

## Do ensino remoto ao retorno presencial na educação básica: a autorregulação como elemento na formação continuada de professores

### From remote education to face-to-face return in basic education: self-regulation as an element in continuing teacher education

Pura Lúcia Oliver Martins<sup>1</sup>  
Sirley Terezinha Golemba Costa<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta um panorama do processo de formação de professores ao longo do período de ensino remoto emergencial. As aprendizagens que se fizeram necessárias, o caminho percorrido pelos profissionais para se adequarem ao momento histórico da pandemia do Covid 19 e as implicações no fazer pedagógico diário do professor no ano de 2020. Faz um mapeamento inicial do retorno das aulas presenciais e as alterações na rotina escolar em 2022. A autorregulação aparece como elemento de discussão na fala dos sujeitos uma vez que em muitos momentos foram os desafios que os impeliram na busca por soluções.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Autorregulação; prática docente.

**Abstract:** The article presents an overview of the teacher training process throughout the emergency remote teaching period. The learning scans that were necessary, the path taken by professionals to adapt to the historical moment of the Covid 19 pandemic and the implications in the teacher's daily pedagogical making in 2020. It makes an initial mapping of the return of classroom classes and changes in school routine in 2022. Self-regulation appears as an element of discussion in the subjects' speech, since in many moments it was the challenges that drove them in the search for solutions.

**Keywords:** Continuing education; self-regulation; teaching practice.

## Introdução

De dezembro de 2019 a fevereiro de 2022 a educação no Brasil seguiu acometida por suspensão de aulas presenciais e adesão ao ensino remoto emergencial como

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. E-mail: [pura.oliver@pucpr.br](mailto:pura.oliver@pucpr.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-0798>

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. E-mail: [costa.sirley@pucpr.edu.br](mailto:costa.sirley@pucpr.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1238>

estratégia para continuidade do trabalho. As mudanças nas relações/distanciamentos sociais decorrentes da pandemia, apresentou um caráter impactante para o contexto social e educacional nesse momento histórico. Santos (2020) explica que as mudanças sociais, em geral, ocorrem de maneira paulatina e imperceptíveis, mas, que “a irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas” (SANTOS, 2020, p. 6).

Em decorrência, a necessidade da integração das tecnologias, adequação curricular, transposição didática dos conteúdos levando-se em consideração a participação das famílias no desenvolvimento dos roteiros, fez com que os profissionais da educação buscassem estratégias para também aprender a lidar com a tecnologia como aliada e mediadora nesse processo.

Esse artigo traz para reflexão os resultados de uma pesquisa exploratória do processo de formação de professores de Educação Básica que atuam em diversas regiões do país, desenvolvida ao longo do período de ensino remoto emergencial. Ao mesmo tempo que traz um mapeamento inicial do retorno das aulas presenciais e as alterações na rotina escolar em 2022. Toma como referência para análise das manifestações dos sujeitos, a “autorregulação” na concepção de Bandura (2008) e Zimmerman (2002) que envolve a ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos ao enfrentarem desafios e se mobilizarem na busca de soluções.

O artigo está organizado em quatro sessões. Inicialmente dialogamos com autores que tratam da formação e prática docentes de professores com o ensino remoto emergencial e situam o processo de formação e a prática docente dos professores no período da pandemia do Covid 19. Em seguida, trazemos a concepção de autorregulação para análise das manifestações dos professores envolvidos na pesquisa e o percurso metodológico do estudo sobre o processo de formação de professores ao longo do período de ensino remoto emergencial. Na sequência são apresentados os indicadores que emergiram do processo de formação de professores e finalizamos com as considerações finais.

## O processo de formação e a prática docente dos professores em meio ao ensino remoto emergencial

Com o advento da pandemia do Covid 19, as escolas precisaram se reorganizar e transformar espaços e tempos para educar. O que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias em diferentes espaços de aprendizagem, diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos e procedimentos de avaliação. “A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias” (NOVOA, 2021, p. 10).

Para essa reorganização de tempos e espaços foi necessária a mobilização de todos os segmentos da educação, em especial o professor, que viu na formação continuada, a estratégia mais assertiva para responder às necessidades da sociedade. A propósito, Marcelo, (2009, p. 11) escreve que “o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais”.

É certo que a formação docente supõe realmente um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, as fases do trabalho devem ser alternadas com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional (TARDIF, 2002). O professor, segundo ele, é um sujeito sociocultural, que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais; portanto, o processo de formação do professor se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente.

Nóvoa (1997), por sua vez traz em suas pesquisas que a formação profissional é interativa e dinâmica, que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, há um saber sendo construído na prática. Afirma ainda que a formação do professor abarca as dimensões pessoal, social e profissional, e que estas mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social.

Desse ponto de vista, as experiências, os saberes e os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se numa forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional.

Com efeito, repensar a prática profissional foi necessário e observado durante o período do Ensino Remoto Emergencial, onde pesquisas e pesquisadores debruçaram-se sobre o tema, formação e buscaram mapear trazendo elementos, necessidades e estratégias acerca da formação e professores. Nesse contexto Pinheiro e Valéria (2020) apresentam a formação continuada na ótica da Educação Significativa, baseada em “Trilhas de Formação”:

A Trilha de Formação Continuada é uma proposta que surgiu a partir da experiência formativa da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, sendo atuante e atual. Ela baseia-se na lógica da formação continuada e contínua de professores que desenvolvem suas atividades docentes nesse tempo de pandemia, por meio do ensino remoto junto aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II (PINHEIRO; VALÉRIA, 2020, p. 18).

Oficinas de formação de professores com foco em uso de tecnologias digitais e aplicativos básicos foram rapidamente organizadas pelas instituições de ensino superior, como o caso de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, atendida pelo projeto “Colaboração Universidade – Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (FAPESP, processo 2019/05068-9), observando a falta de conhecimento e domínio do uso das tecnologias por parte dos profissionais da educação (MENEZES *et al.*, 2021, p. 145).

Além das alterações na formação continuada de professores, fez-se necessário também o ajuste na formação inicial desses profissionais. Pereira, *et al.*, 2021, em sua pesquisa “Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial dos graduandos em formação”, consegue constatar que apesar das fragilidades fica evidente o reconhecimento dos graduandos quanto aos esforços e dedicação dos professores em dar continuidade ao processo de formação.

Fica visível tanto dentro da formação inicial, quanto na formação continuada o empenho dos profissionais da educação em cumprir com suas tarefas, mas também a

precariedade das ações. O espaço doméstico de atuação profissional, a ampliação da carga horária de trabalho, a necessidade do uso de ambientes virtuais e com tecnologias de comunicação, a pouca experiência da maioria dos docentes com ensino não presencial e/ou uso de tecnologia digital, carência de apoio e condições de trabalho adequadas, marcaram esse momento histórico na educação brasileira (PEREIRA *et al.*, 2021). A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente e provocaram a necessidade de autoformação, levando a uma autorregulação no seu processo de formação.

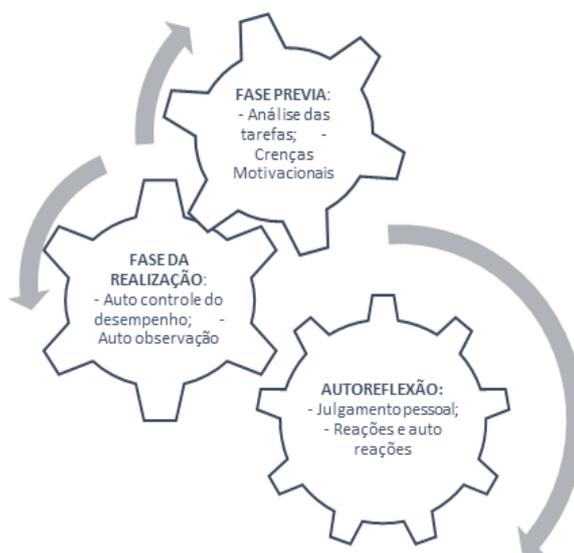
## **A autorregulação como norteadora da formação docente**

Bandura (2008) define o termo “autorregulação” como uma construção abrangente, que envolve a ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, com vistas à obtenção de objetivos nos diferentes espaços da vida. Para o autor ainda, o aprendiz, tendo um desempenho motivado, pode antecipar consequências, formular crenças sobre o que pensa fazer, estabelecer objetivos para si próprio e fazer planos de ação para alcançar aquilo que deseja (BANDURA, 2008).

Zimmerman (2002) traz a autorregulação da aprendizagem como o controle e a regulação do próprio aprendiz sobre seus pensamentos, cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente, em prol de seus objetivos. Para ele, trata-se de uma ação cíclica, baseada em *feedback* de desempenhos anteriores que são usados como ajustes, objetivando uma melhoria contínua, aumento de desafios e meta, não se tratando de uma habilidade mental, mas sim, algo que pode ser desenvolvido.

Para Zimmerman (2000, 2002), o ciclo de autorregulação é assim apresentado:

Figura 1: Ciclo de Aprendizagem Autorregulada



Fonte: Ciclo de Aprendizagem Autorregulada (ZIMMERMAN, 2000, 2002)

## Encaminhamento metodológico e participantes

O presente estudo baseado em uma análise qualitativa, modalidade exploratória, definida por Severino (2007, p. 123) como um tipo de pesquisa que [...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa que alcance o nível compreensivo conforme classificação dos níveis de conhecimento categorizados por Santos (2005).

Os participantes da pesquisa são professores da Educação Básica de diferentes regiões do Brasil que atuaram no trabalho remoto emergencial durante o cenário de pandemia da COVID-19, na sua Fase 1, em junho de 2020. E os mesmos profissionais, que retornaram ao trabalho presencial no ano de 2022, ouvidos no mês de junho do mesmo ano. Para a coleta dos dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas em dois tempos, quais sejam, junho de 2020 e junho de 2022.

Em junho de 2020, foi elaborado um questionário usando o aplicativo de administração de pesquisas o *Google Forms*, que está incluso no pacote do escritório do *Google Drive*, juntamente com o *Google Docs*, o *Google Sheets* e o *Google Slides*. O *Google Forms* apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados nos documentos, planilhas e apresentações.

Após a elaboração das perguntas, o questionário foi enviado para 424 profissionais da educação pública atuantes da educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental dos estados do Sul e do Sudeste do Brasil, via aplicativo *WHATSAPP*, que é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Em junho de 2022, foi elaborado um novo questionário usando a mesma estratégia para coleta dos dados, encaminhados ao mesmo público que participou da pesquisa no ano de 2020. Dessa vez obtivemos retorno de 120 profissionais da educação.

O perfil da primeira etapa da coleta de dados, nos revelou o seguinte panorama:

Quadro 1 – Perfil dos profissionais entrevistados – junho de 2020

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS						
Segmento	Atuação	Tempo de Experiência			Acumula mais de um segmento	
		Menos de 5 anos	De 5 a 15 anos	De 15 a mais	Sim	Não
<b>Educação Infantil</b>	198	32	105	61	103	95
<b>Ensino Fundamental anos iniciais</b>	165	27	102	36	67	98
<b>Ensino Fundamental anos finais</b>	61	18	22	21	08	53

Fonte: As autoras, 2022.

Já na pesquisa realizada em 2022, temos o seguinte perfil dos entrevistados:

Quadro 2 – Perfil dos profissionais entrevistados – junho de 2022

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS						
Segmento	Atuação	Tempo de Experiência			Acumula mais de um segmento	
		Menos de 5 anos	De 5 a 15 anos	De 15 a mais	Sim	Não
<b>Educação Infantil</b>	66	31	10	25	37	29
<b>Ensino Fundamental anos iniciais</b>	46	21	07	18	22	24
<b>Ensino Fundamental anos finais</b>	09	04	02	03	00	09

Fonte: As autoras, 2022.

Apesar dos professores nas duas etapas da pesquisa diferirem em número de participantes, é possível perceber que alguns indicadores se assemelham. O grupo mais engajado nas respostas e devolutivas vem da educação infantil. Já o tempo de experiência dos sujeitos varia bastante, tendo em vista que no ano de 2020 boa parte dos profissionais apareciam declarantes de uma maior experiência profissional, qual seja, entre cinco e quinze anos de profissão. Já entre os professores que responderam em 2022 o número maior de respondentes está na casa de menos de cinco anos de experiência profissional.

Leva-se em consideração nesse caso, a contratação emergencial feita no ano de 2022 pelos municípios brasileiros, de novos profissionais para abarcarem as necessidades presentes acerca das dificuldades e defasagens de aprendizagem já observadas e relatadas pelos profissionais nessa pesquisa.

### **A autorregulação na formação continuada de professores: indicadores**

O intuito do levantamento desse panorama, é demonstrar as aprendizagens que se fizeram necessárias no período do ensino remoto emergencial, e que ocorreram por processos de formação e autoformação, de onde deriva a apresentação da autorregulação como possibilidade de compreender e sistematizar os processos de formação continuada de professores, com base nos seguintes indicadores:

## Indicador 1: Aprendizagens durante o ensino remoto emergencial

Tendo como ponto de partida as entrevistas realizadas pudemos identificar os a necessidade premente de formação continuada principalmente no que tange ao uso das tecnologias digitais, tendo em vista que até o ano de 2020, na realidade a tecnologia era vista como algo que precisaria de tempo para tomar o espaço da escola.

Kenski (2009, p. 48), pontua, na formação, a necessidade de “tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites” para que, na sua prática, ele possa fazer escolhas conscientes e adequadas sobre a tecnologia que irá utilizar e até sobre a sua não utilização; é preciso que ele também compreenda qual a lógica que permeia a movimentação entre os saberes que se concentram no atual estágio da sociedade tecnológica.

As aprendizagens que se impuseram no período emergencial incluíram maior familiaridade com o uso de tecnologias da comunicação desde a utilização de aplicativos até a produção de materiais audiovisuais. Isso tudo implicou em dificuldades para gerir o tempo.

Quadro 3 – Aprendizagens necessárias – junho 2020

Aprendizagens necessárias	
Tema	Especificidades
Uso das Tecnologias	<p><i>“Tive que aprender a usar ferramentas, aplicativos, abrir documentos, responder via e-mail, coisas que não tinha hábito”.</i> (SUJEITO 20)</p> <p><i>“Utilizar o computador como ferramenta de trabalho para educação física”.</i> (SUJEITO 24)</p> <p><i>Primeiramente perder o medo de usar a tecnologia. Aprendendo todo dia.</i> (SUJEITO 28)</p> <p><i>“Como se comportar ao gravar um vídeo, usando as palavras com cautela e que fazem parte do entendimento de todos. Como agir? O que falar? A iluminação está boa? Como enviar este vídeo no WhatsApp? Como reunir esta foto com outra e apresentar o trabalho? Várias perguntas que eu precisei e preciso fazer até hoje”.</i> (SUJEITO 58)</p>
Gestão de Tempo	<p><i>“Foi preciso aprender o uso de aplicativos, a armazenamento de imagens e vídeos, o gravar e comprimir vídeos para enviar aos alunos, além de ter que aprender a organizar nosso tempo para podermos cuidar de nossas famílias e da nossa saúde”.</i> (SUJEITO 5)</p>

Fonte: As autoras, 2022

## Indicador 2: Desafios do ensino remoto emergencial

Os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial, entretanto, fizeram com que a tecnologia se colocasse numa posição ativa, uma vez que acabou se tornando a única fonte de acesso à maioria dos estudantes brasileiros.

Os professores entrevistados relataram situações consideradas “desafios” em relação ao “uso das tecnologias”, a “comunicação com as famílias”, “escrita de roteiros de aula para a família” e em relação ao “acompanhamento da aprendizagem”.

Quadro 4 – Desafios no Ensino Remoto Emergencial – junho 2020

Desafios do Ensino Remoto Emergencial	
Desafio	Especificidades
Uso das Tecnologias	<p><i>“A forma de planejar as aulas e algumas formas de tecnologia para serem utilizadas”.</i> (SUJEITO 406)</p> <p><i>“A primeira dificuldade sendo a vídeo aula, tenho que segurar o celular para filmar e dar aula ao mesmo tempo. A segunda dificuldade é fazer com que meu celular não fique muito carregado de vídeos e fotos, as vezes não tem espaço suficiente e acabo deletando os vídeos aula mais antigos”.</i> (SUJEITO 343)</p> <p><i>“Dificuldade planejar a aula nenhuma, agora na hora da execução minha dificuldade seria tempo, pois eu fico quase um dia para preparar a aula, pois eu preparo vídeos de própria autoria, então gravar e editar isso demanda tempo”.</i> (SUJEITO 36)</p> <p><i>“Ainda é dominar todas as ferramentas da tecnologia necessária. É convencer professores, alunos e família em utilizá-las. Já que ocupo o cargo de orientadora pedagógica”.</i> (SUJEITO 51)</p>
Comunicação com as famílias	<p><i>“Quanto ao planejamento tenho conseguido me programar dentro da minha rotina semanal, o retorno por parte do aluno é o que tem sido mais complicado. A família precisa auxiliar, e muitas vezes não há esse comprometimento...”.</i> (SUJEITO 132)</p> <p><i>“A maior dificuldade é colocar no papel explicando para os pais atividades simples que faria na sala, e a compreensão dos pais não é a mesma que nos educadores temos, na maioria das vezes não seguem à risca os enunciados”.</i> (SUJEITO 148)</p> <p><i>“Pais sem compromisso, sem materiais, sem internet”.</i> (SUJEITO 243)</p> <p><i>“Estimular os pais a reproduzir as atividades para as crianças, não tem sido fácil”.</i> (SUJEITO 262)</p>
Escrita de Roteiros de Aula para a família	<p><i>“Para planejar a maior dificuldade é saber se os pais vão entender o que está sendo pedido e realizar de maneira correta, pensar se não estarei sobrecarregando os pais, e dessa forma fazendo com que eles não façam mais as atividades dos alunos. Como professora de 1º ano,</i></p>

	<p><i>sei que os alunos não conseguem fazer as atividades sozinhos e são os pais que tem acesso as coisas que mando, então minha maior preocupação é se eles estão "fartos" e não querem mais realizar ou se estão realizando da maneira que propus".</i> (SUJEITO 44)</p> <p><i>"Realidade socioeconômica de cada aluno. Muitos pais não têm conhecimento mínimo para ajudar os filhos com as atividades de inglês. Muitos também não possuem acesso à internet, de modo que os mesmos possam navegar em sites como youtube para assistir aos vídeos. Outra incerteza é a como a língua estrangeira chega até eles".</i> (SUJEITO 47)</p> <p><i>"Educação Física é prática e precisa de motivação presencial, por isso creio que a adesão às atividades propostas no formato EaD deva estar sendo baixa, por isso tenho encontrado dificuldades para planejar atividades individuais que motivem o aluno a executá-las".</i> (SUJEITO 80)</p> <p><i>"Acredito que a falta de interação com as crianças, uma vez que a Educação infantil se dá nas interações, intervenções e brincadeiras".</i> (SUJEITO 272).</p>
<p>Acompanhamento da Aprendizagem</p>	<p><i>"Pensar na relação entre "o quanto da matéria passada vai ser aproveitada pelo aluno" e "o que é mais necessário para abordar nesse momento". A partir disso, disponibilizar um conteúdo que venha a ser proveitoso e balanceado entre esses dois aspectos".</i> (SUJEITO 253)</p> <p><i>"A dificuldade consiste na elaboração de aulas que contemple a aprendizagem de maneira ampla considerando a distância, pois na educação infantil as brincadeiras e interações são critérios essenciais para aquisição de experiências e conhecimentos significativos".</i> (SUJEITO 276)</p> <p><i>"No meu caso está sendo a pressão psicológica que a situação em si causa, aumentando a ansiedade, não ter muita prática com tecnologia, ter uma filha junto exigindo atenção; sendo que, na sala de aula não tenho filha, somente os alunos e a falta de retorno de alguns (poucos) pais".</i> (SUJEITO 336)</p> <p><i>"Para planejar não tenho dificuldades, porém para adequar o novo método, sabendo que alguns irão conseguir realizá-los, entretanto a minha preocupação são aqueles com dificuldades (pais e alunos)".</i> (SUJEITO 355)</p>

Fonte: As autoras, 2022.

### Indicador 3: O processo de autorregulação da aprendizagem

O processo de Autorregulação da aprendizagem dos professores fica claro em suas falas e considerações. Apoiado em Zimmerman (2002), a autorregulação da aprendizagem pode ser entendida, dentro do campo educacional, como o controle pessoal de pensamentos, sentimentos e ações planejadas e sistematicamente adaptadas, sempre que necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem dos sujeitos.

Tendo como inspiração o Ciclo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000, 2002), foi possível identificar na fala dos sujeitos aspectos da Fase Prévia, no qual

reconhecem a importância do momento e assumem para si a responsabilidade da ação, da sua própria aprendizagem (Análise da Tarefa). Confrontam seus valores e crenças que trazem a tecnologia como desafio macro, mas a sobrepõe com seu foco voltado para o objetivo que o move, a aprendizagem e o atendimento às necessidades dos estudantes.

Na Fase de Realização, especificamente durante o processo em que durou o ensino remoto emergencial, reorganizou os tempos e espaços da sua vida profissional e pessoal para seguir na aprendizagem (Autocontrole do Desempenho). Foi refinando seu olhar, sendo possível perceber em seu discurso e nas ações a “Auto-observação” que o fez avançar não somente no uso das tecnologias, mas no desenvolvimento de novas estratégias didáticas para chegar até seus alunos, que em muitos momentos careciam de roteiros escritos e orientações mínimas, haja vista a impossibilidade de acesso a equipamentos e até mesmo à internet.

Na Autorreflexão, fase final apresentada por Zimmerman (2000, 2002) fica evidente a capacidade do professor, dentro do “Julgamento Pessoal” reconhecer o seu esforço e a dificuldade do momento e apontar a presença ou ausência de parceria nesse processo e a expectativa de que o que foi desenvolvido e aprimorado ao longo do período, seja incorporado ao fazer pedagógico do professor (Reações e Auto Reações).

Na pesquisa realizada em junho de 2020, foi possível identificar:

Quadro 5 – Processo de Autorregulação das aprendizagens dos professores - junho de 2020

Processo de Autorregulação das aprendizagens dos professores	
FASE PRÉVIA	
Análise da Tarefa	Crenças motivacionais
<p><i>“Muitas novidades, expectativas e ajustes sempre que necessário, com o objetivo de uma maior abrangência dos educandos, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem”.</i> (SUJEITO 396)</p>	<p><i>“Um desafio constante, no início foi muito mais difícil, mas agora estamos mais atentos a situação, vencendo desafios, buscando maneiras diariamente para alcançar alunos, pais e motivar tanto esses, quanto professores. Para gestão foi um momento complicado, novo, mas de superação, onde pudemos ver o tamanho da nossa capacidade”.</i> (SUJEITO 345)</p>
FASE DE REALIZAÇÃO	
Autocontrole do Desempenho	Auto-observação
<p><i>“É tudo muito novo para nós professores, a cada dia surge um novo desafio, mas a cada dia também aprendemos um pouco mais”.</i> (SUJEITO 391)</p>	<p><i>“Tem sido uma experiência na qual estou tentando me adaptar a situação emergencial, posso dizer que está sendo um desafio para mim”.</i> (SUJEITO 422)</p>

AUTOREFLEXÃO	
Julgamento Pessoal	Reações e Auto reações
<p><i>“Algo inédito na educação. Estou aprendendo muito, a usar as ferramentas tecnológicas e quando estou preparando as atividades tenho um cuidado em como a família irá ver a atividade proposta, e não somente ao aluno, como era feito nas aulas presenciais”.</i> (SUJEITO 363)</p>	<p><i>“A experiência não tem sido muito boa, às vezes até frustrante pois os pais não têm participado e causa um sentimento de fracasso”.</i> (SUJEITO 413)</p> <p><i>“Talvez mais reconhecimento dos pais com relação aos professores. E mudança na escola no que se refere ao uso de tecnologias, pois nela nem Internet existe...”</i> (SUJEITO 10)</p>

Fonte: as autoras, 2022 (ZIMMERMAN,2000, 2002).

#### Indicador 4: Desafios e novas aprendizagens no retorno presencial

No cenário atual, onde o retorno presencial já ocorre, os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental tem revelado uma preocupação muito grande em relação dificuldades de aprendizagem das crianças, problemas socioemocionais das crianças, metodologias de ensino e a adaptação à rotina escolar.

Quadro 6 – Desafios no Retorno Presencial – junho 2022

Desafios do Retorno Presencial	
Desafio	Especificidades
Dificuldades de Aprendizagem das crianças	<p><i>“Sim muitos. Nesse momento uma extrema dificuldade em desenvolver meu trabalho pedagógico em sala de aula, pois a maioria dos alunos estão com defasagem na aprendizagem, e tenho que fazer muitas adaptações pois eles não acompanham os conteúdos do ano, onde para mim deveriam ter reformulado os conteúdos para receber tal clientela que estava a cerca de quase 2 anos afastado do ambiente escolar”.</i> (SUJEITO 98)</p> <p><i>“Sim, o aprendizado dos alunos ficou mais lento com a pandemia, e com a pandemia veio também o medo dos pais, com isso os alunos faltam mais e esses alunos têm mais dificuldade em aprender”.</i> (SUJEITO 111)</p>
Problemas socioemocionais das crianças	<p><i>“Sim. O desinteresse a falta de atenção dos alunos e problemas emocionais dos mesmos”.</i> (SUJEITO 05)</p> <p><i>“Sim. Os alunos estão mais egocêntricos do que o normal para a faixa etária e perderam o hábito de leitura, ouvir histórias, por exemplo. Afinal dois anos de afastamento social na vida de uma criança de cinco anos é muito tempo. Tenho também uma criança que apresenta comportamento positivo desafiador. Ela muda constantemente de humor, não quer participar das atividades. Este é meu maior desafio”.</i> (SUJEITO 19)</p>
Metodologias de ensino	<p><i>“Sim, muitos. Mas a adaptação dos alunos foi um dos principais desafios, tendo nós professores muitas vezes ter que nos adaptar a</i></p>

	<p><i>novas formas de ensinar. Para nós todos, alunos, pais, professores e escola nos adaptar a um novo método de ensino, novos experimentos e experiências”.</i> (SUJEITO 34)</p>
Adaptação à rotina escolar	<p><i>“Meu maior desafio foi conquistar as crianças, pois elas sentiam que estavam sendo tiradas de suas mães, para ser deixada com uma pessoa estranha, o carinho a paciência foi fundamental nessa fase. Pois choravam muito e só queriam a sua mãe e voltar para casa”.</i> (SUJEITO 44).</p> <p><i>“Sim. Indisciplina. Os alunos ficaram acomodados durante esse tempo de pandemia, como forma de entretenimento eles usavam muitos meios tecnológicos, TV, Tablet, celular. Onde isso prejudicou muito os alunos”.</i> (SUJEITO 120)</p>
Motivação dos Professores	<p><i>“Sim. Crianças sem limites e professores desmotivados, reclamando de tudo”.</i> (SUJEITO 63)</p> <p><i>“Sim, com sentimento de quem não sabe nada, e sem apoio, as vezes com vontade de desistir”.</i> (SUJEITO 67)</p>
Participação das famílias	<p><i>“Muitos, os principais são os níveis variados de aprendizagem e a participação efetiva dos pais quanto à orientação de atividades diferenciadas propostas para casa”.</i> (SUJEITO 49)</p>
Necessidade de Formação Continuada	<p><i>“Sim. Salas cheias. Pouco apoio da equipe pedagógica. Conteúdo muito avançado pelo nível de aprendizagem das crianças. Falta de apoio em relação as capacitações. Muita preocupação na hora do planejamento no caderno e pouco preocupação com a verdade aprendizagem dos alunos em sala”.</i> (SUJEITO 95)</p> <p><i>“Desafios em desenvolver conteúdo para atender cada nível de aluno que encontramos na mesma sala. O tempo para o preparo dessas aulas é curto e muita burocracias no preenchimento de documentos que não vão agilizar nosso tempo, e sim diminuir a hora atividade para preparação de aulas, melhores e atrativas”.</i> (SUJEITO 118)</p>

Fonte: as autoras, 2022.

Merece destaque ainda na fala dos profissionais da educação a própria motivação dos professores, participação das famílias e mais uma vez a necessidade de formação continuada que parece ser uma das saídas para a retomada da aprendizagem no cenário educacional brasileiro.

## Considerações finais

Ao longo dos anos de 2020 a 2022, período do ensino remoto emergencial e do retorno presencial, fica claro o compromisso do profissional da educação com o atendimento às necessidades mínimas de seus estudantes, bem como a busca por uma formação continuada. Dentro desse contexto na formação, fica evidente também o processo de autorregulação que se fez necessário para que as limitações fossem minimizadas ou amenizadas.

Ademais, o reconhecimento dos desafios, a busca por aprendizagens essenciais para o contexto, e a preocupação com a comunicação junto às famílias, enreda o discurso desses profissionais. As aprendizagens que se fizeram necessárias a partir dos problemas postos pelo momento de mudança do ensino presencial para o remoto emergencial foi a utilização das tecnologias digitais que até o ano de 2020 era vista como algo que demandaria tempo para ser encampada pela escola e seus agentes. Aliada a esse desafio, a questão da gestão do tempo, problema recorrente na prática das escolas, no período da pandemia se tornou crucial.

Os desafios na mudança do presencial para o atendimento remoto foram inúmeros e ao mesmo tempo impulsionaram o uso das tecnologias digitais para a comunicação com os estudantes, famílias, produção de vídeos e outras demandas para a continuação da sua prática docente. Por outro lado, o retorno ao presencial em junho de 2022 trouxe novos desafios, dentre os quais a dificuldade de aprendizagem das crianças, que apresentam problemas socioemocionais; a demanda por novas formas de ensinar; a dificuldade dos estudantes de se adaptarem à rotina da escola; diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e a mudança nas formas de participação das famílias novamente reafirma a necessidade de formação continuada dos professores.

O investimento em formação continuada, lançando mão mais uma vez de metodologias diferenciadas desponta na fala dos sujeitos como essencial e emergente. A autorregulação como uma das estratégias para essa formação pode ser um indicador importante para dar mais autonomia ao profissional da educação quando o faz reconhecer suas fragilidades e o leva a autoformação, mais focada em seus desejos e alicerçada em suas necessidades práticas. Um novo ponto de partida.

## Referências

BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997. 17  
BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.;  
POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus,  
2009.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto  
Editora, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente passado e futuro. *Revista de Ciências  
da Educação*, Volume 8, 7-22. 2009

MENEZES, V. I. de; COSTA, L. K. da; CAPELLINI, V. L. M. F. Tecnologias Digitais: ação  
colaborativa em tempos de pandemia na formação de professores. *Revista Aleph*, 140-  
155. <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319.72> MestrandaemDocênciapara

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. *Revista  
História da Educação*, [s. l], v. 25, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>» <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra. Portugal: Edições  
Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Oder José. *Fundamentos de Sociologia da Educação*. FUMEC, Belo Horizonte,  
2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. Formação de professores no contexto  
pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio  
supervisionado no ensino remoto emergencial. *DELTA Documentação de Estudos em  
Linguística Teórica e Aplicada*, 37(4), 1-22. 2021. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156059>

PINHEIRO, dos S. J.; VALÉRIA, G. de L. R. Formação de professores em tempos de  
pandemia. *Revista Projeção e Docência*, 1-25. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M.  
Boekaerts, P. Pintrich; M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York:  
Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, v.41, n.2, p.64-70, 2002.