicado, primeiro tive que comprar um celular com mais memória, e depois, como já possuía um computador, fui obrigada a buscar mais conhecimento, e devido a não poder fazer um curso fora de casa, meu filho foi meu maior apoio” (professor 3, 2025). Esse relato reforça a ideia de Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2022), que ressaltam como o ensino remoto intensificou a sobrecarga dos professores, exigindo não apenas novas aprendizagens, mas também suporte de pessoas próximas para enfrentar os desafios diários.

Apesar das dificuldades relatadas pela maioria, houve casos pontuais em que os educadores afirmaram não ter tido problemas com recursos tecnológicos. O professor 5 afirmou: “Eu possuía todos os recursos necessários. Não houve falta de infraestrutura tecnológica” (professor 5, 2025) e o professor 9 disse: “Felizmente, tive acesso a bons equipamentos e internet, o que facilitou bastante a adaptação” (professor 9, 2025). Esses depoimentos, no entanto, são exceções em um contexto marcado por carências, o que confirma a desigualdade estrutural entre diferentes instituições e regiões do Brasil.

Outro aspecto importante revelado nas respostas foi o esforço de adaptação. Muitos docentes relataram que, diante da falta de orientação institucional, precisaram buscar alternativas por conta própria. “Tive que adaptar sem orientação institucional as aulas, apenas pesquisando os assuntos que seriam abordados no ensino presencial” (professor 12, 2025). Essa realidade mostra que os professores assumiram papéis que iam além de ensinar: tornaram-se produtores de materiais, editores de vídeo e até técnicos de informática, como já apontaram Moreira, Herinques e Barros (2020), ao destacar que a pandemia ampliou as funções docentes e exigiu reinvenção constante.

Nesse mesmo contexto, Silva e Silva (2020, p. 9) afirmam que “[...] o quão difícil tem sido o processo de adaptação ao modelo de aulas remotas, visto que os profissionais não tiveram uma preparação para o uso de tecnologias e na maioria das vezes já possuíam dificuldades com

o manuseio destas ferramentas”, no entanto, nota-se que muitos professores não souberam utilizar os equipamentos tecnológicos, gerando muitas vezes uma aula de pouca qualidade, sendo assim, os educadores tiveram que recorrer por conta própria, a cursos ou contar com a ajuda de terceiros, pois as escolas não tiveram tempo, e outras não tinham condições de oferecer cursos de capacitação para que os docentes tivessem um domínio maior a respeito das tecnologias utilizadas no ensino remoto.

Os resultados evidenciam que a pandemia trouxe um grande desafio para a docência no Brasil: enquanto poucos professores contaram com condições adequadas de trabalho, a maioria enfrentou a precariedade de recursos, a sobrecarga e a necessidade de investir pessoalmente em infraestrutura. Isso reforça a análise de Maciel, Lima e Quaresma (2021), que afirmam que o ensino remoto emergencial não apenas expôs, mas também aprofundou as desigualdades já presentes na educação, colocando sobre os professores o peso da adaptação sem garantias mínimas de suporte tecnológico e pedagógico.

Ademais, com os dados obtidos através da pesquisa pôde-se constatar que a maioria dos professores teve que utilizar ferramentas simples e de fácil acesso, como o WhatsApp, para manter o contato com os alunos ou com as famílias durante o ensino remoto. Muitos relataram que este recurso foi o principal meio de comunicação, seja para enviar atividades, materiais ou esclarecer dúvidas. Outros docentes também mencionaram o uso de plataformas específicas de aprendizado online, além de ferramentas como Google Classroom, Zoom, Skype e Teams, que possibilitaram maior interação e organização das aulas. Essa diversidade confirma o que aponta Kenski (2007), ao destacar que as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades pedagógicas, mas seu uso depende diretamente da infraestrutura disponível e da familiaridade dos professores com cada recurso. Assim, percebe-se que enquanto alguns conseguiram explorar plataformas mais completas, grande parte se apoiou em ferramentas mais acessíveis para garantir a continuidade do processo educativo.

Os resultados também evidenciaram que as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à comunicação com os alunos durante o ensino remoto estiveram ligadas, sobretudo, à baixa interação dos estudantes e à dificuldade em manter a atenção durante as aulas online. Muitos docentes relataram que os alunos não participavam ativamente das atividades propostas, o que comprometeu a dinâmica das aulas. Um professor destacou que “houve dificuldade em estabelecer um canal de comunicação eficaz” (professor 14, 2025), enquanto outro afirmou que “a baixa interação dos alunos nas aulas online dificultou a continuidade do processo de ensino-aprendizagem” (professor 3, 2025). Essa percepção vai ao encontro das análises de Libâneo (1994), que ressalta a importância da interação e do vínculo

pedagógico para a construção do conhecimento, elementos que se tornaram frágeis no ensino remoto.

Outro ponto mencionado com frequência foram os problemas técnicos, como instabilidade da internet e falta de acesso a equipamentos adequados, que interferiram diretamente na comunicação. Para alguns docentes, essas questões representaram um obstáculo quase intransponível, comprometendo a mediação pedagógica. Além disso, observou-se que, mesmo quando a tecnologia estava disponível, os alunos muitas vezes não conseguiam manter a atenção, revelando limitações do modelo remoto. Como afirmou o professor 19: “houve perda de qualidade pela dificuldade em manter a atenção dos alunos” (professor 19, 2025), demonstrando que a falta de engajamento prejudicou o aprendizado.

A maioria dos participantes também destacou que houve, sim, uma perda de qualidade no ensino-aprendizagem durante a pandemia. As justificativas apontaram principalmente para a ausência de interação pessoal, a desmotivação dos estudantes e a dependência do acompanhamento familiar, sobretudo na educação infantil. Um dos docentes relatou que “a perda de qualidade ficou evidente no retorno ao presencial, pois havia um grande contraste entre os bons resultados nas avaliações online e os baixos resultados nas provas presenciais” (professor 10, 2025), indicando que muitos alunos não estavam realmente aprendendo, mas apenas se adaptando às condições avaliativas.

Esses relatos reforçam o que Saviani e Galvão (2021) discutem ao afirmar que o ensino remoto, embora tenha garantido a continuidade formal das atividades escolares, não conseguiu suprir plenamente as necessidades formativas dos estudantes. Para eles, a ausência do contato direto e da convivência escolar enfraqueceu o processo de ensino-aprendizagem, gerando lacunas que ainda demandam ser enfrentadas. Nesse sentido, os depoimentos dos professores revelam não apenas as dificuldades técnicas, mas também os limites pedagógicos do ensino remoto, confirmando que a educação vai muito além da transferência de conteúdos, exigindo interação, vínculo e participação ativa dos sujeitos envolvidos.

No que se refere sobre mudanças na prática docente em decorrência da pandemia, os depoimentos revelam transformações muito amplas e complexas. Em primeiro lugar, nota-se que alguns professores não perceberam alterações significativas, justificando que “nesse período não tínhamos contato com os alunos e com isso não houve tanto aprendizado” (professor 16, 2025) ou que “as mudanças não foram tão visíveis” (professor 5, 2025), atribuindo as dificuldades também à falta de comprometimento das famílias. Essa percepção encontra respaldo em Saviani e Galvão (2021), ao afirmarem que o ensino remoto emergencial

revelou desigualdades estruturais e não conseguiu suprir plenamente a ausência do ensino presencial.

Por outro lado, a maior parte dos docentes reconheceu mudanças relevantes em sua prática pedagógica. Muitos destacaram a necessidade de reinvenção metodológica e maior uso de tecnologias digitais: “fui me desenvolvendo em plataformas como Canva e Google Classroom” (professor 8, 2025), “permitiu e me forçou a utilizar recursos e criatividade pedagógicas que ainda não eram aplicadas de forma mais intensa” (professor 17, 2025) e “me tornei mais proativo no que tange o uso de novas tecnologias” (professor 21, 2025). Esse movimento está de acordo com Kenski (2007), ao defender que a tecnologia, quando incorporada criticamente, amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para práticas inovadoras.

Além dos avanços tecnológicos, emergiram mudanças ligadas ao desenvolvimento humano e relacional da docência. Professores afirmaram que “me tornei uma profissional bem mais humana e empática” (professora 11, 2025), que passaram a ter “um olhar mais empático” (professor 6, 2025) e a ser “mais observativo no aprendizado dos alunos” (professor 18, 2025). Outros relataram transformações em sua postura profissional, como no depoimento: “hoje sou mais dinâmico, valorizo mais o uso de plataformas digitais e a autonomia dos alunos” (professor 12, 2025). Essa ênfase no aspecto humano está em consonância com Libâneo (1994), que destaca que a função docente consiste em mediar a aprendizagem, incentivando a criticidade dos alunos, ao mesmo tempo em que incorpora a dimensão afetiva no ensino e promove atitudes pautadas em princípios éticos, o que também é defendido por Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando, bem como o reconhecimento do papel do professor como sujeito ético, comprometido com a humanização e a emancipação dos alunos. Outro ponto de destaque foi a valorização do ensino presencial. Como relatou a professora 11: “passei a valorizar ainda mais o contato presencial e percebi a importância de estar preparada para diferentes contextos” (professora 11, 2025). Já outro destacou que “as aulas remotas não têm a mesma eficiência que as presenciais” (professor 4, 2025), evidenciando a percepção de que a interação direta é insubstituível para a construção do conhecimento.

7. DOCÊNCIA E SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Para compreender os impactos da pandemia na saúde mental dos docentes, o questionário aplicado aos professores incluiu perguntas específicas sobre esse tema. Foram abordados aspectos como a percepção sobre o próprio bem-estar durante o período pandêmico,

os principais desafios enfrentados em relação à saúde mental no exercício da docência e o tipo de apoio emocional recebido.

Nesse viés, de acordo com o site “Gestrado” (2021):

No período mais crítico da Covid-19 no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas e a sala de casa ou o quarto dos docentes se transformou em espaço de ensino. Os profissionais da educação conviveram, além dos baixos salários e da falta de reconhecimento, com o excesso de carga horária, dificuldade para o uso de plataformas digitais que os auxiliavam a ministrar aulas remotas e com preocupação, quase que constante, de perder o emprego. Tudo isso somado às incertezas geradas pela crise sanitária causou impactos na saúde mental dos docentes.

Diante disso, nota-se que a mudança repentina das aulas presenciais para aulas remotas, em meio ao medo e preocupação causados pelo novo coronavírus, trouxe muitos desafios para os professores. Isso fez com que os educadores enfrentassem diversas situações e pressões das escolas em relação ao uso de tecnologias para inovar o ensino e garantir o envolvimento e aprendizado dos alunos, o que afetou negativamente a saúde mental dos professores.

Antes mesmo da pandemia começar, já eram divulgados dados alarmantes sobre o aumento dos problemas de saúde mental entre os professores, devido às várias transformações na profissão de ensino. Segundo o site “Nova Escola” (2019):

Uma pesquisa realizada por NOVA ESCOLA com cerca de 5 mil professores em todo o Brasil revelou que 60% sofrem com ansiedade, estresse e dores de cabeça e 66% já sentiram fraqueza, incapacidade ou medo de ir trabalhar. Para 87%, os problemas de saúde são ocasionados ou intensificados pela profissão. Os resultados demonstram que saúde mental é um dos temas mais relevantes entre os professores [...].

No entanto, com o aparecimento do novo coronavírus, essas mudanças repentinas na área da educação tornaram-se mais intensas, resultando em consequências diretas ou indiretas para toda a sociedade e afetando significativamente a saúde mental dos professores.

Com o surgimento do vírus e das aulas remotas, o plano psicológico dos educadores foi ficando cada vez mais abalado, eles começaram a se cobrar mais, a demanda de trabalhos e atividades foi ficando cada vez maior, gerando insônia, estresse, ansiedade e insegurança. Segundo Oliveira e Santos (2021, p. 4 – 5):

Mediante ao atual cenário da educação devido a pandemia, a urgente necessidade de se reinventar, tem provocado em muitos professores a

sensação de mal-estar pelos desafios impostos por esse cenário. Visto que, algumas demandas escolares como o uso de tecnologias e aplicação de metodologias ativas para o ensino remoto exige rápida adaptação dos professores. [...] Com essas situações, os professores estão cada vez mais expostos aos altos níveis de estresse decorrente da adaptação ao ensino remoto.

Com isso, percebe-se que a tarefa do professor foi expandida para uma escala que vai além da sala de aula, com o objetivo de assegurar uma conexão entre a comunidade e a escola. Dessa forma, o ritmo do trabalho online se torna mais acelerado do que nas aulas tradicionais, demandando dos professores alterações nas suas abordagens, o que pode levar ao sofrimento e possivelmente ao comprometimento mental.

À luz desse contexto, a análise das respostas evidencia que a saúde mental dos docentes durante a pandemia foi marcada por forte percepção negativa. A grande maioria avaliou seu estado como “ruim”, o que demonstra que os impactos emocionais foram profundos e amplamente compartilhados entre os professores. Um grupo menor classificou a saúde mental como “regular”, sugerindo que, embora tenham enfrentado dificuldades, conseguiram manter certo equilíbrio. Apenas dois docentes relataram ter se sentido em condição “boa”.

Esses dados revelam um quadro preocupante de adoecimento psíquico, em que predomina o sofrimento emocional diante das pressões impostas pelo contexto pandêmico. Como observa Codo (1999), a docência já se configura como uma profissão com elevado risco de desgaste mental, e a pandemia apenas intensificou essa vulnerabilidade, expondo de forma ainda mais clara as fragilidades emocionais da categoria.

Ao aprofundar os relatos sobre os principais desafios enfrentados, constata-se que a pandemia agravou fatores já presentes no cotidiano docente e introduziu novas demandas. A ansiedade aparece como um dos elementos mais recorrentes, expressa em falas como: “tive problemas de ansiedade” (professor 1, 2025), “desenvolvi crises de ansiedade” (professor 12, 2025), “tive muitas preocupações e desenvolvi ansiedade” (professor 15, 2025). Além disso, dificuldades relacionadas ao sono e ao cansaço também foram mencionadas: “tive dificuldades para dormir e isso afetou minha qualidade de vida” (professor 4, 2025). Esses aspectos revelam o quanto o trabalho remoto, aliado à instabilidade do cenário sanitário, desencadeou sintomas diretamente ligados ao desgaste mental.

Outro fator destacado refere-se ao isolamento social, que retirou do professor a vivência de interações presenciais, centrais ao processo pedagógico. Um docente ressaltou que “o período de isolamento causou um pouco de falta de motivação e estímulo dentro da área de atuação” (professor 10, 2025), enquanto outro afirmou ter enfrentado “solidão, frustração e

sensação de impotência diante das dificuldades de acesso dos alunos” (professor 21, 2025). Essa dimensão dialoga com a reflexão de Nóvoa (2022), que destaca que o trabalho docente é constituído em grande parte pelas interações e pela convivência com os alunos e colegas, sendo o isolamento um fator que fragiliza a identidade e a motivação do professor.

A insegurança diante do avanço da pandemia também marcou fortemente o discurso dos professores. Muitos relataram medo do contágio e das perdas de pessoas próximas: “nesse momento de caos, com a família adoecendo e amigos próximos morrendo, o nosso psicológico vai a ‘mil’” (professor 6, 2025); “os principais desafios foram lidar com os noticiários das pessoas morrendo a todo instante” (professor 14, 2025); “foi muito difícil lidar com os riscos de contaminação e adoecimento” (professor 18, 2025). Essas falas revelam que o docente, para além de sua função profissional, esteve atravessado por sua condição humana, partilhando com seus alunos as angústias e incertezas da pandemia.

A sobrecarga de trabalho foi outro ponto mencionado, indicando que a adaptação ao ensino remoto resultou em intensificação das tarefas. Um professor destacou “sobrecarga de trabalho, pressão emocional e dificuldade em conciliar a vida pessoal com as demandas remotas” (professor 19, 2025), enquanto outro relatou “o acúmulo de tarefas administrativas e pedagógicas no ambiente doméstico” (professor 20, 2025). Essa realidade reflete o que Saviani e Galvão (2021) denominaram como a precarização do trabalho docente em tempos de ensino remoto, em que a ausência de infraestrutura adequada transferiu para o professor e sua família a responsabilidade de organizar condições de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao apoio emocional recebido, percebe-se um quadro ainda mais preocupante. A maioria dos docentes relatou não ter recebido qualquer suporte. Nos casos em que houve algum auxílio, este se deu principalmente por iniciativa pessoal ou em redes informais: “apoio psicológico buscado por conta própria” (professor 13, 2025), “apoio familiar e religioso” (professor 5, 2025), “grupo de apoio entre colegas” (professor 8, 2025). Apenas um professor afirmou ter recebido apoio psicológico institucional, o que revela a fragilidade das políticas de cuidado voltadas aos trabalhadores da educação.

Esse panorama evidencia que os docentes, mesmo exercendo papel fundamental para a manutenção do vínculo escolar durante a pandemia, encontraram-se majoritariamente desamparados em termos de saúde emocional. Como ressalta Pimenta (1999), o professor é um sujeito histórico, que necessita de condições dignas de trabalho e de políticas públicas que reconheçam suas necessidades para além do âmbito pedagógico. A ausência de suporte estruturado reforça a vulnerabilidade da categoria e expõe a necessidade de se repensar as políticas educacionais de forma a incluir o cuidado integral com os profissionais da educação.

Em síntese, os dados revelaram que a pandemia impactou a saúde mental dos professores de modo profundo, em virtude da ansiedade, do isolamento, do medo, da sobrecarga de trabalho e da ausência de apoio institucional. Apesar de algumas estratégias individuais de enfrentamento terem sido mobilizadas, a sensação de fragilidade e desamparo prevaleceu, evidenciando a urgência de ações que garantam melhores condições emocionais e laborais para o exercício da docência.

8. LIÇÕES ADQUIRIDAS NO PERÍODO PANDÊMICO

Por fim, ao final do questionário foi perguntado quais as maiores lições que os professores teriam adquirido com o período do ensino remoto, nesse sentido, as respostas dos docentes entrevistados evidenciaram que a experiência do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 trouxe múltiplas lições, tanto pessoais quanto profissionais, revelando os limites e as potencialidades desse modelo de ensino. Diversos professores apontaram a necessidade constante de atualização como um aprendizado essencial. Um docente afirmou que “devemos sempre estar nos atualizando” (professor 1, 2025), enquanto outro destacou “a necessidade de atualização, não somente no método de ensino, mas nas ferramentas digitais” (professor 10, 2025). Essas falas se aproximam do que Pimenta (1999) discute sobre a docência como uma prática em permanente processo de construção, que exige abertura para mudanças e adaptações às novas demandas educacionais.

Outro aspecto recorrente foi a valorização do papel do professor e do contato presencial com os alunos. Um dos entrevistados afirmou que “nada pode substituir o professor em sala de aula” (professor 2, 2025), enquanto outro destacou que “a presença do professor em sala de aula é indispensável; que a educação a distância é um retrocesso” (professor 7, 2025). Essas percepções dialogam com Libâneo (1994), ao considerar que a mediação pedagógica é mais efetiva no espaço escolar, onde as interações sociais contribuem para a formação integral dos sujeitos.

Além disso, alguns relatos enfatizam que a pandemia evidenciou fragilidades estruturais e sociais, como a ausência de comprometimento de famílias e alunos, assim como a precariedade da infraestrutura escolar. Um docente ressaltou que “a minha principal lição e a que mais me frustra como profissional da educação é a falta de comprometimento e respeito pelo educador, pois a escola é vista como ‘depósito’ de crianças” (professor 3, 2025). Outro destacou que “nossa rede de infraestrutura não está preparada para ensinar usando a tecnologia” (professor 16, 2025). Essas falas reforçam análises de Saviani e Galvão (2021), que apontam a

pandemia como um fenômeno que expôs de forma mais clara as desigualdades educacionais no Brasil.

No entanto, também emergiram percepções positivas sobre o uso das tecnologias digitais no ensino. Alguns docentes destacaram que a tecnologia possibilitou novas práticas e aprendizagens. Um professor relatou que “uma delas foi que a tecnologia nos ajudou muito, e hoje já sabemos manusear e colocar em prática na sala de aula” (professor 6, 2025). Outro afirmou que “as tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser usadas para lecionar com qualidade, mas tem exigências de uso e riscos consideráveis também” (professor 8, 2025). Essas experiências confirmam que, embora o ensino remoto tenha sido um desafio, também abriu espaço para inovações pedagógicas, ampliando repertórios metodológicos (Moran, 2015).

Em paralelo, muitos docentes relataram que a pandemia trouxe reflexões sobre valores humanos e pessoais. Houve quem destacasse que passou a valorizar mais “a família, a saúde, o contato pessoal e principalmente a Deus” (professor 14, 2025), assim como aqueles que ressaltaram a importância da empatia, resiliência e acolhimento no processo educativo: “a importância do acolhimento, da escuta e de um ensino mais humano. A tecnologia ajuda, mas não substitui o contato real” (professor 21, 2025). Esse olhar evidencia a dimensão afetiva e relacional do trabalho docente, fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem (Freire, 1996).

Quando questionados sobre outras considerações a respeito de suas experiências, os professores reiteraram a percepção de que, apesar das dificuldades, o período também foi de aprendizado e amadurecimento profissional. Como relatado por um dos docentes, “foi um período muito desafiador, mas também de muito crescimento profissional” (professor 19, 2025), enquanto outro afirmou que “apesar das dificuldades, foi um período de renovação profissional. Sinto que saí mais preparado e aberto a novas metodologias” (professor 20, 2025).

De forma geral, as respostas indicam que, embora a pandemia tenha imposto enormes desafios, também promoveu aprendizagens significativas. Muitos docentes relataram que hoje se sentem mais preparados tecnologicamente, mais criativos e mais empáticos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância insubstituível do encontro presencial. Assim, confirma-se que a pandemia, ainda que marcada por dificuldades, contribuiu para a ressignificação da prática docente, exigindo dos docentes tanto adaptação técnica quanto amadurecimento humano e pedagógico.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 representou um marco na educação, trazendo inúmeros desafios que exigiram dos professores rapidez na adaptação, na forma de organização do trabalho pedagógico e disposição para reinventar práticas consolidadas. O ensino remoto, imposto de forma emergencial, colocou em evidência tanto as limitações estruturais das escolas quanto as dificuldades emocionais e profissionais vividas pelos docentes. A necessidade de dominar novas tecnologias em pouco tempo, somada à pressão de manter a qualidade do ensino em meio ao isolamento social, revelou fragilidades, mas também destacou a criatividade, a dedicação e o compromisso desses profissionais com a aprendizagem dos alunos.

Há que se destacar que foi um período de muitas complicações para o processo de aprendizagem dos sujeitos, aprendizagens estas que ficaram comprometidas e que diretamente interferiram no desenvolvimento intelectual e social dos alunos e professores. Não poder contar diretamente com o apoio dos poderes públicos para a garantia de políticas direcionadas para o atendimento dessas demandas, foi algo que não contribuiu para que as aprendizagens desenvolvidas, via ensino remoto pudesse ter melhores resultados. O abismo social criado entre os que, de certa forma, podiam contar com algum suporte material, emocional e familiar foi “escancarado” nos revelando o quanto as desigualdades ainda afetam diretamente as camadas mais pobres da sociedade e lhes “roubam” as oportunidades de crescimento social.

As falas dos professores analisadas neste estudo, também reforçaram que, apesar de todos os obstáculos, foi possível extrair importantes lições do período pandêmico. Entre elas, destaca-se a valorização do contato humano e da convivência escolar, a compreensão de que a atualização profissional é contínua e a percepção de que a educação deve ser pautada em valores como solidariedade, empatia e diálogo.

Por fim, o ensino remoto, embora tenha possibilitado a continuidade das aulas, não conseguiu substituir integralmente a função social da escola, que vai além de apenas “repassar” conteúdos e se realiza no encontro entre sujeitos. Ainda assim, ele ampliou o repertório pedagógico dos professores, incentivando a reflexão sobre o papel das tecnologias como ferramentas de apoio e não como substitutas da presença e do vínculo afetivo.

Pode-se concluir que a pandemia, apesar de ter representado um momento de crise, também evidenciou a necessidade de uma escola mais flexível, inclusiva e aberta a inovações, mas sem perder de vista sua dimensão humana e formativa. O grande desafio para o futuro é transformar os aprendizados desse período em práticas concretas que fortaleçam o trabalho docente, ampliem a qualidade da educação e construam uma escola que una sensibilidade e compromisso social, referendas em políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a

formação continuada do docente, com mais investimentos orçamentários em educação para que as ações formativas da escola se configurem verdadeiramente com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andréa de; GONÇALVES, Tadeu; BANDEIRA, Márcia. **A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica**. EmRede, v.7, n.2, p.102-123, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639/606>>. Acesso em: 15 de jul. de 2025.

ANDRADE, Geórgia Priscila Santiago Bastos; BARBOSA, Letsilane Alves; CARDOSO, Marilene Sarmento; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. **Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia**. Minas Gerais, 24 de jan. de 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/11834/10743/158787>>. Acesso em: 21 de nov. de 2022.

ARAÚJO JÚNIOR, Edson Holanda de. **Dificuldades encontradas por professores no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 em uma instituição de ensino superior no município de Belém – Pará**. Universidade Autônoma de Assunção: Paraguai, 2023. Disponível em: <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1489?utm_source>. Acesso em: 01 de ago. de 2025.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19**. EmRede – Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.

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

BATISTA, Maique dos Santos Bezerra; NASCIMENTO, Adriana Santana de Sousa. **O ensino remoto e seus impactos na docência no período da pandemia da covid-19: uma revisão de literatura**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 06, vol. 03, p. 5-19. Junho de 2022. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educação/impactos-na-docencia>>. Acesso em: 28 de jul. de 2025.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. **As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19**. Revista Novos Rumos Sociológicos, v. 8, n. 14, ago/dez/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19908?utm_source>. Acesso em: 08 de ago. de 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e diretrizes pedagógicas. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020.** Diretrizes educacionais para o retorno das atividades presenciais e não presenciais. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 26 de out. de 2023.

BUENO, Flávia T. C.; SOUTO, Ester P.; MATTA, Gustavo C. Notas sobre a trajetória da covid-19 no Brasil. In: MATTA, G. C.; REGO, S.; SOUTO, E. P.; SEGATA, J. (Org.). **Os impactos sociais da covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia.** Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. p. 27-39.

CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FIRMINO, Carol. **Clima organizacional como base para a convivência e aprendizagem.** Revista Educação, 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/04/02/clima-organizacional-escolar/?utm_source=>>. Acesso em: 22 de jul. de 2025.

FONTANA, Maria Iolanda; ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira. **A educação sob o impacto da pandemia covid-19: uma discussão da literatura.** Revista Práxis, v. 12, n. 1, dezembro, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.47385/Práxis.v12.n1sup.3506>>. Acesso em: 13 de jul. de 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** ed. 1 – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Elaine. Como está a saúde mental dos professores na pandemia? **Gestrado – UFMG**, 2021. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/como-esta-a-saude-mental-dos-professores-na-pandemia/>>>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD COVID-19: acesso à internet e à televisão e atividades escolares.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>>. Acesso em: 15 de jul. de 2025.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. **Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, mai. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_el_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19>. Acesso em: 04 de ago. de 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. O futuro do desing instrucional pós-pandemia. In: MATTAR, João (Org.). **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. Campinas: Artesanato Educacional, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Erika da Silva; LIMA, Luan Pereira; QUARESMA, Fernando Rodrigues Peixoto. **Desigualdades sociais no ensino remoto em épocas de pandemia**. Revista Observatório, Palmas, v. 7, n. 2, p. 1-13, abr.-jun., 2021. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11379/19822>>. Acesso em: 31 de jul. de 2025.

MATOS, Marlise; ANDRADE, Luciana. Mulheres, violências, pandemia e as reações do Estado Brasileiro. In: MATTÁ, G. C.; REGO, S.; SOUTO, E. P.; SEGATA, J. (Org.). **Os impactos sociais da covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. p. 181-193.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre atividades práticas e estágios na modalidade remota. Brasília, DF: MEC, 2020.

MENDES, Débora Suzane Gomes; MENDES, Danielle Gomes. **Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia Covid-19**. Grau Zero - Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas - BA, v. 9, n. 1, p. 183 - 212, out. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/12417?utm_source>. Acesso em: 01 de ago. de 2025.

MORAN, José Manuel. **Ensino remoto emergencial e educação híbrida: o que aprendemos?**. 2020. Disponível em: <<https://www2.eca.usp.br/moran>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <<https://share.google/cqTzmlmfvILR3gqhE>>. Acesso em: 04 de ago. de 2025.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351 – 364, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>>. Acesso em: 24 de jul. de 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/275/27570174088/27570174088.pdf>>. Acesso em: 08 de ago. de 2025.

OLIVEIRA, Erik Cunha de; SANTOS, Vera Maria dos. **Adoecimento mental docente em tempos de pandemia**. Aracajú-SE. 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com.br>>. Acesso em: 29 de out. de 2023.

OLIVEIRA, Tory. Como promover a saúde mental do docente? **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17037/como-promover-a-saude-mental-do-docente>>. Acesso em: 24 de mai. de 2024.

O que é o coronavírus? **g1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/02/27/o-que-e-o-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 22 de mai. de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.) – **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-52.

SANTANA, Milane Souza; LIMA FILHO, Roque Antônio Ferreira; REIS, Deyse Almeida dos. **Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais do Brasil**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [s. l.], v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/18765>>. Acesso em: 16 de jul. de 2025.

SANTOS, L. C. et al. **Impactos psicossociais do isolamento social por covid-19 em crianças, adolescentes e jovens: scoping review**. Rev. Enferm. UFSM – REUFSM. Santa Maria, RS, v. 11, e. 73, p. 1-19, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: BEZERRA, Antônio Ponciano. **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**. Universidade e Sociedade, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 1 – São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Erica Dantas da; CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; SILVA, Egle Katarinne Souza da; COELHO, Raimunda de Fátima Neves. **O ensino remoto emergencial e os seus impactos na educação: um cenário de transformações e possibilidades**. Campina Grande:

Realize Editora, 2022. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/artigo/vizualizar/82243>>. Acesso em: 03 de Dez. de 2023.

SILVA, Maria José Sousa; SILVA, Raniele Marques. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. Mari – Zona da Mata Paraibana. 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>>. Acesso em: 23 de out. de 2023.

SOUSA, S. M. R., et. al. **Reflexões sobre o ensino remoto na pandemia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 15, 2021. Disponível em:

<<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/22928/20321>>. Acesso em: 25 de jul. de 2025.

TEIXEIRA, Francisco Martins; SANTOS, Lucélia Neves dos. **Docência e tecnologias digitais na pandemia: desafios e aprendizados no contexto do ensino remoto na educação básica e superior**. Cadernos de Pedagogia, v. 15, n. 33, p. 45 – 57, setembro – dezembro/2021. Disponível em:

<<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1651/644>>. Acesso em: 28 de jul. de 2025.