

## Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira

Carmen Regina Gonçalves Ferreira<sup>1</sup>

Gabriela Medeiros Nogueira<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta um estudo que acompanhou um grupo de alfabetizadoras em 2020 com o objetivo de investigar quais seriam os maiores desafios experienciados com a implementação do ensino remoto para docentes iniciantes na alfabetização. Os dados analisados originam-se de uma pesquisa qualitativa que indicia complexidades com relação às adaptações iniciais da nova modalidade de ensino, dificuldades com o estabelecimento das relações com os pais, problemas de gerenciamento do tempo acarretando sobrecarga de trabalho, até os impasses para se realizar aulas síncronas. Aspectos que reforçam a importância de se promover espaços de acolhimento e formação a esses docentes que há pouco iniciaram na alfabetização, e tão logo se depararam com o ineditismo do ensino não presencial.

*Palavras-chave:* Pandemia; Ensino Remoto; Alfabetização; Alfabetizadoras Iniciantes.

### The challenges of remote teaching as beginner teacher teachers in literacy

### Abstract

This article presents a study that followed a group of literacy teachers in 2020 with the aim at investigating their biggest challenges experienced with the implementation of remote education as beginner teachers in literacy. The analysed data originate from a qualitative research that indicates complexities concerning the initial adaptations of the new teaching modality; difficulties with establishing relationships with parents; time management problems resulting in work overload; and even barriers of realising synchronous classes. The study addresses those aspects that reinforce the importance of promoting spaces for the reception and training of these teachers who recently started teaching literacy, and so early came across the unprecedented nature of non-face-to-face teaching.

*Keywords:* Pandemic; Remote Teaching; Literacy; Literacy Beginners.

## Considerações iniciais

A inserção profissional é considerada como uma das fases mais importantes da carreira docente, por ser caracterizada como uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos. Tais contextos podem abrigar experiências que influenciarão toda a vida profissional dos professores e interferir na constituição da sua identidade docente (NÓVOA, 2008).

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, [carmenreginaferreira@yahoo.com.br](mailto:carmenreginaferreira@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, [gabynogueira@me.com](mailto:gabynogueira@me.com)

Os desafios vivenciados nessa etapa inicial da carreira são de diferentes ordens que vão desde como ministrar as aulas, como manter os alunos motivados em aprender, condições de trabalho, apoio pedagógico da escola e secretarias de educação, como se relacionar com pais, com gestão e colegas de trabalho, dentre tantos outros (FERREIRA; ZASSO, 2019). Nessa etapa inicial os professores poderão, inclusive, passar por experiências jamais vistas na educação, como o ensino remoto implementado em função da interrupção das aulas presenciais causada pelo novo Coronavírus<sup>3</sup>, para o cumprimento dos dias letivos previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

Se em situações anteriores à pandemia esse momento inicial na carreira já guardava seus desafios e particularidades, considera-se de extrema importância investigar como professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira estão vivenciando esse momento inaugural da proposta de ensino remoto na alfabetização. Nesse sentido, apresenta-se resultados de uma pesquisa que se situa no campo da formação docente, tomando como principal objeto as narrativas de um grupo de alfabetizadoras com o objetivo de identificar quais são os maiores desafios das práticas docentes na atualidade, suas dificuldades e potencialidades, em especial, para quem está no início da carreira docente como alfabetizadora, atuando no ensino remoto<sup>4</sup>.

Ter o processo de início da carreira docente de professoras alfabetizadoras como tema de investigação é uma forma potente de dar visibilidade aos seus desafios para que se possa investigar e intervir. No debate proposto, entende-se que o processo de inserção profissional precisa ser compreendido não como uma responsabilidade individual dos docentes, mas como um desafio de políticas de formação e ações institucionais.

### **Docentes em início de carreira e o ensino remoto emergencial**

---

<sup>3</sup> Segundo o Ministério da Saúde (2020) o novo coronavírus é um vírus que causa infecções respiratórias, provoca a doença chamada COVID-19. O novo coronavírus (SARS-CoV-2), foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados na cidade de Wuhan, na China. *Painel Coronavírus (COVID - 19)*. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: nov.2020.

<sup>4</sup> Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito de pós-doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com financeiro da CAPES e está vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI- FURG.

A fase de entrada na carreira docente é caracterizada como um momento de tateamento que seria de sobrevivência e descoberta, e corresponde aos três primeiros anos de docência. A expressão “sobrevivência” traduz o que Huberman (1995) denominou de “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor iniciante percebe a distância existente entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto da escola. Já a expressão “descoberta”, por sua vez, reflete o momento em que o professor iniciante vai descobrindo o que caracteriza a profissão e começa a se identificar com ela.

Os docentes reconhecem essa etapa como muito importante e de intensa aprendizagem, porém, a consideram dolorosa, visto que ela vem cercada de sentimentos como: solidão; desânimo; desmotivação; insegurança; esgotamento físico e emocional; frustração; além de se sentirem incapazes de certas aprendizagens (CAVACO, 1995).

A ausência de políticas públicas específicas para esses profissionais tem feito com que eles procurem por conta própria sua maneira de inserção, o que influencia diretamente na constituição de sua identidade profissional. Assim, esse período inicial ganha importância no cenário das pesquisas educacionais por se tratar de uma fase que poderá influenciar tanto o presente desses docentes iniciantes, quanto definir o seu futuro profissional (HUBERMAN, 1995). Diante do novo cenário mundial de uma pandemia tem-se um novo desafio a ser vivenciado por esses profissionais em início de carreira, o ensino remoto.

O ensino remoto emergencial se constituiu em uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi implementado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Essa modalidade de ensino emergencial não pode, no entanto, ser confundida com Educação a Distância. Segundo Hodges et al. (2020) tal proposta se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento aonde, anteriormente, imperava o ensino presencial.

Com essa mudança as redes de ensino sofreram um grande impacto, pois seus currículos na maior parte das instituições educacionais não foram organizados para serem aplicados remotamente, principalmente, as redes públicas. Um dos grandes impasses do ensino remoto,

da forma como está posto, é a necessidade de conexão à *internet*, especialmente, para atividades síncronas. Além disso, para que os alunos possam acessar conteúdos e fazer atividades de forma remota, *tablets*, *smartphones* e computadores (ou *notebooks*) se fazem necessário. Infelizmente, nem todos possuem esses dispositivos digitais, nem conexão à *internet* como é o caso de grande parte dos alunos de baixa renda.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) (2019) realizou uma pesquisa cujos dados mostram que 58% dos domicílios brasileiros não possuem computadores e 33% não dispõem de conexão à *internet*. De acordo com Bandeira e Pasti (2020), 85% das classes D e E acessam a *internet* exclusivamente pelo celular, e somente 13% se conectam também pelo computador. Outra questão importante é que mesmo nos casos em que os alunos tenham celular/computador e *internet*, por vezes as famílias têm mais de uma pessoa em situação de estudo ou trabalho remoto, o que requer múltiplos aparelhos ou rodízio em seu uso. No caso das crianças pequenas que estão em fase de alfabetização, além de dependerem de um *smartphone* ou computador/*notebook* em casa com *internet*, precisam do acompanhamento de um familiar/responsável que seja o intermediário entre o aluno e a alfabetizadora, visto que a criança não lê com autonomia nem consegue fazer *download* e enviar atividades realizadas (BARTHOLO, 2020).

Além disso, tem-se o abandono dos professores pelos órgãos governamentais, situação tão grave quanto os processos de exclusão proporcionados pelo ensino remoto emergencial aos alunos. Por muito tempo os docentes que trabalham em escolas públicas, ficaram à deriva esperando que as instâncias federais, estaduais e municipais se organizassem e apresentassem um plano pedagógico de ação efetiva para o ensino remoto, incluindo formação docente para um contexto de distanciamento social. Essa ausência de políticas educacionais fez com que os docentes trilhassem um caminho solitário, que se configurou ainda mais difícil para quem estava recém entrando na carreira docente, e já se deparava com as consequências de um momento tão atípico como o causado pelo distanciamento social.

Algumas redes municipais até ofertaram cursos sobre o uso das tecnologias direcionados aos professores. Esses gestores esqueceram, porém, que a educação não presencial não pode ser uma simples transposição do presencial para o *online* apenas utilizando ferramentas

tecnológicas. Há que se reorganizar o currículo e romper com uma proposta pautada apenas em conteúdos.

Contudo, o ensino remoto tem se configurado de forma instrucional e predominantemente expositivo. Nos encontros síncronos, utiliza-se os espaços virtuais para a realização de aulas expositivas *online*. Sabe-se que mesmo no presencial esse tipo de aula não é adequado, tampouco em um ambiente virtual. Quanto às atividades assíncronas, muitas vezes, resumem-se em os professores enviarem tarefas com roteiros do que deve ser feito via *internet* ou impressas. Aos alunos cabe, com a ajuda dos pais/responsáveis resolver as atividades, fazer um registro fotográfico e enviar para o docente, que retorna geralmente com um *feedback* aligeirado. É preciso pontuar que aligeirado não porque o docente é relapso com sua profissão, mas porque dentro do seu tempo ainda precisa participar das reuniões com gestores e/ou equipe pedagógica; assistir a *lives* sobre educação; participar de cursos sobre o uso de tecnologias impostas pelas redes; aprender como usar determinados aplicativos para organizar as suas aulas; estudar e pesquisar para planejar suas ações pedagógicas; gravar aulas e estar ainda disponível para responder às centenas de mensagens de alunos/responsáveis.

Desta forma, viabilizar a proposta do ensino remoto, está longe de ser uma tarefa simples e inclusiva. Além de levar os docentes à exaustão não lhes são oferecidos espaços de formação docente que realmente possam propor contextos de discussão, socialização e estudo que apontem uma resposta viável, acessível, diferente da que já se criticava no presencial. Investir na formação docente é urgente e necessário para que se possa aprender a criar contextos de aprendizagens *online* que rompa com a passividade dos alunos e os coloque em um papel mais ativo no processo de aprendizagem e que possam acolher, sobretudo, os docentes em início de carreira.

### **A emergência de formação docente em tempos de distanciamento social**

No final do ano de 2019 e o início de 2020 tomou-se conhecimento da contaminação do novo Coronavírus. Diante disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto causado pelo aparecimento do vírus (SARS-CoV-2) constituía “[...]”

uma emergência de saúde pública de importância Internacional – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional”. O agravamento dessa situação fez com que em 11 de março de 2020, fosse caracterizada pela OMS como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Frente a isso, o governo brasileiro se recusou a aceitar os riscos dessa pandemia. Contrariando todas as recomendações, insistiu que a economia deveria ser priorizada incentivando o retorno das atividades econômicas, com o pretexto de que o Brasil não poderia parar e que inevitavelmente algumas pessoas iriam morrer<sup>5</sup>. Com isso, diversos setores sofreram as consequências desse posicionamento negligente do governo. Têm-se como exemplo:

A crise na educação brasileira, aprofundada pela pandemia, com o fechamento das escolas de forma muito repentina, agravada pela falta de gestão e liderança do MEC, fez com que houvesse muito imprevisto, insegurança e desorientação nas Secretarias da Educação Pública Brasileira (RAMBO, 2020, p.110).

O Ministério da Educação não conseguiu organizar e implementar com agilidade um plano de ação nacional que se articulasse com estados e municípios para enfrentar os desafios impostos pelo distanciamento social. Tais ações precisariam ser constituídas de diretrizes e protocolos claros, levando em consideração as desigualdades sociais do Brasil e subsidiar espaços de formação docentes para que os profissionais da educação, em nível nacional, se organizassem para o ensino não presencial.

Essa ausência de políticas educacionais em âmbito nacional causou grande atraso na elaboração de ações pedagógicas para se viabilizar o ensino remoto. Somente a partir do segundo semestre, redes municipais, como a situada na cidade de Rio Grande (RS), deram início às atividades do ensino remoto emergencial que computassem como dias letivos. Anterior a esse período os docentes foram orientados a apenas enviar atividades que assegurassem o vínculo com a escola o que de início teve um resultado satisfatório, mas logo a evasão tornou-se uma realidade.

Além disso, o ensino remoto acabou trazendo sérios problemas para os docentes, pois

---

<sup>5</sup> As referidas declarações podem ser acessadas em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0LI5VtMhHM>.

muitos não estavam preparados para o trabalho com recursos tecnológicos, muito menos para o desafio de alfabetizar de modo remoto, algo completamente impensado até 2020. Uma situação totalmente inusitada como essa, demanda tempo para capacitação e adaptação ao novo modelo de educação básica brasileira (BARTHOLO, 2020). Assim, a ausência de planejamento e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o ensino em tempos de pandemia deixou muitos professores emocionalmente debilitados (ARRUDA, 2020; WANG; WANG, 2020).

Obviamente estamos diante de complexas questões que não seriam rapidamente, nem facilmente resolvidas; ainda assim, aos docentes deveria ter sido assegurado espaços de formação docente no contexto de políticas educacionais que contribuíssem para acolhê-los. Necessitavam de uma formação que se relacionasse intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2011). Essa formação permanente precisa propiciar a reflexão em grupo, não somente com treinamento para atuação técnica, mas visando a formação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea como a que institui o ensino remoto emergencial.

No entanto, foram as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, tão recentemente atacadas pelo atual governo federal, que por meio de ações de pesquisa e extensão, organizaram espaços de formação docente que buscaram, junto aos professores, formas de enfrentamento para os dilemas do ensino remoto emergencial.

Um coletivo de pesquisadores de Instituições do Ensino Superior, de grande parte dos estados brasileiros, estão, conjuntamente, realizando uma pesquisa intitulada *ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que tem como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19<sup>6</sup>. E como desdobramentos desta pesquisa, cada instituição ou grupo de pesquisa tem aprofundado a investigação, buscando entender o

---

<sup>6</sup>Essa pesquisa é conduzida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

ensino remoto no contexto regional ou local, além de promover espaços de formação docente que auxiliem esses profissionais na complexa tarefa de alfabetizar num ensino não presencial.

Frente a isso, como um dos desdobramentos da pesquisa mais ampla ALFABETIZAÇÃO EM REDE, criou-se um grupo de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), com professores em início de carreira no âmbito da alfabetização, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com o objetivo de investigar quais seriam os desafios, dilemas e perspectivas vivenciados no contexto de ensino remoto emergencial em 2020.

Partindo da premissa que “a identidade docente é um lugar de luta e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2008, p.16), no qual essa construção profissional passa por complexos momentos, que exigem do professor tempo e reflexões em espaços de formação docente, esse grupo constituiu-se em um espaço de acolhimento, estudo, pesquisa e socialização de experiências ofertado a essas profissionais que desde o início da pandemia, sentiram-se inseguras e, de certa forma, abandonadas pela ausência de definições mais concretas de como proceder no ensino remoto, dada a pouca experiência no ensino presencial com a alfabetização, além do ineditismo do atual momento.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a referida pesquisa-formação.

### **Percursos metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual criou-se um grupo de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), constituído por cinco docentes que ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público no município de Rio Grande - RS. Todas possuem menos de três anos de experiência na alfabetização e atuam nos três primeiros do Ensino Fundamental. Além das cinco alfabetizadoras iniciantes, integram também o grupo, uma professora com mais de 15 anos de experiência na alfabetização e a pesquisadora.

Os encontros de formação aconteceram quinzenalmente de forma *online*, via plataforma *Meet*, entre os meses de abril a dezembro de 2020. A dinâmica do grupo consistia em estudo prévio por meio de textos, vídeos ou *podcast* sobre questões relacionadas aos impasses que



surgiram a respeito do ensino remoto na alfabetização. As reuniões iniciavam com a explanação de cada uma das alfabetizadoras que discutiam e socializavam suas impressões a respeito das leituras confrontando com sua prática.

A professora alfabetizadora mais experiente configurou-se em um elemento chave nas discussões do grupo, pois apresentava exemplos da sua prática no ensino remoto na alfabetização, com base na sua experiência de 15 anos no ensino presencial, com a diferença de que não fazia uma simples transposição do presencial para o ensino remoto. Convém ressaltar que a proposta não consistia em seguir um modelo, mas de confrontar os estudos realizados com as experiências de uma alfabetizadora que embora mais experiente, também precisou se reinventar para viabilizar o ensino remoto. Essa ação de compartilhamento de experiências do que pode ser possível de se realizar no ensino não presencial, provocou espaços de reflexão e discussão com as docentes iniciantes e conseqüentemente transformações em suas concepções e práticas pedagógicas.

A proposta sempre foi de acolhimento, pois mesmo com tão pouca experiência profissional as alfabetizadoras estavam construindo a sua identidade docente, processo que demanda vencer muitos desafios. O propósito consistiu, portanto, em proporcionar formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes, dessas professoras, para justamente evitar o que adverte Nóvoa, que se não criarmos espaços de acolhimentos dessas docentes se estará justamente acentuando “nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (NÓVOA, 2008, p.14).

Os dados apresentados neste artigo são oriundos das filmagens das reuniões de formação com as alfabetizadoras, ao exporem seus maiores desafios e dificuldades vivenciadas no ensino remoto como docentes iniciantes na alfabetização. Suas falas foram transcritas e analisadas conforme a análise de conteúdo (MORAES, 1994).

### **Os desafios vivenciados no ensino remoto emergencial por professoras alfabetizadoras em início de carreira**

Como posto anteriormente, o ano de 2020 foi um período de inúmeros desafios e dificuldades para a educação, sobretudo, para a educação pública. No que diz respeito às alfabetizadoras participantes deste estudo, no início da pandemia provocada pelo novo coronavírus, acreditavam que a interrupção das aulas presenciais em março, seria passageira e que logo se retornaria às atividades presenciais. Com isso, as orientações da Secretaria de Educação Municipal (SMED), a qual pertencem as docentes participantes da pesquisa, orientou que utilizassem espaços virtuais como, por exemplo, as redes sociais para estabelecer contato com as crianças e suas famílias, com o intuito de manter o vínculo com a escola.

Foi então, por meio das páginas oficiais das escolas no *Facebook*, que as alfabetizadoras postaram sugestões de atividades lúdicas, informações sobre as alterações de calendário devido à pandemia, recomendações de cuidados com o vírus, dentre outros temas relacionados ao cuidado de si e do outro. Propuseram, ainda, espaços para saber o que as crianças estavam sentindo, como conseguiam se expressar, “quais seriam as suas dores, suas perdas e seus ganhos” (FURUNO, 2020, [n. p.]). Essa foi uma iniciativa importante, visto que, são as emoções que modelam o operar da inteligência e abrem e fecham os caminhos para possíveis consensos a serem estabelecidos em nossa vida cotidiana (MATURANA, 1999).

No entanto, a participação das famílias não foi muito duradoura. No início algumas interagiam nas páginas do *Facebook*, mas o com tempo, por desgastes emocionais ou talvez por não serem contabilizados como dias letivos, essa interação foi cada vez menor.

Com o parecer CNE/CP nº 05/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de COVID- 19, as secretarias de educação começaram um movimento de preparação do ensino remoto. Em agosto as alfabetizadoras foram orientadas pela sua mantenedora a organizar um planejamento que começaria a computar a partir do dia 14 de setembro como dias letivos, e assim iniciava o ensino remoto emergencial para as alfabetizadoras pesquisadas.

O primeiro momento foi o de desestabilização e insegurança de como viabilizar um ensino remoto devido à escassa ou nenhuma experiência anterior na alfabetização. Os trechos a

seguir exemplificam o sentimento de insegurança e frustração vivenciados pelas docentes<sup>7</sup>:

*[...] pra mim foi um desafio imenso! [...] eu fiquei apavorada né porque eu entrei no município o ano passado em 2019 onde eu dei aula pra um segundo ano e na educação infantil [...] eu recém fiz um ano de prefeitura! E à distância tudo é mais difícil, né?! (Prof.ª Karla).*

*Eu cheguei muito insegura no meu começo. Tudo foi novo pra mim. Eu tô começando agora. Achava que não ia dar conta nem no presencial, muito menos no ensino remoto que foi uma surpresa que exigiu uma readaptação [...] a minha expectativa mudou completamente que era a da vivência presencial na escola, o que ainda não aconteceu, né?! Sabe aquela expectativa de estudante que está numa euforia pra começar?! Então?! Parece que eu nunca entrei na escola! (Prof.ª Mariana).*

Observa-se na fala da professora Mariana a frustração por não vivenciar a sua primeira experiência no ensino presencial, que foi “substituída” por uma presença digital em aulas online. A ausência da escola gerou a privação de vivenciar a profissão em contextos de interações diretas com todas as crianças da turma, entre professores e gestores presencialmente.

Esse período inicial do ensino remoto exigiu também outras linguagens que antes eram pouco ou nunca utilizadas pelas turmas de alfabetização que são os recursos disponibilizados por diferentes aplicativos de leitura e escrita, recursos como as videoconferências, videochamadas, a dinâmica dos grupos de *WhatsApp*, acesso a links de jogos, leitura de histórias, músicas, brincadeiras, sites educacionais, dentre outros. As docentes acabaram buscando ferramentas virtuais que pudessem auxiliar no ensino remoto e apropriaram-se delas por conta própria, como é exemplificado a seguir, em que a docente relata com entusiasmo a descoberta de um aplicativo para realizar leituras com a sua voz: “Baixei um programa no meu celular e aprendi a tirar print do livro e contar a história com a minha voz. Bem legal! Aí eu mando no grupo e faço perguntas para eles, para ver se eles participam” (Prof.ª Karla).

Todos esses recursos digitais sempre estiveram à disposição, mas em se tratando de escolas públicas, eram pouco explorados. Com o ensino remoto surge a necessidade de procurar por esses recursos no intuito de encontrar novas formas de apreensão do conteúdo. Porém, isso requer que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual, pois aprender e ensinar hoje ocorre em diferentes tempos e espaços, impondo muitos desafios e

---

<sup>7</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade das alfabetizadoras.

questionamentos, como “um eterno sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento” (VYGOTSKY, 2001, p.462).

Com relação aos processos de comunicação, as alfabetizadoras preocuparam-se em decidir qual seria a melhor forma de contato com as famílias e crianças, uma vez que as redes sociais tinham perdido fôlego ao final do primeiro semestre. Assim, em consulta aos pais/responsáveis e junto às equipes gestoras, ficou acordado que a comunicação seria estabelecida por meio de grupos no aplicativo *WhatsApp*. Tal aplicativo tornou-se uma alternativa viável, visto que é um dos mais utilizados e no campo de vantagens de seu uso tem-se a possibilidade de compartilhar aulas, materiais didáticos e ainda manter os alunos de uma turma em um mesmo grupo. Segundo dados parciais do relatório técnico da pesquisa Alfabetização em Rede que investiga o ensino remoto da alfabetização na pandemia de Covid-19 (EM REDE, 2020), o *WhatsApp* tem sido a principal ferramenta utilizada pelos docentes para manter o contato com os alunos e suas famílias.

No entanto, a constituição desses grupos não foi uma tarefa fácil. Além das dificuldades em conseguir todos os contatos dos responsáveis<sup>8</sup>, após a formação dos grupos, o desafio foi conseguir que os familiares respondessem às solicitações enviadas, pois muitos não interagem. Essa dificuldade de interação fez com que as alfabetadoras entrassem em contato com cada responsável e salientassem o papel das famílias de mediar o trabalho junto aos docentes (OLIVEIRA, 1993), ainda mais nesse período em que as crianças estão impedidas de frequentar a escola em função da pandemia. Esse silêncio inicial das famílias indica o quanto também não estavam preparadas para este tipo de ensino que requer uma participação mais efetiva e sistemática, com a necessidade de utilizar dispositivos eletrônicos com fins didáticos, que exige desconforto e aprendizagem para todos.

Segundo as alfabetizadoras, após esses contatos individuais houve maior adesão aos grupos. Contudo, em contextos como o de zona rural onde o acesso à *internet* é ainda mais limitado o aplicativo não foi suficiente. Em uma escola onde duas alfabetizadoras trabalham foi necessário imprimir os materiais para que algumas famílias pudessem retirá-los semanalmente

---

<sup>8</sup> Essa dificuldade se deve pela falta de atualização por parte de alguns pais/responsáveis quando trocam de número de telefone.

na escola.

Com a formação dos grupos no *WhatsApp* e a participação mais ativa dos pais/responsáveis, outros desafios surgiram, como organizar horários de atendimento às famílias que não excedesse ainda mais o tempo destinado ao trabalho docente. No início, praticamente todas as alfabetizadoras respondiam em diferentes horários, incluindo tarde da noite ou finais de semana. Provocadas a refletirem sobre essa questão nos encontros de formação, justificaram que fazia parte do seu dever como docente estar sempre disponível para auxiliar os alunos e responsáveis, mesmo tendo consciência do trabalho árduo que isso acarretava.

Historicamente sabe-se que a profissão docente carrega grandes sacrifícios e poucos reconhecimentos, de trabalho árduo, que em situações anteriores à pandemia já se estendiam para além das horas dedicadas à escola. De acordo com Wanderley Codo (1999, p.371),

O idealismo do professor alimenta um sonho não só no sentido de ser feliz, mas numa coisa muito maior, na necessidade de fazer muito, provocando uma hiperagitação física e mental que resulta num dinamismo cujas ações buscam superar dificuldades, embora às vezes possam atropelar o pensamento (CODO, 1999, p.371).

Segundo os relatos das alfabetizadoras, é possível perceber essa ‘necessidade de fazer muito’ mencionada por Codo (1999) ao não conseguirem organizar um tempo para o atendimento aos responsáveis, assumindo inclusive os informes sobre questões relacionadas à secretaria da escola. Talvez em função da pouca experiência na docência em conjunto com o momento atípico vivido em razão da pandemia, algumas docentes se sentiram no compromisso de ficarem disponíveis 24 horas, inclusive nos finais de semana. Esse tipo de posicionamento normaliza o fazer docente que extrapola a carga horária de trabalho reforçando a forma como historicamente a docência esteve atrelada à ideia de vocação que exige sacrifícios (LENGERT, 2011).

Essa rotina de funcionamento contínuo sinaliza, ainda, o que Jonathan Crary (2016), anunciou em seu livro *O capitalismo tardio e os fins do sono*, um convite à reflexão de se estar disponível 24 horas por dia, 7 dias por semana, como se essa fosse a palavra de ordem da contemporaneidade. Para o autor, é como se as pessoas naturalizassem a ideia do trabalho

contínuo, como o que se está vivenciando no trabalho remoto que acaba mesclando ainda mais a vida social e profissional, trazendo opacidade à primeira, gerando exaustão às docentes, como se observa no excerto a seguir: *“Agora na pandemia não tenho tempo determinado pra trabalhar, acabo ficando envolvida o dia inteiro, com as postagens do grupo e elaborando atividades”* (Prof<sup>a</sup> Tamires).

O relato dessa alfabetizadora reforça também o que Assunção e Oliveira (2009), tratam sobre os processos de intensificação do trabalho docente que além de comprometer a saúde desses profissionais, coloca em cheque a própria qualidade da educação, pois a todo tempo encontram-se “em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Por serem iniciantes na profissão, cobram-se em excesso, indo além de suas responsabilidades e culpam-se caso algo não saia como planejado. Assim, não é difícil imaginar a exaustão docente no ensino remoto quando se somam a isso as inseguranças e ansiedade vivenciadas no início da profissão que também estão ligadas a uma questão de gênero importante, a dupla jornada de trabalho feminino. Algumas docentes expressaram as dificuldades em gerenciar as tarefas profissionais e as incumbências domésticas, como bem exemplifica o trecho, a seguir:

*Me sinto sobrecarregada, pois quando se trabalha em casa você não foca em uma coisa, (planejar, por exemplo), tem filhos, suas dificuldades nas aulas, em entender a matéria, as atividades domésticas, as dúvidas das famílias, tem as reuniões na escola, que aumentou devido o nosso contexto. Como mãe, muitas vezes o meu filho fica pra hora que dá pra eu ajudar, na realidade ele também está sendo prejudicado, tento me organizar o máximo possível para colocar as coisas em ordem e fazer cada coisa em um horário, mas nem sempre dá* (Prof.<sup>a</sup> Karla).

Esse depoimento reflete o quanto o trabalho remoto trouxe uma sobrecarga para as docentes, em especial, para as alfabetizadoras que majoritariamente são mulheres e muitas delas, mães. Observa-se um sentimento de cobrança e frustração acentuado por um contexto de pandemia. Porém, essa naturalização de sobrecarga de trabalho doméstico exclusivamente

destinado às mulheres, é reflexo da contínua desigualdade entre gêneros. Macêdo (2020) ao expor o que significa ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19, ressalta o quanto esse trabalho:

[...] é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família. Muitas vezes, a própria mulher internaliza, nas relações de poder vigentes na sociedade, que cabe a ela a obrigação desses afazeres, dispensando muito pouco tempo para cuidar de si mesma, descansar ou buscar meios de lazer (MACÊDO, 2020, p.02).

Frente a isso, a organização do tempo de trabalho docente no ensino remoto, acabou sendo uma das temáticas de estudos e discussões abordada nos encontros de formação. Tempo esse que diz respeito ao atendimento aos pais/responsáveis/alunos, em saber administrar as reuniões com a gestão/equipe pedagógica, cursos de formação, pesquisa e planejamento das atividades, envio de atividades (por *internet* ou impressas), tempo para receber, corrigir e reenviar as atividades realizadas pelos alunos e, ainda, ter tempo para administrar as questões pessoais. Demandas que se duplicaram nos casos em que as alfabetizadoras possuem 40h de trabalho semanal.

Algumas mudanças, resultantes dessas discussões, puderam ser notadas como, por exemplo, a criação de um cronograma de atendimento aos responsáveis. As alfabetizadoras passaram a atendê-los em horários preestabelecidos. Essa é uma mudança significativa, fruto das reflexões realizadas no espaço de formação, ao apontarem que grande parte do tempo era destinado para responder mensagens aos pais/responsáveis/crianças. Em alguns contextos, esse cronograma precisou de flexibilizações, como no caso de duas alfabetizadoras pertencentes às escolas de zona rural, em que alguns pais dependem de deslocamentos até a cidade para obter um sinal melhor de *internet*. No entanto, essa flexibilização não denota, necessariamente, estarem sempre disponíveis, pois os atendimentos eram previamente agendados. Uma dessas alfabetizadoras, como estratégia, adquiriu um celular só para atender as demandas da escola, o qual fica desligado nos finais de semana, caso nenhum responsável tenha marcado atendimento.

Viabilizar os encontros *online* com as turmas foi mais um desafio vivenciado pelas

professoras pesquisadas. A dificuldade de conexão por parte dos alunos trouxe desânimo para as docentes, que relataram que esse impasse as impediu de manter uma regularidade de encontros síncronos (até meados de dezembro)<sup>9</sup>. Uma dessas alfabetizadoras desistiu dos encontros com toda a turma e começou a investir mais nas atividades assíncronas e atender individualmente as crianças. Somente, uma docente faz encontros quinzenais e a outra conseguiu desde setembro se reunir com sua turma semanalmente.

Observa-se o quanto as atividades síncronas podem ser precárias ou inexistentes por falta de estrutura para que possam efetivamente ser realizadas. Os momentos de atividades síncronas são extremamente importantes no ensino remoto porque são onde se realizam os tempos de interações entre as crianças e a possibilidade de intervenções mais diretas dos docentes que são imprescindíveis para o processo de alfabetização.

A organização das crianças nos momentos síncronos, também foi foco de discussão nas formações. As experiências relatadas pelas professoras indicaram que não foram apenas as dificuldades de conexão que comprometeram os encontros síncronos, mas a própria inexperience na alfabetização, como sinaliza a professora alfabetizadora Simone: *“Eu acho que não é um processo que me deixou satisfeita eu acho que faltou um pouco da experiência da vivência presencial”*.

Observou-se ainda que nos momentos síncronos com toda a turma os alunos acabavam se dispersando com mais facilidade. Frente a isso, passaram a atender os alunos individualmente, mas essa proposta também foi logo abandonada porque essa estratégia, sugerida por uma das colegas, demandava muito tempo. Foi então que uma das alfabetizadoras experimentou realizar videochamadas com pequenos grupos de alunos e avaliou que as crianças participam mais nesse tipo de arranjo e a docente conseguiu avaliar melhor os progressos e as dificuldades de cada aluno.

Além do espaço virtual e dos tipos de arranjos dos alunos, uma outra questão que trouxe reflexões para o grupo foi em relação ao tempo de permanência das crianças em frente às telas. Essa foi uma discussão que surgiu diante da experiência relatada pela alfabetizadora mais

---

<sup>9</sup> Segundo o calendário da mantenedora as aulas referentes ao ano letivo de 2020 irão de setembro até maio de 2021. Até o mês de janeiro seguirão na modalidade do ensino remoto e a partir de fevereiro com ensino híbrido.



experiente que, como participa de uma outra rede municipal no RS, iniciou o ensino remoto bem antes e teria tentado sem sucesso prender a atenção das crianças por quatro horas, igual ao tempo no ensino presencial. Com base no insucesso dessa experiência e das discussões realizadas no grupo, as alfabetizadoras acabaram conjuntamente refletindo sobre essa questão e organizando os seus planejamentos para encontros com duração em torno de 50 min a 1h e 30 min, corroborando com as orientações divulgadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

No entanto, estar presente nos encontros virtuais, mesmo que respeitando as recomendações, não significa necessariamente participação efetiva das crianças. Os encontros *online* apresentam diversos desafios para manter a turma conectada e participativa. As dificuldades vão desde a conexão instável que impede de participar efetivamente de toda a aula *online*; a dispersão das crianças; a coordenação/administração dos barulhos dos microfones; conseguir organizar os turnos de fala, e também a participação excessiva dos responsáveis, que acabam respondendo pelas crianças, sem que elas tenham tempo de elaborar respostas próprias a partir de um processo reflexivo provocado pela alfabetizadora.

Nem mesmo em grupos menores, como sugerido por uma das docentes, a interação entre os alunos ocorreu efetivamente. Uma questão a ser considerada é que as crianças acessam os encontros por meio de aparelhos celulares, nos quais se veem na tela, mas não os colegas. As alfabetizadoras avaliaram que essa ausência de interação traz sérios prejuízos ao processo de alfabetização que se estabelece em parte pelas interações em grupo, típicas do espaço escolar. No entanto, frente ao impedimento, por tempo indeterminado, de voltarem às aulas presenciais, continuam estudando formas de sanar ou ao menos minimizar essa dificuldade para também descentralizar a figura docente que hoje impera nos encontros virtuais com as crianças. A colocação da alfabetizadora Simone, mostra o quanto as docentes vêm tentando vencer os obstáculos:

*Eu senti muita angústia porque eu não tinha experiência nenhuma com a alfabetização e me cobrava muito! Eu ainda tinha aquela sensação de que ainda se poderia fazer mais com eles mesmo sendo à distância. Mas aí eu acho que a gente fez o que pode...se está fazendo aquilo que é possível se fazer (Prof.ª Simone).*

Como se pode observar, as alfabetizadoras que participaram deste estudo, mesmo como iniciantes na docência, debruçaram-se sobre novas formas de ensinar e aprender em um ensino não presencial implementado sem uma política educacional pertinente para a alfabetização. Embora os desafios vivenciados pelas professoras alfabetizadoras possam não ser exclusividade de quem está principiando a carreira, visto o ineditismo do período pandêmico, os registros de suas falas evidenciam possibilidades de transgressão, trazem lições de resistência e depoimentos de fortalecimento de si e do coletivo docente a partir do momento e situação vividos.

### Considerações finais

A inédita conjuntura imposta pelo presente período de pandemia possibilitou novos formatos do 'ser docente'. Observou-se o difícil começo dessas professoras iniciantes na alfabetização que passaram por momentos de desestabilização e insegurança para viabilizar um ensino remoto devido, em parte, à pouca experiência anterior na alfabetização, além dos aspectos de ordem estrutural, tecnológica e de formação docente.

A implementação do ensino remoto emergencial foi um período que exigiu uma maior aproximação com as tecnologias e a aprendizagem de como utilizá-las como recurso que auxiliasse na aprendizagem dos alunos e na comunicação com as famílias. No entanto, essa não foi uma tarefa fácil. Além das dificuldades de comunicação com os pais, observou-se também dificuldades de acesso para se manter os momentos síncronos ou de atendimento individualizado às crianças, evidenciando o quanto essas atividades podem ser precárias ou inexistentes por falta de estrutura para que possam efetivamente ser realizadas.

O ensino remoto exigiu que as docentes se mantivessem sempre ativas e produtivas para além do que vivenciavam antes no presencial. Isso acabou gerando exaustão e dificuldades em administrar o tempo entre planejamentos, momentos síncronos, atendimentos com às famílias e outras tantas demandas de formação e da escola. Soma-se a essa sobrecarga de trabalho o fato de serem mulheres com dupla jornada que além de alfabetizadoras, são mães e algumas com crianças em idade escolar.

Todos esses desafios estiveram na pauta dos encontros de formação ao longo de 2020,

que provocaram nas docentes a reflexão sobre sua prática e além disso foram momentos de descobrir no coletivo formas de vencer esses desafios. No decorrer da formação várias temáticas foram abordadas como a organização do tempo, os planejamentos, as possibilidades de organização dos encontros síncronos, o tempo de exposição às telas e tantos outros que foram analisados tentando resolvê-los por meio de estudos, discussões e reflexões em grupo que geraram mudanças significativas. Daí a necessidade de se acolher essas docentes em espaços de formação continuada independentemente de se estar ou não em um contexto de distanciamento social. No entanto, as formações não podem ser realizadas de forma homogênea, há de se considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional nas práticas de formação continuada, dada a complexidade do ciclo profissional dos docentes (CANDAU, 1997).

O presente estudo reforça, portanto, a relevância de se propor encontros de formação com pequenos grupos de professores(as) alfabetizadores(as) iniciantes na carreira pautados na metodologia da pesquisa-formação. Esse contexto de formação confere identidade de grupo e espaço para ouvir e dar voz a cada um dos participantes, o que normalmente não ocorre em formações com grandes grupos e com tempos diferenciados na docência. Se o novo momento propicia novas formas de ser professor(a) é preciso novos formatos de formação docente que efetivamente proporcionem novas práticas pedagógicas.

### Referências

ARRUDA, E. 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, p.257-275, 2020.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, 2009.

BANDEIRA, O; PASTI, A. Como o ensino a distância pode agravar as desigualdades agora. *Nexo, Debate*, 03 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-adist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BARTHOLO, D. A. R. Pandemia e comunicação: oratória em contextos virtuais. *In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p.161-169.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora, 1994.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In: CANAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana.* Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor.* Porto Editora, 1995, p.155-191.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho* Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios.* São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020. [livro eletrônico. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic\\_dom\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf) . Acesso em: 10 dez. 2020.

CRARY, J. *24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono.* São Paulo: Cosac Naify, 2014.

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, n.13, p.185-201, 03 dez. 2020.

FERREIRA, C. R. G.; ZASSO, S. B. Professoras alfabetizadoras em início da carreira docente: desafios e perspectivas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. 4., 2019. Anais [...].* Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019, p.112-127.

FURUNO, F. O valor da empatia na educação digital – durante e depois da quarentena. *Desafios da Educação.* 31 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/empatia-educacao-quarentena/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27 mar. 2020, [n.p.]. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 dez. 2020.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. *In: NOVÓIA, A. (org.). Vida de professores.* Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, v.16, n.2, p.1-13, 2011.
- MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. *Rev. NUFEN*, Belém, v.12, n.2, p.187-204, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>. Acesso em nov.2020.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: Acesso em: 10 dez. 2020.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32. 1999.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 2008, p.16-33.
- OLIVEIRA, P. S. *Introdução à sociologia da educação*. São Paulo: Ática, 1993.
- ORGANIZAÇÃO Pan-Americana de Saúde (OPAS-Brasil). *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=comcontent&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: dez. 2020.
- RAMBO, N.F. A educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para as epidemias e crises se repetirem menos! In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p.239-255.
- WANG, J.; WANG, Z. Análise dos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças (SWOT) da estratégia de prevenção e controle da China para a epidemia COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 7, p.864–870, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em abril 2021.  
Aprovado em março 2022.