

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA E AS APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS DURANTE O ENSINO REMOTO¹

Kelen dos Santos Junges²
Laíse Gisele Parastchuk³
Elisabeth Melnik de Castilho⁴

RESUMO

Estudos realizados no período da pandemia da COVID-19, apontam que os professores enfrentaram grandes desafios durante o período de ensino remoto em relação ao processo de ensino e aprendizagem, gerando novas necessidades formativas e aprendizagens aos docentes, especialmente no âmbito das metodologias de ensino e tecnologias. A partir deste contexto, o presente texto apresenta pesquisa realizada com o objetivo de verificar o impacto das aprendizagens desenvolvidas durante o ensino remoto, pelos professores municipais da educação infantil de uma rede de ensino do sul do Paraná, em sua prática pedagógica no ensino presencial pós-pandemia. Para tanto, a pesquisa é bibliográfica, com base na literatura pertinente, com apoio em pesquisa de campo. O referencial teórico é fundamentado, principalmente, em Franco (2012; 2016); Junges, Maidel e Castilho (2022); Nóvoa (2022). Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário via google forms. Obteve-se um total de 66 questionários respondidos pelos professores municipais. O estudo faz parte da linha de pesquisa Gestão Educacional e Formação de Professores pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). A análise parcial dos dados aponta que as aprendizagens docentes refletem em sua prática em sala de aula, modificando seu modo de pensar e organizar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, espera-se que os resultados do estudo contribuam no planejamento, elaboração e execução de ações para o delineamento de estratégias formativas para a rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem docente, Ensino pós-pandemia COVID-19, Ensino Remoto, Prática docente.

INTRODUÇÃO

Durante o período de pandemia da COVID-19 o mundo todo teve que readaptar sua rotina de vida e trabalho, e não foi diferente nos cenários educacionais e, principalmente nas

¹ Pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica da Unespar (PIBIC). Participação no evento realizada com o apoio recebido da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

² Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus União da Vitória. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, kelen.junges@unespar.edu.br.

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus União da Vitória. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da Unespar (PIBIC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), lparastchuk@gmail.com.

⁴ Professora da rede municipal de ensino de União da Vitória. Secretária Municipal da Educação de União da Vitória-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Mestre em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE-Uruguaí), bethi_mel@yahoo.com.br.



salas de aulas. Os professores tiveram que transformar suas práticas pedagógicas de modo muito acelerado, a fim de acompanhar novas demandas que estavam surgindo.

Diante destas transformações surgiram algumas necessidades formativas, a fim de acompanhar este processo, bem como, novas maneiras e abordagens educacionais para assegurar a continuidade e efetividade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, como o ensino remoto.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar o impacto das aprendizagens desenvolvidas durante o ensino remoto, pelos professores municipais de União da Vitória, em sua prática pedagógica no ensino presencial pós-pandemia, na Educação Infantil.

Para tanto, a metodologia adotada foi qualitativa, respaldada em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo contou com 66 respondentes da rede municipal de ensino de União da Vitória, e foi realizada por meio de um questionário semiestruturado enviado pelo *google forms*.

Atestou-se através da análise de dados, que os professores obtiveram uma ampla gama de conhecimentos e novas práticas pedagógicas advindas deste período de pandemia, principalmente na área da tecnologia. Muitos participantes relataram que possuíam dificuldade nesta área, mas devido a necessidade provocada pelo ensino remoto, tiveram que se adaptar e se apropriar de novos conhecimentos acerca desta área.

Estes conhecimentos de algum modo acompanham estes professores nas salas de aula pós pandemia, impactando diretamente em suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo verificar o impacto das aprendizagens desenvolvidas durante o ensino remoto, pelos professores municipais de União da Vitória, em sua prática pedagógica no ensino presencial pós-pandemia, na Educação Infantil. Para tanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa, foi qualitativa, de caráter bibliográfico respaldada em pesquisa de campo. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica trata-se de um registro de ideias decorrentes de pesquisas anteriores, como livros, artigos ou teses, e estes, trata-se de fontes dos temas a serem pesquisados.

Já, a pesquisa de campo, neste sentido, visa a coleta de dados, e registro de variáveis a fim de posteriormente realizar uma análise destas informações (Ruiz, 2002, p. 50). Os dados da pesquisa de campo foram coletados através de um questionário semiestruturado, composto



tanto por perguntas abertas, onde o participante apresenta falas mais espontâneas e discursivas, quanto perguntas fechadas, de múltipla escolha.

A pesquisa de campo foi destinada aos professores da rede municipal de ensino de União da Vitória, composto aproximadamente por 218 professores da Educação Infantil (dados fornecidos pela SEMED em fev. 2023).

Posteriormente, os dados recolhidos foram classificados e examinados de acordo com os recursos acadêmicos relevantes.

A pesquisa, feita no google forms, foi enviada aos participantes, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, por e-mail ou plataforma de mensagens via SEMED. Uma vez coletados os questionários, passaram por uma revisão inicialmente como um todo, e posteriormente organizados com base nos objetivos do estudo. Os resultados serão apresentados por meio de gráficos e tabelas, onde em sequência aparecerão alguns apontamentos teóricos em relação a estes resultados.

Finalizando então, com os apontamentos finais da pesquisa, indicados na conclusão. Vale ressaltar que os dados coletados servirão exclusivamente ao propósito deste estudo e serão tratados com sigilo e confidencialidade, a fim de proteger o anonimato dos envolvidos, a identidade dos participantes será preservada, tanto nos questionários como na apresentação dos resultados, sendo referenciados apenas por Respondente 1.

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A formação dos professores é forjada a partir de um conjunto de saberes, conhecimentos, somados às experiências e trabalho diário, e vem sendo construída ao longo de sua trajetória docente, impregnada de suas histórias pessoais, profissionais e formativas.

Atualmente, a atividade docente não se restringe apenas ao domínio e transmissão de conteúdos disciplinares e técnicos, mas vai além, englobando então, um ensino que estimule produção e apropriação de conhecimentos, reflexões e questionamentos, que possibilitem ao aluno, se desenvolver como cidadão crítico e atuante na sociedade.

Portanto, de acordo com Junges (2024), para que o professor possa atingir estes objetivos, é necessário possuir uma formação pedagógica e repertório teórico/prático, indo além dos conhecimentos aprendidos na graduação. Aprender a ensinar não é algo que possa dominar em somente quatro anos de um curso de licenciatura, por isso é denominada de formação inicial.

A aprendizagem da docência é um processo que demanda estudo contínuo ao longo da carreira, a formação inicial irá fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico



especializado, mas ela sozinha não dará conta de todas as demandas que surgem ao longo da trajetória profissional. Logo:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente [...]. (Lima, 2011, p. 18)

Neste âmbito a formação continuada contextualizada à realidade do professor torna-se um fio condutor para a apropriação de novos saberes e conhecimentos necessários para a atuação docente. Todavia, um dos maiores problemas da formação continuada atualmente é a venda de ‘caderno de receitas de aulas’ ou ‘treinamentos’, onde, na maioria das vezes, os professores recebem conteúdos rasos, que não condizem com sua realidade. Sob esta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 25), explica que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Logo, se faz importante e necessário investir na práxis como lugar de produção de saber, atentando-se à história de vida dos professores, pois de acordo estudos de Goodson citado por Nóvoa (1991, p. 25) “[...] o que o adulto retém como saber de referência está ligado a sua identidade”, então uma formação significativa precisa conter, trocas de experiências e partilhas de saberes, onde o professor irá exercer o papel de formando e formador, saindo destes “treinamentos” por muitas vezes oferecidos como o melhor caminho para aprender a ensinar.

O exercício da docência está cada vez mais exigente quando se trata de conhecimentos necessários para se aprender a ensinar, com o acelerado desenvolvimento da sociedade, em especial dos meios tecnológicos, o papel de apenas reproduzidor e sistematizador de conteúdos, fica um tanto quanto raso, já que os alunos possuem acesso a um campo muito vasto de informações através da internet. Logo, de acordo com Tancredi (2009, p 14):

[...] a escola precisa ampliar seus horizontes, passando a assumir também responsabilidades de outra ordem, tais como: ensinar a aprender, buscar e usar informações provenientes de diversas fontes; envolver-se com os interesses e necessidades da comunidade em que a escola está inserida e com o país; favorecer e disseminar ações éticas e responsáveis em diversos setores da sociedade, entre inúmeros outros aspectos.



É necessário que os professores diversifiquem cada vez mais suas metodologias de ensino para assim proporcionar aos estudantes o melhor aproveitamento durante sua trajetória escolar.

Tancredi (2009), nos traz a ideia de que a aprendizagem da docência começa muito antes da preparação formal e continua pela vida toda, passando por etapas importantes, nas quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que possuem conhecimentos e experiências singulares.

Ou seja, a formação para a docência simboliza um caminho enriquecedor advindo da junção de teoria e prática, fortalecendo a base acadêmica dos educadores, capacitando-os para enfrentar os desafios da realidade educacional contemporânea.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A pedagogia, ao longo dos séculos, construiu um grande acervo de pensamentos, teorias, práticas e pensamentos, sobre formas de pensar, e organizar a educação em cada sociedade. Neste âmbito constituem-se as práticas pedagógicas.

De acordo com Franco (2012, p. 154), o conceito de prática pedagógica, trata de práticas organizadas para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por cada comunidade social, ou seja, não existe uma única prática pedagógica que pode ser aplicada em todas as turmas ou escolas de atuação, pois a mesma é formada por um conjunto de elementos, como ideologias, princípios, decisões de cada realidade educacional.

Já para Freire (2018), a prática pedagógica como algo além da tradicional transmissão de conteúdos, para ele diálogo, reflexão e ação transformadora estão no centro deste processo em que educador e educando realizam um processo de trocas e aprendizagem mútua.

Ainda, Libâneo (2011), retrata a importância da prática pedagógica ser clara, com objetivos e metodologias que tragam uma boa qualidade de ensino para os alunos, considerando suas especificidades e realidades.

A prática docente é considerada prática pedagógica quando existe uma intencionalidade, indo além da mera transmissão de conteúdos, deve instigar a participação e criticidade dos alunos.

Segundo Silva (2023, p. 05):

A prática pedagógica é um elemento central no contexto educacional, sendo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. É por meio dessa prática que os professores exercem sua função de mediadores do conhecimento, buscando criar ambientes propícios ao desenvolvimento integral dos alunos.

Sendo assim, uma boa prática envolve muito mais que um “copia e cola” das teorias vistas durante a formação inicial ou em outros processos formativos. Trata-se de uma adaptação contextual, a sala de aula é um ambiente dinâmico, de constante evolução. Por conta dessa peculiaridade, o professor precisa estar sempre pronto para ajustar suas metodologias de acordo com a realidade de seus alunos.

E, a prática pedagógica não se constrói do nada. Segundo Franco (2016, p. 12):

o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes [...] não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Neste contexto, Franco (2016), enfatiza sobre a importância de que o planejamento até a realização da atividade seja feita pensando exclusivamente na garantia do aprendizado de conteúdos considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e tudo isso de uma forma prazerosa que o aluno se conecte àquele conhecimento.

Nas palavras de Franco (2012, p. 170) “[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo este movimento de olhar, avaliar, refazer, construir e desconstruir”. É este movimento de conexão com o espaço de trabalho e as necessidades dos alunos que irão tornar a prática eficaz.

Processos formativos elaborados com base neste pressuposto, podem proporcionar as ferramentas para alcançar este objetivo, pois como ressalta a autora, a formação de professores não se efetua no vazio, quando há uma intencionalidade, uma epistemologia, pesquisas e reflexões aprofundadas sobre o assunto trará muitos benefícios aos docentes, podendo auxiliá-los no aprimoramento de suas práticas.

Muitos docentes sentem dificuldade em organizar uma prática de ensino que propicie uma aprendizagem efetiva dos alunos, e é neste ponto que os processos de formação continuada devem atuar, proporcionando aos docentes condições de aprimoramento de suas práticas pedagógicas, que promovem um melhor desempenho profissional, gerando um aprendizado mais significativo para todos.

A EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi comunicada sobre um crescente número de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da

China, tratando-se de um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2 (OMS, 2020). Em janeiro de 2020, a OMS declarou o surto do novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS, 2020).

Devido ao alto risco de contágio, e carência de informações para tratamento e prevenção da doença, em muitos países optou-se por estabelecer o isolamento social (quarentena), a fim de tentar conter o aumento de casos e mortes. Após um período de incertezas, onde a preocupação com a educação crescia a cada dia, já era mais de 1 milhão de estudantes sem aulas pelo mundo. No Brasil, o Ministro da Educação decretou em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, que autoriza a interrupção temporária das aulas presenciais, substituindo-as por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma série de atividades que poderiam ser utilizadas neste período, como vídeo aulas, plataformas digitais, redes sociais, programas de televisão e rádio (BRASIL, 2020). Porém, cabe destacar que nem todos os estudantes possuíam condições de acesso a internet ou aparelhos eletrônicos, para que pudessem acessar estas aulas, assim como nem todos os professores possuíam habilidades com estas ferramentas tecnológicas que estavam sendo introduzidas em sua prática pedagógica.

Na etapa de Educação Infantil, no município de União da Vitória, a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) optou por organizar um comitê, a fim de identificar a realidade em que os estudantes da região se encontravam. Percebeu-se então, que muitos destes estudantes não possuíam acesso a ferramentas tecnológicas, e outros mesmo tendo, por vezes era limitada ou precária, em virtude das diferentes realidades sociais e econômicas (Castilho, 2021, p. 67).

De acordo com Costa e Pereira (2023, p. 05):

Na Educação Infantil se trabalha as potencialidades da criança como ser social, valorizando seus conteúdos e apresentando as cores, formas, letras, palavras, números, quantidades, sons, rostos e gostos. Por conseguinte, fazermos uso dos sentimentos e sensações das crianças que ao se misturarem acabam ocasionando um mundo de experiências, descobertas e de possibilidades diversas para elas. Por consequência, as mesmas passarão a desenvolver necessidades básicas que por sua vez serão fundamentais para esse indivíduo durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Devido ao longo período de isolamento social vivenciado por estas crianças, estes conceitos acabaram não sendo desenvolvidos por completo, já que os pais não dominavam estas habilidades para difundir estes conhecimentos para seus filhos.

Outro dado importante advindo deste levantamento realizado pela SEMED, foi a evidência de que a maioria dos alunos do município possuía aparelhos televisores em casa, logo, para ampliar as estratégias de ensino e possibilitar a democratização do acesso a estas aulas, foi criada uma programação na TV local, a qual apresentava em três horários diariamente



videoaulas gravadas pelos professores da rede municipal, bem como a criação de um site, alimentado diariamente com atividades pedagógicas, livros de literatura infantis em formato digital, roteiros de estudos, sequências didáticas, sugestões de jogos e brincadeiras, etc. (Castilho, 2021, p. 67).

Este período de aulas remotas teve a duração de aproximadamente um ano e três meses (04/2020 a 07/2021), onde o retorno às aulas foi feito de forma gradativa e escalonada, visando evitar a aglomeração de alunos, e seguindo todas as orientações de prevenção e contágio da Covid-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos dados coletados, a primeira questão da pesquisa, buscou identificar em quais turmas os respondentes atuavam. O resultado está apresentado na tabela 1:

Tabela 1 – Turmas em que os professores respondentes atuam

TURMA	RESPONDENTES
Berçário	08
Infantil I	15
Infantil II	13
Infantil III	14
Infantil IV	23
Infantil V	09
Total	82

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2024.

Realizando a análise destas informações, foi factível perceber que uma parcela dos professores exercia suas práticas em mais de uma turma, gerando um número maior de respostas do que entrevistados, tendo mais destaque de professores atuantes nas turmas do Infantil IV. Já o Berçário e Infantil V, possuíam uma porção bem menor de respondentes.

Em sequência, na segunda questão, os professores foram indagados sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto, e se refletiam de algum modo na sua prática docente presencial pós-pandemia. Obteve-se as seguintes respostas, dispostas na tabela 2:

Tabela 2 – Maiores dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto que de algum modo refletem nas práticas docentes presenciais.

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Disciplina e adaptação	24
Defasagem e atraso no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	13
Participação da família insuficiente	15
Ferramentas digitais	05
Coordenação motora dos alunos	04
Não trabalhou na pandemia	01
Não possui	01
Materiais adequados	01

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2024.

É possível observar que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores, estava na disciplina e adaptação escolar dos estudantes. Por conta do longo tempo que passaram em casa, tendo somente a presença dos familiares, seu desenvolvimento e habilidade de interação com os colegas foi comprometida, assim como citado pelo respondente número 08 *“Os alunos pareciam estar mais resistentes a adaptação ao ambiente escolar talvez por serem menores e por terem passado mais tempo com a família”*. Os pais, na maioria das vezes, não possuíam as ferramentas necessárias para auxiliar estas crianças no período remoto, já que, diferente dos professores, não receberam uma formação que os auxiliasse neste processo.

Neste ponto entra a segunda questão mais pontuada pelos respondentes, que é a família. Uma grande parcela das respostas citou a baixa participação da família nos assuntos escolares como uma das principais dificuldades durante e pós-pandemia. A esse respeito, o participante número 24 afirma *“A falta de comprometimento dos pais e responsáveis em relação a criar uma rotina na realização das atividades em casa”*, ainda, o respondente número 26 relata que *“A maior dificuldade encontrada foi a não participação de algumas famílias na realização das atividades. Assim, quando os alunos retornaram, alguns estavam mais adiantados e os que não realizaram as atividades remotas estavam com um pouco mais de dificuldades”*.

A terceira e quarta questão tiveram o objetivo de identificar se o ensino remoto provocou novos aprendizados aos respondentes, caso a resposta fosse sim, citar quais foram. Dos 66 professores, 80% relatou ter adquirido novas experiências e aprendizados, 13% assinalou que em partes adquiriram novos aprendizados, e 3% assinalou que não houve novos aprendizados. A maioria dos respondentes destacou a área da tecnologia, como aprendizado mais significativo advindo do período pandêmico, devido à necessidade do ensino remoto, bem como as novas

ferramentas de ensino que surgiram neste período e podem ser ofertadas nas salas de aula pós-pandemia como um instrumento a mais para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Mendes e Bianchessi (2018), a inserção destas novas tecnologias estabelecem estratégias mais democráticas no processo de ensino aprendizagem, tornando-se um diferencial nas escolas, porém cabe ao professor saber utilizá-las de maneira significativa neste processo. Por isso a importância de uma formação continuada contextualizada e de qualidade nesta área, já que conhecer os instrumentos não é suficiente, é preciso saber como fazê-lo.

Assim como dito por Becker, Garcia e Dias (2018, p.172):

As tecnologias móveis podem trabalhar a favor de pessoas em universos antes pouco acessíveis, principalmente quando se inserem em contextos educacionais, com contrapartida social, gerando benefício para a sociedade.

Na quinta questão, os professores deveriam expor sobre o uso destes aprendizados relatados na questão anterior, nas salas de aula pós-pandemia. Quarenta e sete dos 66 respondentes relataram que fazem uso destes aprendizados no dia a dia em sala de aula, 14 relataram usá-lo em partes, e 4 não utilizam nada.

Seguindo esta linha, na proposta seguinte, pedia-se que os respondentes expusessem sobre qual foi o impacto destas aprendizagens em sua prática docente no ensino presencial. Os dados são demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 3 – Impacto das aprendizagens adquiridas no período de pandemia que refletem na prática docente dos professores no ensino presencial:

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Aprimoramento das hab. tecnológicas	20
Inovação nas práticas de ensino	15
Ampliação dos conhecimentos	08
Mais contato com as famílias	08
Dificuldade em usá-las no dia a dia	04
Adaptação e defasagem	03
Não trabalhei na pandemia	02
Nenhum	02

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2024.

Observando os dados acima, percebe-se que a maioria dos professores relatou ter aprimorado suas habilidades em relação a tecnologia, e segue utilizando-as nas aulas



presenciais. Por outro lado, alguns respondentes relataram ter dificuldade em utilizar os instrumentos aprendidos na pandemia por conta da defasagem de materiais nas instituições.

O contato com as famílias também foi aprimorado, devido a criação de grupos de WhatsApp com os pais e professores, que em muitas destas instituições não existiam, a comunicação entre família e escola ficou mais prática. Quinze dos 66 respondentes relataram sobre a diversidade e inovação das práticas pedagógicas aprendidas que puderam ser transpassadas para o ensino presencial, devido às formações continuadas ofertadas no período pandêmico.

Na última questão, foi deixado espaço livre para os respondentes escreverem sobre suas aprendizagens docentes durante a pandemia e sua utilização no ensino presencial pós-pandemia. Houve muitos relatos quanto a superação dos desafios advindos da distância do ensino remoto, e a necessidade da reinvenção das práticas pedagógicas para atender a estes alunos vindos de um período de distanciamento por quase três anos foram alguns dos assuntos em destaque.

De acordo com a respondente 41: *“Durante a pandemia fiz vários cursos de formação continuada para se preparar para se tornar uma profissional capacitada para atuar na área da Educação a qual amo muito e agradeço a Deus todos os dias pela oportunidade. Professor preparado com certeza faz toda diferença no aprendizado das crianças.”* Este relato condiz no que Kretzmann e Behrens (2010, p. 187-188) destacam, ser professor, não é dominar conteúdos e transmiti-los, tal qual a “educação bancária” trazida por Freire (2018), mas sim conduzir um aprendizado reflexivo, crítico e participativo. E é a partir de uma formação continuada, que alinhe a prática, reflexão e ação, escola e universidade, bem como a sede de saber, que construímos uma prática pedagógica de qualidade (Ujiie; Pinto, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados foi possível constatar que as aprendizagens desenvolvidas durante o momento de afastamento social e ensino remoto, através de processos de formação continuada online, grupos de estudo e até de maneira autônoma, impactaram positivamente os professores da rede pública do município de União da Vitória.

Os dados apontam que muitos professores respondentes necessitaram se adaptar às novas tecnologias propostas, e, no retorno às aulas, mantiveram a prática aprendida neste período. Houve a necessidade de uma reinvenção da prática pedagógica desses professores, tanto durante a pandemia, quanto depois, já que os alunos advindos deste período ficaram



afastados por quase dois anos da escola, gerando algumas dificuldades no retorno, como a defasagem de aprendizado e a dificuldade de socializar com os colegas.

De acordo com Franco (2012), o docente, ao desenvolver sua prática educativa, está constantemente dialogando sobre suas ações, motivações e métodos, esse movimento de observar, avaliar, redesenhar, elaborar e desmontar é quase intuitivo. E é este processo que os docentes estão realizando em busca de readaptar suas práticas a realidade que os alunos se encontram atualmente.

Assim como apontado por Nóvoa (1992, p. 25), devemos sair da ideia de formação “treinamento” para os professores e trazer propostas significativas para os docentes, a fim de suprir esta dificuldade que muitos estão sentindo na volta às aulas pós-pandemia, como apontado nos dados analisados.

REFERÊNCIAS

BECKER, Jaqueline; GARCIA, Marilene Santana dos S.; DIAS, Vanda Fattori Design de aplicativo e as expectativas dos usuários quanto à melhoria de domínio de leitura e escrita. In: MOSER, Alvino; ALENCASTRO, Mario Sérgio C.; SANTOS, Rodrigo Otávio dos S. (org.) **Educação e tecnologias: professores e suas práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. P. 172-190.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm> Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia: dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 18 abril, 2024.

CASCARDO, Benedito F. H.; HARTMANN, Cássio; RODRIGUES, Michele A. C.; VIEIRA, Fábio S. F. A importância da articulação entre teoria e prática na formação pedagógica. **Revista Científica Cognicionis**, 2024. Disponível em: <researchgate.net/publication/377725372_A_IMPORTANCIA_DA_ARTICULACAO_ENTRE_TEORIA_E_PRATICA_NA_FORMACAO_PEDAGOGICA>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CASTILHO, Elizabeth Melnyk de. Ações e estratégias educacionais em um município do sul do Paraná durante a suspensão das aulas presenciais nas escolas devido a COVID-19. In: COSTA, Célia Souza da (org). **Escola no contexto da pandemia: perspectivas e realidades**. Rio de Janeiro: Eulim, 2021.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.



FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** RBEP, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

JUNGES, Kelen dos Santos; MARAFIGO, Michele S.; ZANLORENZI, Claudia. Saberes necessários para a docência universitária: o que pensam os licenciandos? **Interfaces Científicas - Educação**, v.12, p. 519-534, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/11042>[/doi:10.17564/2316-3828.2023v12n1p519-534]>. Acesso em: 4 fev. 2024.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Ap. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. *In*: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda Ap. (org). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat, 2010. P. 185-206.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. *In*: MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 15-34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Ademir Ap. P.; BIANCHESSI, Cleber. A TV multimídia nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas públicas do Estado do Paraná: um diagnóstico a partir da teoria da atividade. *In*: MOSER, Alvino; ALENCASTRO, Mario Sérgio C.; SANTOS, Rodrigo Otávio dos S. (orgs.) **Educação e tecnologias: professores e suas práticas.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. P. 149-171.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.13-33.

OMS. Organização Mundial da Saúde (OMS). **Cronograma: resposta Covid-19 da OMS,** 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19,** 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PEREIRA, Telma N. de Souza; COSTA, Rildo Ferreira da. Os desafios da educação infantil em tempo de pandemia: uma análise sobre a aplicação do ensino remoto. **RECMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.** Ano III, v.3, ed. 1, jan./ jul. 2023, p.1-20. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378098406_OS_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_INFANTIL_EM_TEMPO_DE_PANDEMIA_UMA_ANALISE_SOBRE_A_APLICACAO_DO_ENSINO_REMOTO1>. Acesso em: 18 abr. 2024.



RUIZ, João Álvaro **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Adinairde N. da. **Prática pedagógica: os desafios de transformar a teoria em práxis inclusiva**. 2023. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/372720586_Pratica_pedagogica_Desafios_de_Transformar_a_Teoria_na_Praxis_Inclusiva_Pedagogical_practice_The_Challenges_of_Transforming_Theory_into_Inclusive_Praxis>. Acesso em: 29 jan. 2024.

TANCREDI, Regina P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

UJIE, Nájela Tavares; PINTO, Viviane Ap. Ferreira. Formação de professores em contexto: uma experiência significativa vivenciada junto a educação infantil. *In*: JUNGES, Kelen dos S.; SILVA, Eliane P. da; SCHENA, Valéria Ap. (Orgs). **Formação docente: tendências, saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2017. P. 245-255.