



## EMBARAÇOS DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE DUAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PANDEMIA

Júlio Ribeiro Soares<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

Débora Maria do Nascimento<sup>2</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

Evandro Nogueira de Oliveira<sup>3</sup>

*Universidade Federal do Ceará*

### RESUMO

Com a pandemia da Covid-19, a educação foi fortemente impactada. Foi nesse contexto, portanto, que surgiu a necessidade deste estudo, que tem por objetivo compreender os embaraços da docência na pandemia da Covid-19 a partir da análise das significações de duas professoras que vivenciaram os efeitos do referido surto infeccioso na educação escolar. De natureza qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 02 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de um município do estado do Ceará. Os resultados são analisados por meio de um núcleo de significação, denominado “embaraços da docência na pandemia: desafios e possibilidades do constituir-se professor/a”. O referido núcleo é composto de três indicadores, a saber: 1) necessidades formativas, pedagógicas e escolares, cujos dados tratam da necessidade da construção de novos conhecimentos e práticas educacionais para o enfrentamento dos desafios vividos na escola; 2) afetos vividos no contexto da pandemia, que denotam sofrimentos que foram se constituindo na forma de angústia e dificuldades profissionais, mas que também expressam esperança e desejo em superar os desafios da profissão; e 3) apoio pedagógico na realização da atividade docente, o qual aborda questões atinentes aos desafios e possibilidades que marcaram o processo de ensino e aprendizagem na pandemia. Importante considerar que a intensidade dos desafios e das possibilidades docentes vividas na pandemia variam em função da historicidade e das significações constituídas pelas professoras, a partir de suas experiências, emoções e necessidades profissionais.

**Palavras-chave:** Necessidades profissionais; Atividade docente; Processos de significação.

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Prof. Antônio Campos, s/n, Faculdade de Educação/UERN, Costa e Silva, Mossoró, RN, Brasil, CEP: 59610-210. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3288-7756>. E-mail: [julioribeiro@uern.br](mailto:julioribeiro@uern.br).

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Francisco Dantas, 1185, São Judas Tadeu, Pau dos Ferros, RN, Brasil, CEP: 59900-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-5042>. E-mail: [deboramaria@uern.br](mailto:deboramaria@uern.br).

<sup>3</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alfredo Brava Pio, 07, Centro, Icó, CE, Brasil, CEP: 63.430-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1735-2112>. E-mail: [evandro.eno@gmail.com](mailto:evandro.eno@gmail.com).

## OBSTACLES OF TEACHING: THE PROFESSIONAL CONSTITUTION OF TWO ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE PANDEMIC

### ABSTRACT

Due to the Covid-19 pandemic, education was strongly affected. Thus, in this context, arose the necessity for this study, which has the objective of comprehending the obstacles of teaching in the Covid-19 pandemic from the analysis of the meanings of two teachers who experienced the effects of said infectious outbreak in schooling. With a qualitative nature, the research was done through semi-structured interviews with two teachers of the initial years of elementary school from a school in a municipality in the state of Ceará. The results are analyzed through a core of meaning, called "obstacles of teaching in the pandemic: challenges and possibilities of becoming a teacher". Said core is composed of three indicators: 1) formative, pedagogical and educational necessities, whose data talk about the need of building new knowledges and educational practices for the confrontation of the challenges experienced in school; 2) affections lived in the context of the pandemic, which denote sufferings that were taking the form of professional hardships and anguish, but that also express hope and the wish to overcome the challenges of the profession; and 3) pedagogical support in the realization of teaching, which addresses questions related to the possibilities and challenges that marked the learning-teaching process in the pandemic. It's important to consider that the intensity of the challenges and possibilities experienced in teaching in the pandemic varies according to the history and the meanings constructed by the teachers, from their experiences, emotions and professional needs.

**Keywords:** Professional needs. Teaching activity. Processes of meaning.

## LAS DIFICULTADES DE LA DOCENCIA: LA CONSTITUCIÓN PROFESIONAL DE DOS PROFESORAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA

### RESUMEN

Con la pandemia de la Covid-19, la educación se vio fuertemente impactada. En este contexto surgió la necesidad de este estudio, cuyo objetivo es comprender las dificultades de la docencia durante la pandemia de la Covid-19 a partir del análisis de las significaciones de dos profesoras que experimentaron los efectos de dicho brote infeccioso en la educación escolar. De carácter cualitativo, la investigación se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas con dos profesoras de los primeros años de la educación primaria de una escuela en un municipio del estado de Ceará, Brasil. Los resultados se analizan a través de un núcleo de significación, denominado "dificultades de la docencia en la pandemia: desafíos y posibilidades de construirse como profesor/a". Dicho núcleo está compuesto por tres indicadores: 1) necesidades formativas, pedagógicas y escolares, que abordan la necesidad de construir nuevos conocimientos y prácticas educativas para enfrentar los desafíos vividos en la escuela; 2) emociones experimentadas en el contexto de la pandemia, que reflejan sufrimientos manifestados como angustia y dificultades profesionales, pero que también expresan esperanza y el deseo de superar los retos de la profesión; y 3) apoyo pedagógico en el desempeño de la actividad docente, que aborda cuestiones relacionadas con los desafíos y las posibilidades que marcaron el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. Es importante considerar que la intensidad de los desafíos y posibilidades vividos por las docentes durante la pandemia varía en función de la historicidad y las significaciones construidas por ellas, a partir de sus experiencias, emociones y necesidades profesionales.

**Palabras clave:** Necesidades profesionales. Actividad docente. Procesos de significación.

### INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 provocou mudanças abruptas nas relações humanas, implicando necessidades de reinvenção das formas até então existentes de atuação dos indivíduos no mundo. Com isso, práticas sociais e cotidianas precisaram se adaptar

rapidamente às mudanças radicais impostas pelas particularidades do momento, sobretudo em relação às medidas e ações de prevenção à doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, como o cuidado com a higienização do corpo e de produtos de uso pessoal, o uso de máscara em ambientes fechados e isolamento social, sendo esta, possivelmente, a medida mais impactante do momento, por restringir e controlar a circulação de pessoas em locais públicos. Saviani e Galvão (2021, p. 37) apontam que “nos vimos obrigados a entrar em isolamento social como medida preventiva para a contenção da pandemia, adotada com mais ou menos seriedade e compromisso, conforme entendimento de cada governo municipal ou estadual”.

Como forma de regular e disciplinar o isolamento social, diversos documentos normativos foram emitidos pelo governo brasileiro, em suas esferas municipal, estadual e federal. Dentre os quais, cabe destacar como normas-mãe a Portaria n. 356, do Ministério da Saúde, de 11 de março de 2020, e a Portaria nº 343, do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020 – esta dispunha diretamente “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus” (Brasil, 2020).

Diante desse contexto, a educação escolar foi fortemente impactada. Para continuarem funcionando, muitas das instituições educacionais recorreram a questionável estratégia do ensino remoto, com atividades síncronas e assíncronas. Mas o problema não era apenas didático. Segundo apontamentos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES (2020, p. 14), a realidade do ensino remoto sofria de um problema estrutural da sociedade, pois “38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador”. Assim sendo, professores/as, gestores educacionais, pais e alunos tiveram de enfrentar questões muito diversas, no intuito de atender a proposta de ensino remoto emergencial. Nos casos em que o aluno não podia participar de aulas *online*, algumas escolas adotaram a alternativa de entrega do material didático em sua residência, ou a família realizava a retirada diretamente na escola.

Nesse contexto de crise sanitária e exclusão social, iniciamos uma pesquisa sobre a dimensão subjetiva dos impactos da pandemia da Covid-19 na educação básica,

articulada entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), com apoio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Edital nº 12/2021). Os dados analisados neste artigo são um recorte da pesquisa que vem sendo realizada pela equipe do projeto na UERN em um município cearense.

Assim sendo, o objetivo do artigo é compreender os embaraços da docência na pandemia da Covid-19 a partir da análise das significações de duas professoras que vivenciaram os efeitos do referido surto infeccioso na educação escolar. Para isso, o artigo está dividido em cinco seções: na primeira, tratamos das categorias teóricas que fundamentam a pesquisa; em seguida, abordamos a metodologia, desde o campo de pesquisa até o instrumento analítico; a terceira seção é reservada aos resultados e discussão dos dados; as considerações finais fazem parte da quarta seção; e finalizamos com a quinta seção, onde constam os registros das obras citadas.

### **PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CATEGORIAS TEÓRICAS DA PESQUISA**

Tendo a psicologia sócio-histórica (Bock; Aguiar, 2016; Vigotski, 2001, 2004, 2018) e o método histórico-dialético (Marx, 1978, 2017) como fundamentação, teceremos considerações sobre algumas de suas categorias teórico-metodológicas, a saber: historicidade, atividade, mediação, vivência, zona de desenvolvimento proximal e significações. Como recursos intelectivos, são essas categorias que nos permitirão apreender e teorizar as significações das professoras participantes da pesquisa como processos sociais, dialéticos, históricos e, portanto, que se situam para além da aparência e das relações dicotômicas entre objetividade e subjetividade.

Começando pela categoria historicidade, destacamos a seguinte citação de Iarochovski e Gurguenidze (2004, p. 497): “Tendo adotado o caminho do marxismo, Vigotski tinha inevitavelmente que se separar de modo radical, em sua análise científico-reflexiva, daqueles que seguiam a linha metodológica idealista”. É no materialismo histórico-dialético, ou como está citado, no “caminho do marxismo”, que se assenta a psicologia sócio-histórica. Por isso, a historicidade é uma categoria

essencial dessa perspectiva psicológica. É um recurso intelectual que ajuda a compreender a realidade como uma construção humana em permanente transformação. Assim, mesmo que a pandemia da Covid-19 seja um evento de base biológica, portanto natural, ela é também social e histórica, uma vez que sua incidência na sociedade varia em função não apenas da estrutura natural do vírus, mas também em decorrência das condições materiais das pessoas e dos lugares em que vivem.

A categoria historicidade nos leva inevitavelmente a ressaltar a essencialidade de outra categoria, que é a atividade, uma vez que a transformação social e histórica da realidade só é possível por meio de pessoas em ação munidas de instrumentos físicos, mas também subjetivos, como interesses, valores, vontades. Assim, o fato de que “o homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, e assim transforma-se a si próprio” (Aguiar, 2017, p. 121) é um aspecto muito importante a ser ressaltado. Com isso, denota-se a tese de que é somente na atividade social e histórica que as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, vontade) podem surgir e se desenvolver.

Mesmo que a historicidade e a atividade sejam categorias cruciais ao estudo da constituição humana, faz-se ainda necessário levar em conta a forma como as pessoas se sentem afetadas pelo meio em que vivem e atuam. Por isso, recorreremos também à categoria vivência para explicar a dimensão dos afetos vividos e constituídos na pandemia, uma vez que o contexto pandêmico não pode ser interpretado como um fenômeno que foi objetivamente vivido de forma absolutamente igual por todas as pessoas. Para Vigotski (2018, p. 78), vivência é a “unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...], e, por outro lado, como eu vivencio isso”.

Remetendo-nos ao objeto de estudo deste artigo, estamos levando em conta, a partir da categoria vivência, não apenas o fato de professores/as terem passado pela experiência de uma pandemia, mas como esse fenômeno foi afetivamente vivenciado. Isso posto, os afetos não podem ser desconsiderados nos estudos sobre as vivências de professores/as na pandemia da Covid-19, sejam eles positivos ou negativos, pois, conforme Marques e Carvalho (2018, p. 771), “são os afetos que colocam os indivíduos

em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade”.

Outra importante categoria teórico-metodológica no estudo da constituição docente na pandemia diz respeito a zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2001, 2007), sobretudo pela ênfase que atribui ao papel dos processos colaborativos à formação humana e profissional. A zona de desenvolvimento proximal é uma categoria que permite compreender que o desenvolvimento do/a professor/a é um processo que não se constitui naturalmente, como acreditam as vertentes pedagógicas liberais e positivistas (Bock, 2018; Saviani, 2011). Por isso, partimos do pressuposto teórico e metodológico de que as possibilidades de desenvolvimento humano, inclusive no campo da atuação profissional, estão nas relações sociais de colaboração, e não naturalizadas no indivíduo. Assim, não há indivíduos com competências profissionais previamente formadas, independentes de processos educacionais, uma vez que elas têm origem nas zonas de desenvolvimento em que o ser humano se realiza como ser social.

Necessário ressaltar também a categoria significação, ou sentidos e significados (Vigotski, 2001), tendo em vista a sua centralidade no estudo dos processos de constituição do ser humano como sujeito social e histórico. Quando falamos dos processos de significação, nos referimos dialeticamente tanto à dimensão dos sentidos quanto dos significados. Assim, buscamos apreender não apenas os significados estabelecidos na sociedade, que possibilitam a generalização da comunicação, mas também temos a intenção de nos apropriarmos dos sentidos que configuram singularmente o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos no mundo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada com duas professoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de um município do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará. A escolha do município se deu com base no fato de coordenadoras pedagógicas desse município terem manifestado interesse em participar dos encontros de estudos do nosso grupo de pesquisa, no segundo semestre de 2020, sobre temas

que tratavam dos impactos da pandemia na educação, como tecnologias digitais no ensino, recursos didáticos, avaliação de aprendizagem, dentre outros. Nesse momento, ainda era muito escassa a quantidade de estudos sobre tais questões. Por isso, muitos dos encontros eram marcados apenas por discussão sobre experiências na atividade profissional, como dúvidas e desafios.

Inicialmente, atendendo ao nosso pedido, em setembro de 2022 a secretaria de educação enviou um formulário *online* a 109 professores/as do ensino fundamental da rede municipal, com a finalidade de levantar informações sobre o perfil formativo, profissional e a disponibilidade/interesse em participar de uma entrevista semiestruturada. No prazo estipulado para responderem ao questionário, obtivemos o retorno de 17 professores/as.

Após levantamento e análise quantitativa das informações iniciais respondidas pelos 17 professores/as, escolhemos 02 professoras para entrevistas semiestruturadas individuais, a fim de conhecer suas experiências profissionais na pandemia. As entrevistas foram realizadas em maio de 2023, mês em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o fim da pandemia de Covid-19.

Para escolha das professoras, aqui identificadas com os nomes fictícios de Cida e Naide, levamos em conta a disponibilidade/interesse pela pesquisa e a qualidade das respostas aos questionários. Ambas têm formação de nível superior, com especialização, e atuam nas disciplinas de ciências e matemática dos anos finais do ensino fundamental.

Na análise dos dados, utilizamos o instrumento analítico de núcleo de significação (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Godinho Aranha; Soares, 2021), escolha essa que se justifica pela coerência com o referencial teórico e metodológico da pesquisa, isto é, a psicologia sócio-histórica. Em outras palavras, por se tratar de um recurso que implica apreender os processos de significação em suas múltiplas determinações sociais e históricas.

Aguiar e Ozella (2013, p. 301) ressaltam que os processos de significação só podem ser apreendidos quando se tem a clareza e a intenção metodológica de que é “necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição

dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico”.

Feitas as devidas considerações metodológicas, abordaremos os resultados da pesquisa a seguir, tendo como base o instrumento analítico de núcleo de significação.

## **ANÁLISES E RESULTADOS**

Neste artigo, analisamos um núcleo de significação, denominado “embaraços da docência na pandemia: desafios e possibilidades do constituir-se professor/a”. O referido núcleo é composto de três indicadores, a saber: 1) necessidades formativas, pedagógicas e escolares, 2) afetos vividos no contexto da pandemia e 3) apoio pedagógico na realização da atividade docente.

Isso posto, o indicador necessidades formativas, pedagógicas e escolares trata da relação de professores/as com a realidade educacional e escolar, para nela atuar com consciência das implicações de suas ações pedagógicas. Convém ressaltar que, segundo a perspectiva da psicologia sócio-histórica, as necessidades humanas se constituem historicamente na vivência social dos indivíduos e têm papel essencial no seu desenvolvimento.

Para a discussão desse indicador, tomamos como referência os autores: García (1999), Pimenta e Ghedin (2006), Rodrigues (2006), Mizukami et. al. (2010), Saviani (2013) e Bandeira (2014), Nóvoa (2017), dentre outros. Inicialmente, é importante destacar que, se no século passado as necessidades formativas, pedagógicas e escolares dos professores eram constituídas pelo número crescente de alunos que adentravam a escola com sua diversidade de cultura, estilos de aprendizagem, capacidades e linguagens, no século atual, considerando a relação entre formação e docência, essas necessidades apontam para interesses profissionais subjetivos e objetivos, isto é, necessidades que estão relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, como podemos constatar nos estudos de Mizukami et. al. (2010) e Bandeira (2014). É importante frisar, que as análises a seguir vão demonstrar que, assim como no século passado, as necessidades formativas foram colocadas pela realidade social, econômica e cultural dos alunos que adentram a escola. Assim sendo, constam nas

análises desse núcleo que essas demandas continuam, agora atualizadas mediante a necessidade de sobrevivência humana, trazendo novos desafios, como foi o caso da pandemia da Covid-19.

Assim, é importante considerar, conforme Saviani (2013, p. 35), que o ser humano “se move por necessidades, podendo-se, no limite, considerar que aquilo a que se denomina desenvolvimento da humanidade é identificado com o processo de satisfação das suas necessidades”. Por isso, são estados de carência que podem não apenas criar dificuldades, mas, contraditoriamente, mobilizar para o agir humano (Bandeira, 2014; Rodrigues, 2006; Aguiar; Ozella, 2013), fato esse que pode ter implicado professores/as a enfrentarem o efeito nefasto da pandemia no processo de escolarização de muitas crianças, especialmente aquelas que fazem parte do contingente da escola pública, conforme revela o indicador em pauta.

A partir do levantamento de pré-indicadores (Aguiar; Ozella, 2013), isto é, da fala das professoras que participaram da pesquisa, podemos identificar várias necessidades formativas, pedagógicas e escolares que se constituíram na pandemia. E uma delas está relacionada ao conhecimento da realidade social e econômica vivenciada pelos alunos e suas possibilidades materiais de aprendizagem na pandemia. Sobre essa questão, a professora Cida (2023) tece a seguinte reflexão:

*Nós tínhamos o pensamento que todo aluno tinha acesso a um celular, mesmo que fosse um aparelho simples, a uma internet, que os nossos alunos tinham o que comer dentro de casa. Então a gente achava que [o ensino online] não ia ser tão difícil. E foi muito difícil.*

A fala da professora Cida (2023) revela um sentimento de espanto ao descobrir que no mundo real dos alunos não eram todos que tinham “um celular, mesmo que fosse um aparelho simples” para assistir aulas *online*, na pandemia. Além disso, descobre que muitos sequer “tinham o que comer dentro de casa” (CIDA, 2023).

No caso em tela, a distância entre o mundo imaginado pela escola e o mundo real, vivido e experimentado por muitos dos alunos, ainda se revela abissal. Mesmo que as professoras tivessem uma ideia prévia das carências afetivas e materiais dos alunos, o que nos parece é que essas carências eram maiores do que elas imaginavam. O que a

gente percebe é que a pandemia escancarou mais e profundamente a precariedade dos alunos da escola pública.

Como nos lembra Marx (2017, p. 880), “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Por isso, ao diferenciar as perspectivas de aparência e essência do real (Kosik, 2002; Lefebvre, 1979; Vigotski, 2004), a ciência dialética cumpre um papel fulcral no desvelamento das contradições da realidade.

Descobrir que muitos dos alunos viviam em condições precárias, ao ponto de obstaculizarem a participação nas atividades *online* da escola, parece ter sido uma experiência tão frustrante e desafiadora quanto foi presenciar o agravamento do processo de aprendizagem desses alunos. Sobre essa questão, Cida (2023) ressalta:

*O nosso aluno retroagiu no processo de aprendizagem [...] Muitos alunos, durante o processo de ensino remoto, não fizeram uma atividade sequer, e sabemos que os motivos foram muitos, principalmente porque não tinham condição pra isso. Faltava tudo para muitos dos nossos alunos, até mesmo a comida, em alguns casos.*

Significações sobre impactos da pandemia na educação passaram a constituir a consciência da professora Cida, e provavelmente de muitos/as outros/as professores/as que também passavam por situações semelhantes. Os impactos que se revelam na sua fala se remetem a indícios de retrocessos na aprendizagem dos alunos, indícios esses que podem ser notados em algumas expressões, como: “o nosso aluno retroagiu no processo de aprendizagem”, “esqueceram completamente as letras”, “não fizeram uma atividade sequer” (Cida, 2023).

Concordamos que o problema do retrocesso na aprendizagem, de acordo com a professora Cida, tem relação com muitos motivos, dentre os quais a desigualdade social, conforme podemos constatar na afirmação de que “faltava tudo para muitos dos nossos alunos, até mesmo a comida, em alguns casos” (Cida, 2023).

Interessante notar que a professora não condiciona, pelo menos diretamente, a causa do retrocesso na aprendizagem ao fato de muitos alunos não terem realizado as atividades escolares na pandemia. Para fazê-las, era necessário ter as condições materiais mínimas de estudo. O que nos parece, porém, é que não dispunham sequer

de um aparelho celular para as atividades; e quando tinham, geralmente o dispositivo era compartilhado com o restante da família. Assim, as condições de aprendizagem nem sempre eram as mais adequadas.

Além da necessidade de conhecimento sobre a realidade dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, outras carências também foram apontadas pelas professoras, como a necessidade de uma formação voltada para o uso de tecnologias digitais em sala de aula, como se revela na fala de Naide (2023):

*Tivemos formação para uso dessas tecnologias [Google Meet, WhatsApp, Google Drive, Classroom], mas não foi em um primeiro momento. Foi alguns meses depois [de terem recomeçado às aulas].*

A fala da professora Naide (2023) dá destaque a uma questão que foi angustiante para professores/as no início da pandemia, por terem sido obrigados a converterem recursos tecnológicos em instrumentos pedagógicos, sem terem passado por nenhuma formação sobre o modo de funcionamento de tais recursos. Essa questão nos faz lembrar que o ensino remoto era classificado como emergencial, o que parece justo. O problema é que esse estado de emergência na educação, em alguns lugares do país, não alcançava as/os professores/as.

Lembrando que o ser humano se move por necessidades, cada escola, ou até mesmo cada professor/a, fazia por conta própria o que podia, de acordo com seus esforços, compromissos, recursos pedagógicos e condições profissionais naquele momento. Segundo o relato da professora Cida (2023):

*Alguns professores tentaram aprender por si mesmos [a trabalhar de forma remota]. Assim, eu acho que os professores deram o sangue mesmo para poderem conseguir, chegar ao nosso estudante.*

Nessa mesma linha de pensamento sobre necessidades formativas, pedagógicas e escolares de professores/as na pandemia, convém destacar o que a professora Naide (2023) também relata sobre o assunto:

*Algumas escolas, que tinham professores com mais facilidade em fazer isso [uso de tecnologias digitais em suas aulas], faziam tranquilamente. A gente tinha professor que gravava vídeo, que criou canal no Youtube, mas a gente sabe que isso não era uniforme. Outros tinham muita*

*dificuldade! E as coisas não aconteciam a contento, não aconteciam bonitinho desse jeito. Mesmo assim, com todo esse esforço [de professores que tinha domínio das ferramentas digitais], toda essa estrutura, a gente sabe que a gente não alcançava todos os alunos.*

As falas (pré-indicadores) das professoras Naide (2023) e Cida (2023) ajudam a entender muitos dos aspectos da realidade vividas por elas no momento pandêmico. O uso da expressão "dar o sangue" (Cida, 2023), por exemplo, sugere que houve esforço profissional por parte dos/as professores/as na busca por estratégias para atender às necessidades dos estudantes no contexto do ensino remoto implantado com a medida do distanciamento social.

Porém, a abordagem sobre o lugar do aluno no processo de implantação do ensino remoto atenção, pois, mesmo que poucos/as professores/as tivessem conhecimento técnico sobre o funcionamento das plataformas digitais que estavam sendo utilizadas no ensino remoto, do outro lado existia o aluno, que, na sua maioria, não contava com o apoio pedagógico necessário para enfrentar os desafios escolares.

Isso posto, Naide (2023) enfatiza que professores/as foram atravessados/as por necessidades formativas, pedagógicas e escolares que não poderiam ser satisfeitas apenas por esforço individual. "Mesmo com todo esse esforço [de professores/as que tinham domínio das ferramentas digitais], toda essa estrutura, a gente sabe que a gente não alcançava todos os alunos" (Naide, 2023). Essa compreensão da professora Naide sobre a realidade vivida na pandemia nos faz lembrar que:

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o 'ensino' remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Mesmo estando diante de enormes dificuldades, as significações constituídas pelas professoras Naide (2023) e Cida (2023) elucidam que, não apenas elas, mas que foram muitos os docentes que não se esquivaram da responsabilidade e nem se deixaram abater pelos desafios com os quais se depararam no contexto pandêmico. É possível inferir, a partir das significações produzidas pelas professoras, que foram

muitas as necessidades de formação profissional, sobretudo relacionadas a criação de práticas pedagógicas para atender as exigências do ensino remoto e, assim, enfrentar os desafios impostos pela pandemia na educação.

Em síntese, são várias as necessidades formativas, pedagógicas e escolares apontadas pelas professoras que participaram da pesquisa. É certo que elas falaram não apenas de suas próprias necessidades, mas de necessidades diversas que foram vividas por sua categoria profissional, sem perder a singularidade que constitui a historicidade e as mediações sociais e afetivas de cada uma delas, uma vez que participam desse mundo não como seres passivos, mas sujeitos partícipes na construção da história, com seus desejos e necessidades de transformação.

Avançando na discussão, o próximo indicador trata dos afetos vividos no contexto da pandemia. Para a perspectiva sócio-histórica, a afetividade não anula a dimensão dos aspectos cognitivos. Como pontuado por Vigotski (2001, p. 479), “por trás do pensamento existe [sempre] uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento”.

Para fundamentar o estudo desse indicador, buscamos apoio em autores como Vigotski (2001, 2004, 2007, 2018), Campos e Leite (2022); Menezes, Martilis e Mendes (2021); Sawaia (2009), Silva e Magiolino (2018). Assim, recorreremos a categoria vivência (Vigotski, 2018) para explicar que, por não haver dicotomia entre indivíduo e meio, é fundamental considerar não apenas o que se vivenciou na pandemia (meio), mas também o modo e a intensidade de como cada indivíduo (professora) a vivenciou, mediado por afetos, pendores e necessidades.

Isso posto, mesmo que as duas professoras participantes do presente estudo tenham vivenciado aparentemente o mesmo fenômeno, cada uma o vivenciou e internalizou de forma única e singular, mediado por significações produzidas na e sobre a realidade em que atuam como sujeitos históricos. Por isso, se quisermos compreender os afetos que as constituíam no contexto da pandemia, não podemos abdicar da necessidade de conhecer suas vivências escolares na calamidade. Não podemos, por exemplo, passar ao largo de suas dificuldades, como essa que foi relatada pela professora Naide (2023):

*No período das aulas remotas, do lockdown, não foram poucos os alunos que deixaram de frequentar, que não apareciam nas aulas. Tinha aqueles que apareciam uma vez ou outra, mas a gente não sabia se estavam ali [na sala virtual]. Isso impactava muito o trabalho da gente. Os colegas reclamavam... se sentiam angustiados. Eu tinha muita dificuldade em lidar com essa situação.*

A fala da professora Naide (2023) denota um tipo de afeto negativo, um sentimento que expressa preocupação, dificuldade e angústia, por não ter controle e, assim, não ter força para agir sobre uma situação sensível, que exigia a sua intervenção profissional. Sua fala denota um sentimento coletivo, em que “os colegas reclamavam” e “se sentiam angustiados” (Naide, 2023), por não conseguirem desenvolver atividades que afetassem os alunos. Esse sentimento se revela quando, se referindo aos alunos, diz que “tinha aqueles que apareciam uma vez ou outra”, mas, por conta de deixarem a câmera e o som desligados, “a gente não sabia se estavam ali [na sala virtual]. Isso impactava muito o trabalho da gente” (Naide, 2023).

Sobre a importância dos vínculos afetivos no processo educacional, Campos e Leite (2022, p. 274) explicam que “o fortalecimento de vínculos na educação, entre sujeito e objeto, é socialmente construído e fortemente determinado pelas práticas vivenciadas, face a face, em sala de aula”. Sem o “face a face em sala de aula”, como sugerem os autores, os vínculos de afeto entre professores/as e alunos/as, considerados instrumentos fundamentais à concretização do processo de ensino e aprendizagem na escola, ficam comprometidos.

A professora Cida (2023) também expressa afetos negativos sobre os impactos da pandemia na sua vida, especialmente em relação a dificuldades vividas no campo pessoal e profissional, uma vez que precisou lidar com situações muito sensíveis:

*O período de um ano e meio da pandemia foi de muita dificuldade, de enfrentar desafios tanto dentro de casa, na família, quanto no trabalho. Foi um período muito difícil, desesperador. Todo mundo passou por isso. E nós aqui na escola... aliás, não somente nós, mas todo mundo, [para] os professores, alunos, os pais dos alunos; assim, foi muito perturbador. Perdemos colegas de trabalho, perdemos familiares, os nossos alunos também [perderam]. Era uma perda em massa.*

Embora abordem questões diferentes, os afetos vividos no contexto da pandemia pelas duas professoras se assemelham no tom, por tratarem de dificuldades, angústias, enfim, de sofrimentos. Mas elas não falam apenas de si mesmas. Elas se veem em um universo, onde inúmeras outras pessoas também vivenciavam situações de sofrimentos que eram mais ou menos semelhantes. Por isso, como pontuado por Menezes, Martilis e Mendes (2021), não podemos ignorar que a pandemia afetou a saúde mental de muitos docentes.

Assim sendo, as significações atribuídas pelas professoras participantes da pesquisa revelam que a pandemia, para além de um problema biológico e da natureza, foi também um fenômeno humano implicado por desigualdades sociais e, portanto, afetos negativos, cujas emoções vão se expressar nas formas de insegurança, angústia, medo e passividade, por reduzirem as possibilidades de atuação dos indivíduos na realidade; no caso, professores/as, na relação com o ambiente pedagógico dos processos escolares.

Ao mesmo tempo, porém, é importante ressaltar que as significações constituídas pelas professoras também revelam esperança e desejo de agir, no intuito de superar as dificuldades vividas na relação com o processo de escolarização na pandemia. Sawaia (2009, p. 365) ajuda a compreender essa questão, ao ressaltar que, “por trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta”.

Nessa perspectiva, em que os indivíduos buscam não apenas garantir sua sobrevivência biológica, mas que também lutam por sua emancipação e “vontade de ser feliz” (Sawaia, 2009), podemos compreender a fala da professora Naide (2023) sobre sua experiência profissional com a pandemia como um afeto que, além das dificuldades vividas, também implicou a produção de significações sobre a necessidade de transformação pedagógica. Por isso, enfatiza:

*Se a gente tiver que olhar para esse período [mais nefasto da pandemia] que a gente vivenciou, que foi [...] cruel e muito desafiador, que a gente teve que se moldar, a gente passou no trabalho por um processo de*

*transformação bem pesado, que exigia uma nova maneira de ser [professora], que a formação da gente não dava conta (Naide, 2023).*

De acordo com as significações das professoras Naide (2023) e Cida (2023), o período da pandemia foi um momento de grandes desafios não apenas para elas, mas para sua categoria profissional, que precisava dar respostas aos desafios vividos na atividade docente. Assim, além de angústia, passividade e diminuição na capacidade de intervir pedagogicamente nas condições de ensino e aprendizagem, suas significações também expressam sentimento de que era necessário fazer algo, mesmo que fosse “um processo de transformação bem pesado” (Naide, 2023), para poderem atenuar os impactos negativos da pandemia na educação, que, destarte, foram muitos.

Os afetos dessas duas professoras não se diferenciam tanto dos que foram vividos por outros/as professores/as, conforme elas mesmas justificam em suas palavras. Isso assim se explica porque, mesmo não desconsiderando as particularidades de cada indivíduo, todos/as os/as professores/as passaram por experiências subjetivas de afetos tanto negativos, nos quais se sentiam angustiados e impedidos de realizarem plenamente seu trabalho, quanto positivos, conforme tem sido atestado pelos registros de suas falas sobre esperança e vontade de recomeçar. Para apreender a mudança nos afetos que constituem as professoras, isto é, a mudança de afetos negativos para afetos positivos, e vice-versa, é fundamental compreender as significações que, no caso em tela, configuravam a relação das professoras com o processo de escolarização no momento da pandemia. Essa relação pode ser assim explicada porque, de acordo com Silva e Magiolino (2018, p. 40), “os afetos se constituem a partir dos processos de significação que são alteritários, vivenciais e historicamente demarcados”.

Apoio pedagógico na realização da atividade docente é o terceiro indicador que compõe o núcleo de significação “embaraços da docência na pandemia: desafios e possibilidades do constituir-se professor/a”. Fundamentado em autores como Vigotski (2001, 2004, 2007, 2018), Silva e Magiolino (2018), Galdini e Aguiar (2003), Bandeira (2014), Marques (2020), dentre outros, a análise do referido indicador ajuda a entender os limites e impedimentos vividos pelas professoras na pandemia, além de suas

possibilidades de desenvolvimento profissional, uma vez que o apoio pedagógico da escola é um mecanismo fundamental ao desenvolvimento da atividade docente.

A zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2007) constitui-se como categoria central no estudo do apoio pedagógico à realização da atividade docente, sobretudo pela ênfase que atribui ao papel dos processos colaborativos à formação humana e profissional. Assim sendo, essa categoria é o recurso teórico que permite compreender o desenvolvimento intelectual do/a professor/a como processo histórico, isto é, condição humana que não se constitui naturalmente.

Afinal, o que as professoras Naide (2023) e Cida (2023) falam sobre apoio pedagógico na realização da atividade docente na pandemia da Covid-19, ao ponto de definirmos esta questão como um importante indicador do núcleo de significação em tela? Naide (2023) tece o seguinte relato que ajuda a compreender a questão:

*A princípio, a gente ficou um tempo sem orientação, já que achava que era uma parada breve, de 15 dias. Mas, depois, se estendeu para 30 dias. Então, nesse primeiro período, a gente ficou totalmente sem aula, foi uma paralisação. Mas, depois, com a demora [da pandemia], tivemos que voltar [às aulas], só que não era mais aula presencial.*

Entendemos que essa medida, tomada de forma urgente, foi necessária, tendo em vista o impacto imediato da crise sanitária na sociedade. Ao mesmo tempo, além da questão relativa a desigualdade e exclusão social, a medida demonstra que a estrutura pedagógica das escolas ainda era relativamente frágil para o enfrentamento ao tipo de problema apresentado, pois não dispunha de aparato tecnológico que pudesse ser aplicado ao trabalho pedagógico. Essa fragilidade também atinge o campo da formação de professores/as, conforme relato de Cida (2023):

*Tivemos que fazer tudo sozinhos no início; tivemos que aprender assim [sobre tecnologia digital aplicada a educação], meio que às pressas e de qualquer forma, porque a gente não ia abandonar os alunos. A gente queria atender ao nosso aluno, que não podia ficar sem aula.*

As professoras Naide (2023) e Cida (2023) elucidam que as/os professores/as em geral, ou pelo menos os/as que fazem parte do seu ciclo de convivência e trabalho, não tiveram o apoio pedagógico necessário para agir no início da pandemia. Conforme Cida

(2023), “tivemos que aprender assim [sobre tecnologia digital aplicada a educação], meio que às pressas e de qualquer forma”, para que os alunos não ficassem sem aula.

Ao lado de professores/as que careciam de suporte pedagógico para iniciar suas atividades de ensino, havia professores/as que já tinham algum domínio sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. A diferença entre ambos os perfis de docentes pode ser constada na seguinte fala da professora Naide (2023):

*Aqueles [professores] que tinham mais habilidade com a tecnologia conseguiram avançar mais [que os outros que não a tinham].*

Para ambas as professoras, o apoio pedagógico à realização do trabalho docente poderia implicar diferença nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, conforme podemos denotar da afirmação acima, ou seja, o avanço do/a professor/a no processo educacional estava parcialmente condicionado às suas habilidades com a tecnologia digital.

Lembrando que o desenvolvimento humano é um processo que não se constitui naturalmente, mas porque é mediado por recursos sociais diversos, não hesitamos em apontar que as mudanças no trabalho docente implicaram, segundo estudos aqui já citados (Brasil, 2022), em “agravamento da situação de aprendizagem” de muitas crianças.

Após o início das aulas remotas, alguns cursos de formação sobre tecnologia digital, ou mais precisamente sobre o uso de algumas plataformas digitais que permitiam ministrar aula e demais atividades escolares, passaram a ser ofertados a professores/as. Essa questão é assim esclarecida pela professora Naide (2023):

*No início não houve um treinamento [para os/as professores/as], mas houve orientação da secretaria de educação, que era pra usar plataformas da internet. Depois de algum tempo, as formações sobre o uso das plataformas passaram a acontecer. Aconteciam de forma remota com os professores. Mesmo assim, não resolveu logo de imediato, porque sempre aparecia alguma dificuldade. Mas ajudou muito! E a gente ia conversando nos grupos [de WhatsApp], trocando figurinhas com os colegas, e foi aprendendo a mexer.*

A fala de Naide (2023) ajuda a entender que, apesar de não terem superado completamente as dificuldades, as formações não deixaram de contribuir com o

desenvolvimento de suas práticas docentes. Além disso, ressalta que conversavam “nos grupos [de WhatsApp], trocando figurinhas com os colegas, e foi aprendendo a mexer” (NAIDE, 2023).

Diante da significação da professora Naide (2023) sobre o papel da formação pedagógica e do apoio do grupo ao desenvolvimento profissional, lembramos de Marques (2020, p. 130), ao enfatizar que “práticas colaborativas surgem nos espaços de atuação e de formação desses profissionais como possibilidade de levá-los ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico acerca do seu trabalho”.

Para Cida (2023), apesar de não ter resolvido todas as dificuldades da docência, os cursos sobre plataformas digitais no processo de escolarização contribuíram substancialmente para o desenvolvimento profissional. Assim sendo, enfatiza:

*De qualquer forma [as formações sobre as plataformas digitais] foram muito importantes. A gente saiu do zero e foi aprendendo não só mexer na plataforma, [foi] sabendo como ministrar uma aula ou fazer um trabalho. A gente foi ficando mais confiante no que fazia, para os alunos aprenderem. Isso ajuda muito [profissionalmente] (Cida, 2023).*

As falas das citadas professoras (2023) induzem à reflexão de que as possibilidades de desenvolvimento, inclusive no campo profissional, não podem ser naturalizadas, uma vez que elas se constituem apenas nas relações de colaboração. Por isso, o apoio pedagógico a professores/as, como no caso da formação continuada, é uma medida imprescindível ao seu desenvolvimento profissional.

Em analogia com a afirmação de que “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha” (Vigotski, 2001, p. 329), podemos replicar essa tese para explicar que o desenvolvimento do/da professor/a é um processo possível apenas em espaços coletivos, onde as relações humanas se constroem por meio de práticas colaborativas e solidárias, tendo a linguagem como mediação fundante.

Não se trata de abordar o apoio pedagógico como uma solução mágica aos desafios da docência, mas um instrumento que pode contribuir, segundo Galdini e Aguiar (2003, p. 89), com “a possibilidade do seu papel ativo, capaz de produzir conhecimento, de refletir, de criar situações de aprendizagem, de ter uma práxis”.

Isso posto, é importante ressaltar que o apoio pedagógico a quem atua como professor/a não se reduz aos recursos didáticos, inclusive tecnológicos. Também não se restringe a ajuda externa de quem se dispõe a colaborar. Mesmo que seja muito experiente e demonstre interesse em ajudar, não é apenas o “outro”, como estímulo externo, que tem o poder de regular a qualidade do apoio pedagógico. A questão é complexa, pois exige a superação da dicotomia entre objetividade e subjetividade.

Assim sendo, além da dimensão objetiva da realidade, é fundamental que também não se perca a importância da dimensão subjetiva que constitui o apoio pedagógico na realização da atividade docente. Em outras palavras, é imprescindível levarmos em conta as significações produzidas pelos/as professores/as sobre suas necessidades formativas, pedagógicas e escolares. Lembrando que as significações são sempre mediadas por afetos, o apoio pedagógico jamais deve ser entendido apenas como um recurso externo, uma intervenção direta e exclusiva de alguém que não participa ou desconsidera suas experiências escolares. Sem a participação dos sujeitos que vivenciam o processo pedagógico, o apoio oferecido a realização da atividade docente corre o risco de tornar-se inócuo, vazio e, conseqüentemente, distante da realidade em que atuam.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Para finalizar o artigo, o que pretendemos não é apenas retomar os indicadores da pesquisa, mas, a partir deles, discorrer sobre três questões que surgem na análise e permitem aprofundar um pouco mais a reflexão sobre a dimensão dialética que configura o núcleo de significação abordado e analisado neste trabalho.

Assim sendo, a primeira questão a destacarmos diz respeito ao dispêndio de esforços por professores/as para poderem enfrentar as demandas profissionais gestadas na pandemia, especialmente em relação às ferramentas digitais utilizadas para tornar possível o ensino remoto. O que se denota dessa questão não é a preocupação propriamente dita dos/as professores/as com a operacionalidade do sistema, mas o impacto dos recursos metodológicos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, são esforços e preocupações que se somam

a tantas outras que foram se constituindo a partir das condições concretas vividas pelos docentes no contexto da pandemia em suas escolas.

A segunda questão está relacionada a afetividade, tema este que ajuda a entender como os indivíduos vivem e apreendem a realidade não apenas pelo que conhecem dela, mas, sobretudo, pela forma como são por ela implicados. Assim, ao falarmos de afetos constituídos pelo/a professor/a na pandemia, estamos tratando de uma importante dimensão da realidade, que é a atuação do sujeito sobre as questões que o desafiam, como foi o caso das implicações da pandemia nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Essa discussão nos leva necessariamente à questão da internalização (Vigotski, 2007), isto é, à tese de que, embora se expressem de forma única e singular nos indivíduos, os afetos não se constituem de forma descolada dos seus modos de vida e existência na sociedade. Em outras palavras, se constituem no movimento de conversão do social em individual, movimento este que é mediado por significações produzidas pelos sujeitos em suas vivências.

As possibilidades da transformação docente figuram como terceira e última questão a ser destacada nestas considerações finais, conforme denotam as significações analisadas neste artigo. Mesmo que tenham vivenciado desafios aparentemente intransponíveis por um determinado tempo, as professoras participantes deste estudo revelam, em suas expressões, que a busca por alternativas pedagógicas na pandemia, a fim de tornar viável o processo de ensino e aprendizagem, foi uma ação coletivamente implicada pelo desejo profissional de enfrentar o problema. As significações dos/as professores/as denotam que a busca por alternativas pedagógicas não consiste em uma caça a diferentes procedimentos de ensino, mas uma possibilidade de transformação profissional. Isso posto, as possibilidades de transformação docente jamais podem ser naturalizadas nem ocorrer fora das zonas de desenvolvimento proximal e dos afetos que constituem as relações sociais do/a professor/a. Assim, de forma mais reflexiva do que conclusiva, citamos Nóvoa (2017, p. 1121) para enfatizar que o/a professor/a se constitui na transformação “de uma predisposição numa disposição pessoal”, isto é, uma possibilidade de atuação comprometida.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2017.

AGUIAR, W. M. J.; GODINHO ARANHA, E. M.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/ZAOEn>. Acesso em: abr.2024.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 94 (236), p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/FWtKm>. Acesso em: set. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/VuDcm>. Acesso em: jul.2023.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/fgtPK>. Acesso: mar. 2024.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). 248f. Universidade Federal do Piauí, 2014.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL, **Efeitos da pandemia na educação básica: análise da atuação do MEC, Câmara dos Deputados**. Comissão Externa destinada a acompanhar os trabalhos do Ministério da Educação, bem como da apresentação do seu Planejamento Estratégico. Brasília, jul. 2022.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 março. 2020.

CAMPOS, V. R. V.; LEITE, S. A. S. Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: a questão da distância. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 32, p. 260-279, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://abrir.link/BofcO>. Acesso: mar. 2024.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-PT: Porto, 1999.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. **Lógica dialética/lógica formal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARQUES, E. S. A. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa, vivência e afetos na constituição de alunos com histórias de sucesso na escola. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 765-792, mai./ago. 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os pensadores).

MARX, K. **O capital, livro III**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI, n. 67, p. 50-61, jan. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N., et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo; Cortez, 2006.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. (Ciências da educação 50). Lisboa-PT: Direção Geral de Inovação Curricular, 2006.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364–372, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. **Afeto e comum: reflexões sobre a práxis social**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

#### HISTÓRICO

*Submetido:* 10 de Mai. de 2024.

*Aprovado:* 28 de Ago. de 2024.

*Publicado:* 03 de Set de 2024.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SOARES, J. R.; NASCIMENTO, D. M.; OLIVEIRA, E. N. Embarços da docência: A constituição profissional de duas professoras do ensino fundamental na pandemia. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58, 2024, eISSN: 2526-8449.