

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**FLÁVIA EMILY VIEGAS DOS SANTOS**

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E AS CONDIÇÕES DO  
TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

MARIANA  
2024

**Flávia Emily Viegas dos Santos**

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E AS CONDIÇÕES DO  
TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Paula C. Almeida Rodrigues

**MARIANA**

**2024**

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S237p Santos, Flavia Emily Viegas dos.  
Professoras alfabetizadoras e as condições do trabalho docente durante a pandemia de COVID-19. [manuscrito] / Flavia Emily Viegas dos Santos. - 2024.  
23 f.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Cristina de Almeida Rodrigues.  
Produção Científica (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Pedagogia

1. Alfabetização. 2. Professores alfabetizadores. 3. Pandemia de COVID-19. I. Rodrigues, Paula Cristina de Almeida. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.014

Bibliotecário(a) Responsável: ELIANE APOLINARIO VIEIRA AVELAR - CRB6/3044



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Flávia Emily Viegas dos Santos**

**Professoras Alfabetizadoras e as Condições do Trabalho Docente durante a Pandemia da COVID-19**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia

Aprovada em 06 de dezembro de 2024

### Membros da banca

Doutora - Paula Cristina de Almeida Rodrigues - Orientador(a) (Universidade Federal de Ouro Preto)

Doutor - Erisvaldo Pereira dos Santos - Co orientador - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Paula Cristina de Almeida Rodrigues, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 05/11/2024



Documento assinado eletronicamente por **Paula Cristina de Almeida Rodrigues, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/12/2024, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0823277** e o código CRC **437B2579**.

## **Resumo**

Este artigo discute as condições docentes enfrentadas por professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino de dois municípios mineiros durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado pelo NEPPAI/UFOP nos anos de 2020 e 2021. Objetivando analisar as condições vivenciadas pelas professoras nesse período, identificar as dificuldades e desafios enfrentados. A análise foi fundamentada na Constituição Federal de 1988 e nas contribuições de Cirilo (2012), Gomes, Nunes e Pádua (2019), Santos e Zaboroski (2020) e Macedo (2022). Para uma compreensão mais detalhada, as respostas coletadas por meio do questionário foram categorizadas em: dificuldades relacionadas às tecnologias, falta de recursos, desafios psicológicos, dificuldades para alcançar os alunos, impasses no contato com as famílias, ausência de apoio das gestões escolares e dificuldades em conciliar a vida pessoal e profissional. Os dados coletados evidenciam um cenário desafiador que, além de intensificar problemas preexistentes, introduziu novos obstáculos. Esses fatores impactaram diretamente nas condições de trabalho docente, na capacidade de atender às demandas profissionais e na alfabetização, refletindo tanto na qualidade do ensino emergencial quanto na saúde das professoras.

**Palavras-chave:** Condições docente; Pandemia de COVID-19; Dificuldade e desafios docentes; Alfabetização.

## **Abstract**

This article discusses the teaching conditions faced by literacy teachers in the public school system of two municipalities in Minas Gerais during the COVID-19 pandemic. The research was carried out using a questionnaire applied by NEPPAI/UFOP in 2020 and 2021. The aim was to analyze the conditions experienced by teachers during this period, to identify the difficulties and challenges faced. The analysis was based on the 1988 Federal Constitution and the contributions of Cirilo (2012), Gomes, Nunes and Pádua (2019), Santos and Zaboroski (2020) and Macedo (2022). For a more detailed understanding, the answers collected through the questionnaire were categorized into: difficulties related to technologies, lack of resources, psychological challenges, difficulties in reaching students, deadlocks in contact with families, lack of support from school management and difficulties in reconciling personal and professional life. The data collected showed a challenging scenario which, as well as intensifying pre-existing problems, introduced new obstacles. These factors have had a direct impact on teachers' working conditions, on their ability to meet professional demands and on literacy, reflecting both on the quality of emergency teaching and on teachers' health.

**Keywords:** Teaching conditions; COVID-19 pandemic; Teaching difficulties and challenges; Literacy.

## Sumário

<b>1. Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Condições docentes garantidas por lei e a realidade escolar durante a pandemia.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Abordagem metodológica.....</b>	<b>12</b>
<b>4. Análise das respostas sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelas docentes.....</b>	<b>13</b>
<b>5. Considerações Finais.....</b>	<b>17</b>
<b>Referências.....</b>	<b>18</b>

## 1 Introdução

Ao longo da experiência como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (NEPPAI/UFOP), tive a oportunidade de acompanhar um projeto coletivo cuja finalidade era compreender como as professoras têm planejado, organizado e desenvolvido suas atividades docentes no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Através desse projeto, meu interesse se voltou para as condições em que as docentes se encontram para desenvolver suas atividades. O interesse sobre essa questão surgiu da necessidade de entender os desafios que as professoras enfrentam e como esses desafios impactam a qualidade do ensino oferecido.

A condição docente é o conjunto de elementos que viabilizam a execução das tarefas profissionais, abrangendo as instalações físicas, os materiais e recursos disponíveis, os dispositivos e métodos para realizar as atividades, além de outros tipos de suporte essenciais, de acordo com a natureza da produção (Oliveira; Assunção, 2010). No Brasil, as condições de trabalho docente são consideradas pela Constituição Federal de 1988 e foram potencializadas por outras políticas constitucionais ao longo dos anos, em resposta às demandas sociais e conquistas alcançadas.

Ainda assim, são inúmeras as problemáticas existentes nos ambientes escolares. Nos anos iniciais da escolarização, quando observamos as condições das docentes para atender às demandas de trabalho na educação básica e, conseqüentemente, sobre a alfabetização e o letramento, o cenário não é muito diferente. Segundo Gomes, Nunes e Pádua (2019), questões como a falta de infraestrutura e material para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, adoecimento docente, baixa remuneração, metodologias que não se relacionam com a realidade dos alunos, entre outras, sempre foram impasses presentes nos ambientes escolares.

Em março de 2020, com o agravamento da pandemia de COVID-19, o isolamento social foi uma das medidas preventivas adotadas para diminuir o contágio da doença. Diante disso, principalmente as escolas públicas brasileiras enfrentaram novos desafios, sendo um deles a adaptação dos estudos para um modelo remoto, por meio do qual se conseguisse dialogar com os discentes e continuar a efetivar o ensino. Assim, aqueles antigos desafios foram potencializados. A pesquisa em questão apresenta uma análise das dificuldades enfrentadas por docentes



alfabetizadoras em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período da pandemia da COVID-19, quando ocorreu o fechamento das escolas e o início das aulas não presenciais.

O presente estudo utilizou um questionário aplicado pelo NEPPAI em 21 municípios do estado de Minas Gerais, nos anos de 2020 a 2021 no âmbito da pesquisa intitulada “*Covid e escolarização: o que muda no processo de alfabetização e de inclusão da criança público-alvo da educação especial, no cenário de pandemia, em escolas públicas municipais de diferentes regiões de Minas Gerais*”. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar, através de um questionário, como as docentes perceberam o desenvolvimento de suas práticas no processo de alfabetização e na inclusão de crianças com deficiência no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais em diferentes regiões do estado de Minas Gerais. Esse estudo contou com a participação de 1107 professores de redes municipais de ensino.

Neste artigo, apresentaremos as respostas dadas a seguinte questão presente no questionário: “Dificuldades e/ou desafios materiais e/ou emocionais enfrentados neste período de ensino não presencial”. Essa questão, por ser aberta, não era de resposta obrigatória. Por essa razão, para o processo de análise, selecionamos dois municípios que tiveram o maior número de resposta. Diante dessa questão, fica o questionamento: Quais dificuldades, desafios materiais e emocionais foram enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no período de ensino não presencial?

É importante salientar que, para as professoras desempenharem de forma efetiva o seu trabalho docente, elas necessitam de diversos aparatos que no nosso país, são assegurados pela Constituição Federal e pelas políticas educacionais. Todavia, ao longo das leituras realizadas, pode-se notar que nem sempre essas condições de trabalho são garantidas. Os debates em torno dessa condição docente, ganharam atenção dos estudiosos por se tratarem também de “um dos fatores fundamentais para a promoção da valorização docente. A importância da temática envolve a melhoria da qualidade da educação, o cuidado com a saúde e a satisfação profissional do professor” (Gomes; Nunes; Pádua, 2019, p. 279)

No ano de 2020, a suspensão das atividades escolares presenciais "provocou adequações pedagógicas e curriculares, constituindo-se em um grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e da alfabetização" (Macedo; Cardoso, 2022, p. 17). Portanto, a necessidade de analisar esses possíveis impasses acerca das condições docentes que já estavam presentes nas

escolas e possivelmente foram potencializadas devido ao ensino de emergência. Dentre esses impasses, destacam-se os desafios emocionais e tecnológicos, as dificuldades em alcançar os discentes, a falta de recursos pedagógicos e o pouco apoio da gestão escolar.

Considerando que as dificuldades e desafios sempre estiveram presentes nos ambientes escolares, o objetivo geral deste artigo é discutir, com base no questionário<sup>1</sup> aplicado, às condições docentes vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras dos municípios durante a pandemia de COVID-19. Ademais, os objetivos específicos são identificar as dificuldades e/ou desafios, tanto materiais quanto emocionais, enfrentados pelas docentes alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública durante o período de ensino não presencial; analisar, com base nas referências bibliográficas, se os desafios já existentes nas instituições escolares foram potencializados pela pandemia; compreender como as professoras enfrentaram os problemas que comprometeram a eficácia de seu trabalho ao longo do ensino emergencial.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresenta-se a exposição teórica, fundamentada em algumas leis que consideram as condições de trabalho e a realidade da docência durante a pandemia. A segunda parte trata da metodologia empregada na pesquisa. A terceira parte é dedicada à análise das respostas obtidas pelo questionário, dialogando com alguns autores. Por fim, na quarta parte, são discutidas as considerações finais.

## **2 Condições docentes garantidas por lei e a realidade escolar durante a pandemia**

De acordo com Cirilo (2012), no final dos anos 1970 e na década de 1980, o Brasil enfrentou um contexto marcado por significativas perdas salariais e trabalhistas, resultantes de mudanças substanciais decorrentes da progressiva universalização do atendimento escolar. “Nesse período, os investimentos em educação no país não acompanharam o aumento das matrículas, de forma que o que pôde ser observado foram professores atendendo a um número maior de alunos por turma e a ampliação da jornada de trabalho”. (Monlevade, 2000, *apud* Cirilo, 2012, p.28).

Naquela época, as condições de trabalho nas escolas públicas do país passaram por

---

<sup>1</sup> Esse questionário foi aplicado durante a pesquisa “Covid e escolarização: o que muda no processo de alfabetização e de inclusão da criança público-alvo da educação especial, no cenário de pandemia, em escolas públicas municipais de diferentes regiões de Minas Gerais” desenvolvida pelo NEPPAI nos anos de 2020 a 2021.

significativas alterações. Conforme destaca Cirilo (2012), “combinado ao movimento de lutas sociais de movimentos sociais a valorização docente surge no Brasil com a articulação dos trabalhadores da educação em prol da melhoria das condições de trabalho nas escolas e melhorias para educação” (Cirilo, 2012 pág.18). Subsequentemente, a demanda foi consolidada na legislação como política de valorização docente.

Essas condições de trabalho são consideradas no art. 206 da Constituição Federal de 1988– CF/88 (Brasil, 1988), que determina a implantação do plano de carreira, piso salarial e ingresso na docência através de concursos de provas e títulos. Garantindo a valorização dos profissionais, através de medidas específicas para assegurar boas condições de trabalho e desenvolvimento profissional para os docentes.

Com intuito de consolidar as determinações definidas, pela Constituição de 1988, foram elaboradas outras políticas constitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, posteriormente compondo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, em 1997; o Piso Salarial Nacional (PSPN); o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). (Gomes; Nunes; Pádua, 2019).

Esse conjunto de regulamentações compõem as chamadas políticas de valorização docente, as quais ressaltaram a importância e a indissociabilidade das dimensões da profissão: formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho e carreira para a promoção da valorização docente (Cirilo, 2012). Ainda assim, as condições reais de trabalho continuam sendo um impasse para os docentes que atuam nas escolas de educação básica do país. Como aponta Gomes, Nunes e Pádua (2019) “embora uma boa remuneração seja essencial para a valorização profissional, ela sozinha não assegura a satisfação profissional”. Portanto, as condições de trabalho vão além da questão salarial e englobam também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos que possam auxiliar os profissionais no desenvolvimento das atividades.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, a responsabilidade pelas condições de trabalho dos professores recai sobre os estados e municípios, com suporte técnico e financeiro da União. Estes possuem autonomia para organizar seus sistemas de ensino

conforme suas especificidades e determinações legais. Como exemplo, temos a implantação dos planos de carreira pelos municípios brasileiros. Os planos de carreira são importantes pois asseguram que a inserção na docência se dê por meio de concurso público de provas e títulos, definem a remuneração com base no piso salarial estabelecido pela Lei nº 11.738 de 2008 e estimulam o crescimento profissional por meio da formação continuada e da avaliação do desempenho docente.

A formação continuada é um importante instrumento para que os docentes continuem exercendo suas práticas de acordo com as realidades vivenciadas, conforme salienta Peroza e Martins (2016), visto a discrepância entre os conteúdos que compõem os currículos e programas de formação docente e as reais necessidades formativas dos profissionais para o exercício da profissão docente.

O Ministério da Educação (MEC) criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, dos seus alunos. O público-alvo prioritário da rede são os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Quando voltamos o olhar para as formações continuadas voltadas para a alfabetização e letramento, mais recentemente, tivemos o segundo eixo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado entre 2013 e 2018.

Em 2020, o MEC lançou o Programa Tempo de Aprender, com o objetivo de aprimorar a alfabetização no país, focado no aperfeiçoamento, apoio e valorização de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Atualmente, com a mudança de gestão em 2023, implantaram um novo programa. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de focar na recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia, por meio da formação continuada de gestores e professores.

Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), Paulo Freire enfatiza a necessidade da formação permanente dos professores ao longo de todo seu texto, como na seguinte fala: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Essa visão tornou-se ainda mais relevante no

contexto da pandemia, quando a mudança repentina para o ensino online revelou a urgência de uma capacitação específica para o uso de ferramentas digitais e novas metodologias de ensino à distância. Professores que não receberam formação adequada enfrentaram maiores dificuldades em adaptar suas aulas e manter a qualidade do ensino.

As condições docentes, que se referem às circunstâncias e recursos disponíveis para os professores exercerem suas funções, tiveram um impacto significativo nas dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a pandemia de COVID-19. Visto que nesse período, com a expansão do *home office* “percebe-se que as desigualdades sociais se acentuaram e se explicitaram de forma exorbitante.” (Coelho; Jesus; Miranda, 2023, p.305). Diante disso, muitos docentes e discentes foram excluídos dessa modalidade de ensino devido à falta de recursos tecnológicos essenciais, como uma conexão estável à internet. Além disso, a ausência de dispositivos adequados como computadores e outros, impossibilitou o acesso às aulas remotas.

Aqueles que vivenciaram essa realidade enfrentaram uma constante sobrecarga de trabalho. Essa sobrecarga ocorreu tanto pelo distanciamento dos colegas nas instituições quanto pela “mistura entre o tempo de vida e o tempo de trabalho” (Coelho; Jesus; Miranda, 2023, p.305). Além disso, muitos experimentaram uma sobrecarga física e psíquica, pela falta de uma separação clara entre o ambiente doméstico e o profissional e pelo momento vivenciado marcado pelo aumento dos níveis de mortalidade.

Outra questão abordada pela legislação é o papel da escola e das famílias no sucesso escolar dos discentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) consagra, em seu artigo 2º, que a “educação é dever da família e do Estado” (BRASIL, 2013). Nesse contexto, cabe às instituições escolares estabelecerem atividades de articulação entre a escola, as famílias e a sociedade, visto que ambas dependem uma da outra para promover um ambiente educacional saudável.

Ao percebermos a importância dessas duas instâncias – família e escola – refletimos também sobre a alfabetização, que é um processo fundamental na vida escolar dos discentes e, frequentemente, fomentado pelas famílias. A alfabetização trata-se da “apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessários para a prática da leitura e da escrita [...]” (Soares, 2022, p. 27).

### **3 Abordagem metodológica**

Esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, tem como base a coleta de dados de um questionário que, segundo Severino (2007), tem como objetivo levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo. Esse conjunto de questões foi desenvolvido e aplicado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (NEPPAI/UFOP). A pesquisa foi financiada pela FAPEMIG e realizada entre os anos de 2020 e 2021, após a aprovação das Secretarias Municipais de Educação. Contou com a participação de 1107 professores alfabetizadores que atuaram nos três primeiros anos do ensino fundamental do ensino regular durante esse período.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico na plataforma Google Forms, composto por 48 questões fechadas e três abertas, organizado em quatro etapas. Conforme já mencionado, para esta pesquisa, será apresentado as respostas dadas à seguinte pergunta do questionário: “Dificuldades e/ou desafios materiais e/ou emocionais enfrentados neste período de ensino não presencial”. Esta questão, por ser aberta, não era de resposta obrigatória. Por essa razão, no processo de análise, foram selecionados dois municípios que obtiveram o maior número de respostas.

A escolha desses municípios se deu pela representatividade significativa nas respostas recebidas. No total, somam aproximadamente 400 respostas provenientes desses dois municípios. Para otimizar a pesquisa e garantir uma análise mais detalhada, as respostas foram organizadas de acordo com os desafios previamente listados. Portanto, a categorização se estabeleceu da seguinte maneira: dificuldades relacionadas às tecnologias, falta de recursos, desafios psicológicos, desafios em alcançar os alunos, impasse no contato com as famílias dos discentes, ausência de apoio da gestão escolar e dificuldades em conciliar a vida pessoal e profissional.

Essa categorização permitiu uma melhor visualização dos desafios e dificuldades enfrentados por cada município, além de possibilitar a identificação de padrões entre eles, o que colaborou para a escolha de quais respostas seriam explicitadas no presente estudo. Todas as citações diretas utilizadas nas próximas páginas foram extraídas das respostas das professoras participantes, apresentadas como “Docente 1”, “Docente 2” e assim por diante. Como a grande maioria das participantes do questionário foram mulheres, neste estudo utilizaremos o gênero feminino ao nos referirmos aos participantes.

#### 4 Análise das respostas sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelas docentes

De acordo com Santos e Zaboroski (2020), "o método de ensino brasileiro em meio à pandemia, embora inspirado nos moldes de Ensino a Distância, difere muito do mesmo [...] pelas notórias diferenças metodológicas, estruturais e sistêmicas". Com o fechamento das escolas, as secretarias de educação tiveram que lançar mão de plataformas que seriam utilizadas temporariamente por discentes e docentes como meios emergenciais de aprendizagem.

Durante a implementação do modelo de ensino emergencial, diversas barreiras foram ampliadas, comprometendo o desenvolvimento educacional das crianças, principalmente no processo de alfabetização. Entre os principais desafios enfrentados, destacam-se a falta de acesso às tecnologias e a internet, tanto por parte das crianças quanto por parte das docentes. Além disso, a insuficiente formação das professoras para atender ao modelo remoto e a dificuldade na mediação dos conteúdos utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis, foram apontadas como uma das principais dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias no ensino remoto, como explicitado pelas docentes a seguir.

Docente 1: “Não ter tanta formação digital para uso de recursos tecnológicos que foram necessários para desenvolver trabalho de amplo acesso como gravar vídeos, postar através de canais de mídia como YouTube, etc.”

Docente 2: “Tenho dificuldades em usar as TI, as vezes fico sem Internet (o prédio todo), o barulho ao redor atrapalha e incomoda”.

Como já apontado, conforme Gomes, Nunes e Pádua (2019), questões como a falta de infraestrutura e de material para o desenvolvimento das atividades pedagógicas sempre foram impasses presentes nos ambientes escolares. Dessa forma, a precarização da atividade docente não é uma consequência exclusiva da pandemia. No entanto, durante esse período, a precarização se intensificou em torno das ferramentas tecnológicas, da necessidade de compartilhar aparelhos com familiares, já que todos estavam em casa e demandavam esses equipamentos e de comprar novos dispositivos com o próprio salário. Esses fatores se destacaram quando as docentes relataram sobre os impasses encontrados ao lidar com os recursos disponíveis naquele momento.

Docente 3: “O maior desafio é conseguir atender uma comunidade muito carente de

recursos básicos e conhecimento tecnológico. Falta de suporte por parte do poder público. Todo equipamento e custo para atendimento aos alunos são bancados por cada profissional. O mínimo de contato realizado com os alunos é esforço nosso pra correr atrás desse aluno”.

Docente 4: "Nossa, foram vários: eu tinha um computador emprestado que não aguentou as aulas frenéticas do ano passado. Comprei um outro, em 10 salgadas prestações, no outro mês, tive que aumentar a internet e, de repente, o roteador queimou, não aguentou os megas a mais. Sou responsável legal de minhas sobrinhas e, a mais nova, precisava de minha atenção, nas aulas dela. Ela teve sérios bloqueios por causa da perda da mãe em um acidente trágico. Tinha dias que eu não conseguia dar atenção a ela e, a sensação de impotência era diária, pois o meu trabalho (manhã e tarde) exigia cada vez mais de minha atenção e foco. Por fim, estava muito cansada de capacitações, informações, medos e inseguranças que eu não conseguia absorver informações por completo. Foi então que precisei respirar, organizar tudo em minha mente, para recomeçar. "

De acordo com Candau (2014, p. 34) “ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas”. O impacto emocional da pandemia, combinado com a pressão de adaptação rápida ao ensino emergencial, afetou ainda mais essa tarefa docente, já tão repleta de demandas. De acordo com Coelho, Jesus e Miranda (2023), com o “necessário isolamento, sem haver, em geral, um apoio por parte das instituições de ensino e, certas vezes, das famílias dos/as discentes/as, os professores se veem em um ciclo de cobrança, sofrimento e desamparo” (Coelho; Jesus; Miranda, 2023, p. 351). Com relação a isso, outra questão que permeou esse período de ensino remoto foi a “ instabilidade emocional tanto de alunos, quanto de professores provocada pelo isolamento social, com grande potencial de gerar danos no processo de aprendizado.” (Santos e Zaboroski, 2020. pg 45).

Docente 5: “A saúde mental dos professores alfabetizadores foi posta em xeque, pois trabalhar na rede pública presencialmente já era um imenso desafio e o fato de, devido à pandemia do COVID-19, ter o ensino remoto dificultou ainda mais a prática docente”.

Docente 6: “Durante o trabalho remoto fiquei angustiada por não conseguir atingir meus alunos e por não ter ambiente próprio para realização das atividades. Passei a maioria do tempo na minha cama com notebook lento e acordando cedo pois divido o notebook com meu filho adolescente. Além disso, trabalhei intensamente nos afazeres de casa dividindo o tempo entre o filho adolescente, as reuniões, as elaborações de atividades e as interações com as crianças”.

Docente 7: “no início do trabalho, foi um momento de muito stress, ansiedades e incertezas, pois a cada dia surgia orientações diferentes quanto a forma de realização do trabalho on line; acoplado a essas prerrogativas surgiu para alguns profissionais a ausência de habilidades necessárias para o domínio da multimídia em todas as suas formas”.



Em diálogo com a questão psicológica das docentes, os autores Santos e Zaboroski (2020), explicitam que “os casos de ansiedade, estresse e alterações psicológicas tiveram um aumento em cerca de 80% durante o isolamento social causado pela pandemia de COVID-19” (Santos e Zaboroski, 2020, pag 45). Como visto, os demais impasses se entrelaçam, agravando ainda mais o estado psíquico docente.

Outra questão presente nas respostas das docentes foi a dificuldade em alcançar e receber as devolutivas das atividades de todos os seus discentes e o desafio de manter uma comunicação, participação e apoio com os responsáveis. Nesse contexto da relação família-escola, Oliveira, Nogueira e Araújo (2019) nos trazem que:

A interligação entre essas duas instâncias de socialização – a família e a escola – se dá, principalmente, por meio de um objetivo comum: o bom desempenho escolar dos filhos/estudantes. Quando não ocorre, por exemplo, o diálogo entre as duas instâncias socializadoras, o discurso mais presente, é de que essa ausência ou fragilidade pode afetar o desempenho escolar dos alunos. (Oliveira, 2019, p. 5)

É importante considerar que muitos familiares também estavam em casa com os alunos durante esse período. No entanto, muitos deles não possuem escolaridade básica para auxiliar os filhos, não dominam as matérias para auxiliá-los, entre outros desafios sociais e econômicos também vindos das famílias dos próprios discentes.

Docente 8: “Participação das famílias. Algumas famílias não aceitaram o trabalho remoto ou virtual, alegando falta de tempo para dedicação na interlocução entre as propostas encaminhadas pela escola a serem viabilizadas pelas crianças. A falta de acesso à internet e equipamentos eletrônicos pelas famílias dificulta a participação de algumas delas. Algumas famílias não repassam às crianças as atividades a serem realizadas: alegam ter um celular para o uso de até 4 crianças em idade escolar no mesmo núcleo familiar. Há crianças que ficam na companhia de avós, os quais não dominam tecnologia digital”.

Docente 9: “O desafio maior foi essa nova roupagem do ensino que antes presencial e de forma inesperada tornou-se remota. Toda a aflição se canalizou na possibilidade de não alcançar ou não se efetivar para todos os alunos de forma igualitária”.

Docente 10: “Como são crianças menores é difícil saber até que ponto a aprendizagem está sendo efetiva. É desafiador alcançar a todos, porque temos famílias analfabetas e não sabem como direcionar os filhos, outras não tem acesso a Internet e também famílias que não se preocupam com essa forma de ensino. Tudo isso nos causa uma ansiedade e preocupação”

Com essas respostas pode se perceber de acordo com Santos e Zaboroski (2020) que

se de um lado, há uma maior flexibilidade de tempo, ampliação do alcance geográfico proporcionado pelas tecnologias, mais autonomia discente; por outro, percebe-se [...] um frequente sentimento de solidão dos discentes, uma preocupação com a manutenção da qualidade, uma apreensão associada à avaliação, além das impossibilidades de acesso ligadas às enormes diferenças socioeconômicas entre a população brasileira. (Santos e Zaboroski, 2020, p.44)

Diante dessas questões, as docentes também se sentiam desamparadas pela falta de apoio por parte da gestão escolar. Em suas respostas, relataram que realizaram os trabalhos por conta própria, enfrentando muitas cobranças e recebendo poucas orientações da equipe gestora, o que gerou uma sensação de abandono em relação à rede pública de ensino. É importante ressaltar que os gestores escolares também se encontravam em uma situação nova, considerando o contexto pandêmico e o ensino emergencial. Além disso, eles também estavam à mercê das orientações vindas das Secretarias de Educação, o que também foi um impasse sinalizado pelas docentes que responderam ao questionário.

Docente 14: “Acredito que estamos todos, enquanto corpo docente, pouco orientados mas bastante cobrados. As secretarias escolares nos repassam orientações que nem sempre são fáceis de serem cumpridas, posto que os materiais e de conhecimento dos professores nem sempre é compatível com as exigências do cenário que se apresenta.”

Docente 15: “Foram várias momentos de angustia com relação ao trabalho. Sofremos durante um tempo com o silenciamento da secretaria de educação, ficamos por muitos meses sem diretrizes e sem saber como trabalhar. As orientações que chegaram sempre foram confusas e longe da realidade da minha escola. Além disso, foi angustiante constatar que podemos fazer pouco pelos meus alunos, pois eles não possuem o conhecimento e recursos tecnológicos necessários para um ensino híbrido.”

Docente 16: “A Secretaria Municipal de Educação ficou praticamente um ano sem tomar medidas necessárias, deixando toda a responsabilidade nas mãos dos profissionais das escolas alegando "autonomia". Toda informação disponibilizada criou mais conflito do que auxiliou. Não capacitou, tampouco ofereceu quaisquer recursos para auxiliar o professor nesse processo. Até hoje inúmeros profissionais estão se virando para aprender a lidar com as novas tecnologias, por conta própria.”

Libâneo (2015) enfatiza que todos os que trabalham na escola objetivam o bem comum que é o processo de ensino e aprendizagem do discente. Nesse sentido, como já comentado, a colaboração integrada entre a equipe gestora, professores e famílias é fundamental para o sucesso educacional dos estudantes. No entanto, a realidade enfrentada por muitos brasileiros é

marcada por longas jornadas de trabalho, impulsionadas por diversos fatores. Como resultado, muitos pais e responsáveis não possuem tempo para o acompanhamento diário e cuidadoso das atividades escolares dos seus filhos.

Essa situação se assemelha com as respostas das professoras entrevistadas neste estudo, que relataram, que, durante o isolamento, não houve apenas a intensificação de suas jornadas profissionais, devido ao *home office*, mas também o acúmulo das responsabilidades da jornada doméstica e do cuidado com os filhos. Com base em Araújo e Yannoulas (2020)

como sempre, e talvez mais que sempre, a maior parte dos custos e efeitos negativos do contexto crítico foi social, cultural e politicamente atribuído às mulheres. Seja em razão do papel de cuidadoras na divisão sexual do trabalho (com a atual sobrecarga e intensificação das tarefas domésticas, sem apoio das redes ou das instituições, como creches e escolas), seja por sua presença massiva em atividades econômicas e profissões tidas socialmente como “feminizadas”, como são aquelas das áreas da saúde, da educação, da administração pública, entre outras, as mulheres foram desafiadas a se reinventar na batalha contra a pandemia do vírus SARS-CoV-2, nos mais diversos âmbitos (particular; familiar; social; profissional, entre outros). (Araújo e Yannoulas, 2020, p.755)

Vale ressaltar que, no contexto da escola pública, muitos docentes assumem mais de uma jornada, seja na mesma instituição ou em escolas diferentes. Vejamos duas de muitas respostas apontadas pelas professoras em relação à sua rotina e às dificuldades para manter um trabalho de qualidade no ambiente familiar.

Docente 17: “Organizar a rotina diária para desempenhar de forma satisfatória, e sem rede de apoio, os vários papéis que venho desempenhando: mãe de 3, professora, dona de casa. Tem sido extremamente exaustivo a rotina de trabalho no espaço doméstico. Além disso, me sinto frustrada por não conseguir atingir meus alunos da forma que eu gostaria. A participação tem sido muito baixa.”

Docente 18: “As dificuldades são inúmeras. Desenvolver um trabalho de qualidade, dentro do ambiente familiar muitas se torna um desafio. Pois sempre tem algo para nos tirar do foco. Cuidados com a família, filhos, telefone que toca, campanha, etc... Tivemos que nos reinventar e gastar dinheiro sem estar no orçamento para atender estes alunos. Daí se contrai mais dívidas, vem as cobranças e conseqüentemente o adoecimento emocional, psicológico dos profissionais.”

Ademais, outros desafios foram citados pelas docentes alfabetizadoras participantes. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas ao pouco tempo disponível para conhecer novos alunos, uma vez que o fechamento das escolas ocorreu no início do ano letivo. Além

disso, surgiram desafios referentes à inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino emergencial, a pressão exercida por colegas de trabalho, a necessidade de criar atividades acessíveis a diferentes níveis de alfabetização e a percepção de que alfabetizar por meio do ensino online é praticamente impossível, como destacado pela docente 19. Também foram mencionadas questões como a perda de entes queridos devido ao elevado índice de mortalidade causado pela pandemia e as reivindicações de direitos por parte dos professores, como evidenciado no caso da docente 20.

Docente 19: “Todos os possíveis. Famílias não têm internet ou aparelhos tecnológicos, conforme mapa social da escola feito. Acesso apenas por materiais impressos. Ensino remoto? Que ensino? Isso é ensino? Alfabetização, impossível!!! E o emocional dá pra imaginar...Menos de 20% da turma com acesso a um celular/família”

Docente 20: “Eu não estou professora, eu sou professora. Quero meu Direito de lecionar com segurança e recursos adequados. Quero vacina para todos e assim, terei a segurança necessária para exercer minha profissão. Porque para mim, trabalho é um Direito e não um dever ou obrigação.”

## **5 Considerações Finais**

Dessa forma, podemos perceber, por meio do estudo realizado através do questionário aplicado pelo NEPPAI/UFOP, a complexidade das condições enfrentadas pelos professores alfabetizadores durante o período de ensino não presencial, decorrente da pandemia de COVID-19. Os dados coletados evidenciam um cenário desafiador que não apenas ampliou e intensificou questões já existentes, mas também introduziu novos obstáculos significativos, como a alfabetização em ambiente remoto e a necessidade de conciliar a organização da vida pessoal com o trabalho em um contexto de ensino emergencial.

A análise das respostas das docentes destaca que as dificuldades enfrentadas não se limitam apenas à falta de infraestrutura e recursos tecnológicos, mas também incluem aspectos emocionais e psicológicos. A sobrecarga emocional, angústia e as incertezas, acentuadas pela necessidade de adaptação rápida e pela ausência de suporte adequado, foram evidenciadas. Além disso, a falta de formação específica para o ensino remoto e a insuficiência de suporte por parte das gestões escolares agravaram ainda mais as dificuldades encontradas. Mesmo com essas dificuldades originadas por diferentes motivos, como falta de recursos, acesso limitado às

crianças, desafios emocionais e falta de apoio da gestão, todos esses fatores se entrelaçam, impactando a condição docente para realizar as demandas de trabalho. Isso reflete tanto na qualidade do ensino emergencial oferecido quanto na saúde dos profissionais.

Portanto, mesmo já havendo algumas legislações que asseguram as condições de trabalho docente, é importante que as políticas públicas e estratégias educacionais sejam repensadas e aprimoradas para abordar essas questões de forma que, de fato, atuem para a valorização do trabalho decente. Essa valorização não deve ser reafirmada apenas por meio de aumentos salariais, mas também pela garantia de condições adequadas de trabalho, boas formações e continuidade no estudo docente. A experiência adquirida durante a pandemia oferece oportunidade para reavaliar e fortalecer as políticas educacionais, com foco em assegurar que os professores estejam devidamente equipados para enfrentar desafios futuros, independentemente de sua natureza.

Diante dessas questões, assim como Macedo (2022) concluímos que

não se alfabetiza crianças à distância. A interação face-a-face é da natureza do processo alfabetizador; não se alfabetiza crianças sem um conhecimento especializado, alfabetizar não pode ser tarefa da família. Assim, constatamos que o ensino remoto limitou os conhecimentos trabalhados com as crianças, pois um dos princípios-chave da alfabetização — a compreensão da relação oralidade-escrita — não pode ser trabalhada à distância, principalmente de modo assíncrono, sem uma interação mínima em tempo real. (Macedo, 2022, pg. 11).

O estudo evidencia que a educação presencial é imprescindível no processo de alfabetização. Além de reforçar a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa entre gestores, educadores, família e sociedade para garantir que a educação básica seja fortalecida, promovendo um ambiente de trabalho que permita aos professores desempenharem suas funções com qualidade e satisfação.

## Referências

ARAÚJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 754–771, 2021. DOI: 10.22420/de.v14i30.1208. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC**. FNDE, publicado em 13 mar. 2023, atualizado em 13 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Tempo de Aprender**. FNDE, publicado em 17 fev. 2022, atualizado em 19 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pd-de-qualidade-1/programa-tempo-de-aprender>. Acesso em: 19 set. 2024.

CANDAU, V. M. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** 37(1), 33-41. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>

CIRILO, P. R. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COELHO, B. P. de M. JESUS, A. B. B. de; MIRANDA, R. F. S. de. Práticas educativas e trabalho docente no Brasil em tempos pandêmicos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 41, p. 350, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v18i41.50062>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. – (Coleção Leitura).

GOMES, V; NUNES, Célia; F, PÁDUA; Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

OLIVEIRA, D.A; ASSUNÇÃO, A.A. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, R. KATIA, e NOGUEIRA, M. de O., & de ARAÚJO, R. M. B. (2019). Relação família – escola e políticas públicas no Brasil e em Portugal: um estudo da regulamentação da participação parental na gestão escolar. *Horizontes*, 37, e019008.  
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.639>. Acesso em: 20 set. 2024.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

SANTOS, Jamilly Rosa dos; ZABOROSKI, Elisângela Aparecida. Ensino remoto e pandemia COVID-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. *Interacções*, n. 55, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865/16129> Acesso em: 23 set. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**/ Magda Soares.-1.ed.,4º reimpressão.-São Paulo: Contexto, 2022.