

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**ANA MARIA SAMPAIO DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO A PARTIR  
DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE IPUEIRAS - CE**

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

**ANA MARIA SAMPAIO DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO A PARTIR  
DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE IPUEIRAS - CE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

Co-orientadora: Profa. Dra. Caroline Caldas Lemons

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S237f Santos, Ana Maria Sampaio dos  
Formação continuada e pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] :  
um estudo a partir da experiência docente no ensino fundamental de Ipueiras  
- CE / Ana Maria Sampaio dos Santos. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Nilda Stecanela.

Coorientação: Caroline Caldas Lemons.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Ensino fundamental - Ipueiras (CE). 2. Professores de ensino  
fundamental - Formação. 3. COVID-19. 4. Tecnologia educacional. 5.  
Educação permanente. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Lemons, Caroline  
Caldas, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 373.3(813.1)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**“FORMAÇÃO CONTINUADA E PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE IPUEIRAS – CE”**

**Ana Maria Sampaio dos Santos**

Dissertação de mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 09 de outubro de 2023

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva (UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Caroline Caldas Lemons (coorientadora UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas (UNIPAMPA)

Dedico esta conquista a Deus, cuja graça e orientação foram a luz que iluminou meu caminho durante toda a jornada acadêmica. É com profunda gratidão que reconheço Sua sabedoria e bondade, que tornaram possível a realização deste sonho do mestrado. Que esta jornada seja um testemunho da fé, persistência e das bênçãos divinas que me foram concedidas.

## **AGRADECIMENTOS**

Prezados(as) leitores(as),

É com profunda gratidão que escrevo esta carta de agradecimento, pois esta jornada acadêmica não teria sido possível sem o apoio inestimável de tantas pessoas queridas e essenciais em minha vida.

Primeiramente, agradeço aos meus pais e demais membros da família por seu amor incondicional, apoio emocional e incentivo constante ao longo deste percurso. Suas palavras de encorajamento sempre foram a minha força motriz.

Ao meu esposo, agradeço por estar ao meu lado, compreendendo as noites de estudo, os momentos de ausência e por me acolher nos dias mais desafiadores. Sua paciência e apoio foram fundamentais.

Aos colegas de trabalho, que sempre me apoiaram e compreenderam minhas ausências, agradeço pela compreensão e pelo suporte que me deram.

Aos amigos particulares, em nome da Mestra Vilandia, por acreditarem e me incentivarem a buscar novos conhecimentos.

À minha orientadora Dra. Nilda Stecanela e coorientadora Dra. Carolina de Caldas Lemons, que me guiaram com sabedoria e paciência, não apenas como mentoras, mas também como modelos de excelência acadêmica, meu profundo agradecimento.

Às professoras que compõem a banca de dissertação, Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas, Dra. Andréia Morés e Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva pelo tempo dedicado à avaliação e feedback construtivo, agradeço por contribuírem para o aprimoramento deste trabalho.

Aos amigos, colegas de mestrado e professores(as) do PPGEDU da Universidade de Caxias do Sul, que compartilharam comigo experiências valiosas, debates inspiradores e momentos memoráveis, agradeço por tornarem esta jornada acadêmica tão rica e significativa.

Às interlocutoras empíricas da pesquisa e aqueles(as) que mediaram nossa aproximação, por tornarem este caminho investigativo possível.

Por fim, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria e inspiração, por me guiar nesta jornada e me conceder a força para perseverar.

Esta dissertação é fruto do apoio e amor de cada um de vocês, e por isso, deixo aqui minha profunda gratidão.

Com respeito e carinho,

Ana Maria Sampaio dos Santos

“A motivação faz parte da ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando”.

Paulo Freire.



## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF -	Constituição Federal de 1988
CNE -	Conselho Nacional de Educação
EaD -	Educação à Distância
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDEP -	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
INEP -	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INP -	Instituto Nacional de Pedagogia
IPHAN -	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação / 1996
MEC -	Ministério da Educação
MDS -	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
PAIC -	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCI -	Projeto de Cooperação entre instituições
PMDE -	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNAE -	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE -	Política Nacional de Educação
PNLD -	Política Nacional do Livro Didático
PPDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIBE -	Sistema de Informações Bibliográficas em Educação
SIGE -	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TDICs -	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB -	Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Pensamentos e perspectivas diversificadas .....	137
<b>Figura 2:</b> Nuvem de palavras .....	164
<b>Figura 3:</b> Representatividade dos sonhos das novas professoras .....	173
<b>Figura 4:</b> O que é preciso para ser professora na era das tecnologias da informação .....	177
<b>Gráfico 1:</b> Atribuição de nota para aprendizagem durante a pandemia .....	183

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Ações para o ensino, desenvolvidas pelo município de Ipueiras - CE, durante o período pandêmico, biênio 2020/2021 .....	100
<b>Quadro 2:</b> Sociografia das professoras .....	112
<b>Quadro 3:</b> Categorias e subcategorias emergentes .....	119

## RESUMO

A pesquisa intitulada “Formação continuada e pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no ensino fundamental de Ipueiras-CE”, tem como principal objetivo, analisar de que modo a formação continuada de professores repercutiu na experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19, a fim de, subsidiar à gestão educacional municipal de Ipueiras-CE, para a oferta de formação continuada com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, que produzam o significado aos professores. O problema de pesquisa se justifica em investigar a formação continuada de professores, proposta pela gestão pública do município supracitado, repercutiu na experiência docente dos professoras durante o biênio 2020-2021 da pandemia da Covid-19. Na tessitura desta análise, entende-se, que a formação é o processo que sustenta a prática docente e é constituída a partir de vários movimentos, como graduação, pós-graduação, cursos, bem como, reflexão e olhar para sua prática ou na troca de experiência entre pares da escola. Os percursos investigativos seguiram trilhos metodológicos de uma pesquisa descritiva de campo de natureza qualitativa e foi desenvolvida através de entrevista narrativas individuais ancoradas em BERTAUX (2010). As entrevistas realizadas com docentes que atuam no Ensino Fundamental dos anos iniciais de duas escolas da rede pública municipal de Ipueiras-CE. Para exploração dos dados que emergiram das entrevistas, foi utilizada a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazi (2006; 2011). Os principais aportes teóricos selecionados para sustentar teoricamente os percursos investigativos, inspirar as descrições, fundamentar interpretações e reflexões estão fundamentadas em Paulo Freire (1991; 1996; 2007); Antônio da Nóvoa (2022); Bertaux (2010), dentre outros, além de fontes disponibilizadas em sites confiáveis, bem como, legislação que embasam a temática, como Formação Continuada entre outras imersões teóricas. Quatro categorias emergiram das falas das docentes: “Desafios e Impactos da pandemia na formação e na atuação docente”; “Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem”; “Dimensões da formação permanente e continuada de professores” e “Percursos docentes e contemporâneos”, a partir dessas categorias, emergiram doze subcategorias. O estudo permitiu concluir, que as iniciativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras-CE, durante o biênio (2020 e 2021), não atenderam as necessidades urgentes das educadoras.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental; Pandemia da Covid-19; Formação Continuada; Tecnologias Digitais; Experiência docente.

## ABSTRACT

The research assignment titled "Continuing In-Service Training and the Covid-19 Pandemic: A Study of Teaching Experience in Primary Education in Ipueiras-CE" aims to analyze the impact of teachers' continuing training on their teaching experience in the first years of Elementary Education during the pandemic. The ultimate goal is to support the educational management of Ipueiras-CE in offering continued training that enhances the teaching and learning processes and provides meaningful support to teachers. The research problem is justified by investigating the continuing training of teachers, proposed by the public management of the aforementioned municipality, which had an impact on the teaching experience of teachers during the 2020-2021 biennium of the Covid-19 pandemic. In the feature of this analysis, it is understood that training is the process that supports teaching practice and is constituted from various movements, such as graduation, post-graduation, courses, as well as reflection and looking at their practice or in exchange of experience between school peers. The investigative paths followed the methodological trails of descriptive field research of a qualitative nature and were developed through individual narrative interviews anchored in BERTAUX (2010). The interviews were carried out with teachers who work in Elementary Education in the initial years of two schools in the municipal public network of Ipueiras-CE. To explore the data that emerged from the interviews, the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galliazi (2006; 2011) was used. The main theoretical contributions selected to theoretically support the investigative paths, inspire descriptions, support interpretations and reflections are based on Paulo Freire (1991; 1996; 2007); Antônio da Nóvoa (2022); Bertaux (2010), among others, in addition to sources available on reliable websites, as well as legislation that supports the topic, such as Continuing Training among other theoretical immersions. Four categories emerged from the teachers' speeches: "Challenges and Impacts of the pandemic on teaching training and performance"; "Emergency Remote Teaching: exploring tools and resources to enhance the teaching and learning process"; "Dimensions of permanent and continuing teacher training" and "Teaching and contemporary paths", from these categories, twelve subcategories emerged. The study concluded that the Municipal Department of Education of Ipueiras-CE's training initiatives during 2020 and 2021 did not meet educators' urgent needs.

**Keywords:** Elementary School; Covid-19 pandemic; Continuing Training; Digital Technologies; Teaching experience.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 EU, DOCENTE E PESQUISADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO EM MOVIMENTO .....	21
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E HEURÍSTICA INVESTIGATIVAS .....	27
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	34
<b>2 PANORAMA HISTÓRICO-LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	<b>45</b>
2.1 CRONOLOGIA NORMATIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE 1930 A 2023 ..	46
<b>2.1.1 A formação docente em âmbitos federal e estadual, sob o prisma institucional</b> .....	<b>67</b>
2.2 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE ANTÓNIO NÓVOA .....	72
2.3 DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES .....	79
<b>3 DESAFIOS VIVIDOS PELOS PROFESSORES NO PERÍODO PANDÊMICO</b> .....	<b>85</b>
3.1 CONTEXTO PANDÊMICO: AS DIRETRIZES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IPUEIRAS-CE ..	86
3.2 A PANDEMIA DA COVID-19 E A CORRIDA DOCENTE PELA ATUALIZAÇÃO: A ROTINA DA SALA DE AULA VIRTUAL .....	93
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM IPUEIRAS-CE DURANTE O BIÊNIO DA PANDEMIA: UM MAPEAMENTO A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS .....	99
3.4 PLANO DE RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS EM 2021 .....	102
<b>4 NARRATIVAS DOCENTES E ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA</b> .....	<b>107</b>
4.1 NARRATIVAS DE VIDA E ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NO CONTEXTO DA PANDEMIA .....	108

4.2 VOZES E RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM FOCO: CONHECENDO AS PROFESSORAS .....	114
<b>4.2.1 Professora Luciana .....</b>	<b>114</b>
<b>4.2.2 Professora Yara .....</b>	<b>115</b>
<b>4.2.3 Professora Amaná .....</b>	<b>115</b>
<b>4.2.4 Professora Lulu .....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.5 Professora Tainá .....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.6 Professora Nice .....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.7 Professora Naeli .....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.8 Professora Kauane .....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.9 Professora Tauane .....</b>	<b>118</b>
4.3 VOZES QUE ECOAM DA ESCRITA: UM DIÁLOGO COM A TEORIA .....	118
<b>5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS IPUEIRENSES NO PERÍODO PANDÊMICO: VOZES .....</b>	<b>123</b>
5.1 DESAFIOS E IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOCENTE .....	124
<b>5.1.1 Aprender a crescer: uma nova perspectiva docente diante dos desafios do ano de 2020 .....</b>	<b>125</b>
<b>5.1.2 Lacunas e desigualdades: repensando a educação diante dos impactos causados pela pandemia .....</b>	<b>128</b>
<b>5.1.3 Parceria família-escola: fortalecendo o papel das famílias e valorizando o professor na aprendizagem dos estudantes .....</b>	<b>133</b>
5.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPLORANDO FERRAMENTAS E RECURSOS PARA POTENCIALIZAR OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	136
<b>5.2.1 Conectando saberes: o papel transformador da internet no ensino e aprendizagem dos estudantes .....</b>	<b>137</b>
<b>5.2.2 Potencializando a aprendizagem: explorando as ferramentas tecnológicas como recursos mediadores .....</b>	<b>143</b>
<b>5.2.3 O papel transformador do professor frente às novas tecnologias na sala de aula .....</b>	<b>146</b>

<b>6 REFLEXÃO E RESILIÊNCIA: NAVEGANDO PELOS DESAFIOS E RENOVAÇÕES NA JORNADA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA</b> .....	<b>149</b>
6.1 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DE PROFESSORES .....	149
6.1.1 Enfrentando desafios: vivências e superações na jornada dos professores .....	151
6.1.2 Em busca de uma formação significativa: desafios e necessidades na formação permanente .....	157
6.1.3 Tempos, metodologias e percursos formativos: reflexões sobre a formação permanente e continuada .....	162
6.2 PERCURSOS DOCENTES E CONTEMPORÂNEOS .....	169
6.2.1 Autoestima afetada: superando desafios e obstáculos na jornada docente .....	170
6.2.2 Pelos caminhos da docência: tempos de superação, renovação e espera .....	176
6.2.3 Navegando pelos medos: os receios da suspensão e retorno às aulas presenciais .....	181
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>194</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA</b> .....	<b>201</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>204</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Questões relativas à formação continuada de professores são recorrentes no meio acadêmico-científico, o que demonstra tanto a sua relevância e atualidade, quanto a reiterada persistência e/ou renovação dos entraves enfrentados por essa categoria profissional tão importante e necessária em nossa sociedade.

Um acontecimento histórico (ainda em curso) que demonstrou isso com clareza foi a pandemia da Covid-19, a qual impactou diversos setores sociais, mas, destacadamente, nosso sistema educacional; tanto porque chegou de forma abrupta e, portanto, solicitando ações extremamente rápidas, quanto porque evidenciou mazelas sociais históricas em nosso país, conforme aponta Santos (2020) em sua obra “A cruel pedagogia do vírus”.

De acordo com Gil (2010), a escolha do problema de uma pesquisa se relaciona primeiro com aquilo que atravessa o investigador social e comigo foi exatamente assim. Foram as vivências e as influências do meio social, acadêmico, econômico e profissional que me conduziram ao desenho inicial da questão orientadora que, mais tarde, com o devido aprofundamento teórico.

Considerando a sua pertinência e relevância para a área da Educação, foi lapidada e formulada com a seguinte redação: “De que modo a formação continuada de professores, proposta pela gestão pública municipal de Ipueiras-CE, repercutiu na experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o biênio 2020-2021 da pandemia da Covid-19?”.

Entendo que mobilizar esforços acadêmicos para investigar uma questão que faz parte de uma temática tão ampla, porém, com foco em uma realidade local e materialmente possível de ser questionada e interpretada, contribui para aferir com maior veracidade e concretude os impactos do período pandêmico relativo à formação continuada docente no âmbito micro, mas também transcendê-lo, identificando recorrências que auxiliem na compreensão macro da questão, bem como na proposição de estratégias que permitam alterar ou fortalecer os impactos positivos e/ou negativos identificados.

Nesse sentido, meu objetivo foi analisar de que modo a formação continuada de professores repercutiu na experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19, a fim de subsidiar a gestão

educacional municipal de Ipueiras-CE para a oferta de formação continuada com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como que produzam significado aos docentes.

Quanto aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes: a) apresentar o panorama histórico-institucional do processo de implementação da formação de professores em âmbitos nacional e estadual; b) mapear as iniciativas/programas de formação continuada de professores sob a gerência da Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras-CE durante o biênio 2020-2021 da pandemia da Covid-19; c) descrever e relacionar as normativas educacionais municipais vigentes no período (pós) pandêmico com as oportunidades de formação continuada oferecidas pela mantenedora; d) descrever a percepção dos professores sobre as experiências docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras - CE, durante o biênio da pandemia da Covid-19, por intermédio de suas narrativas; e) descrever a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras-CE acerca das oportunidades e das experiências vividas com a formação continuada oferecida pela Mantenedora entre 2020 e 2021, por intermédio de suas narrativas; e f) estabelecer relações entre as experiências docentes narradas e as oportunidades de formação continuada oferecidas pela mantenedora entre 2020 e 2021.

É através da explicitação das ações descritas no objetivo geral que logrei responder à questão norteadora desta pesquisa. Tanto o objetivo geral quanto os específicos tiveram como eixo central as experiências dos professores da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras-CE, porém, por intermédio dos objetivos específicos, procurei demonstrar o esforço teórico de compreensão dessas experiências, bem como, relacioná-las à legislação educacional nacional e às estruturas político-sociais que impactaram a presença e/ou ausência de políticas de formação continuada de professores em âmbito municipal, considerando, destacadamente, o contexto pandêmico.

Relativamente ao campo de análise, é importante destacar que na Rede Municipal de Ensino de Ipueiras - CE, o ano letivo de 2020 iniciou exatamente no dia 3 de fevereiro. Naquele momento, o mundo já estava sob alerta a respeito da cepa do novo coronavírus, mas, ainda assim, em nosso país, a vida seguia seu curso normalmente e no âmbito educacional tudo acontecia como de costume, com uma certa tranquilidade.

Em 16 de março de 2020, no entanto, no Ceará, fomos surpreendidos com o primeiro Decreto Estadual<sup>1</sup> determinando o isolamento social. A cidade de Ipueiras parou. O medo estava estampado no semblante dos habitantes. As escolas fecharam os portões e, a partir de então, veio a preocupação de como se prosseguiria com a educação escolar.

O que se acreditava serem apenas alguns dias de isolamento, logo se transformou em *lockdown*. No período, não era apenas o município de Ipueiras que vivia essa realidade, mas o mundo. Logo, a exemplo do que já ocorria em países desenvolvidos, alguns estados brasileiros começaram a traçar as suas metas para que a educação escolar não parasse.

Apesar dos esforços, isso não foi suficiente para conter o avanço do vírus e do número de contaminados, então o ensino presencial parou e uma preocupação, dentre tantas, se impôs: a população estava em confinamento, mas e a escola, e a educação escolar, ficaria de braços cruzados, resignada?

Na pequena e pacata Ipueiras<sup>2</sup>, três meses separaram o ensino presencial do ensino remoto emergencial. Em junho do mesmo ano, a educação ipueirense já tinha o ponto de partida para o retorno às aulas: a introdução do ensino remoto mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e para isso, a plataforma digital *Google Classroom* foi apresentada aos professores e aos estudantes. Era nesse ambiente virtual que, a partir de então, as aulas aconteceriam.

Após uma breve formação de cerca de duas horas, oferecida pela mantenedora, os professores municipais deram início a nova jornada pedagógica: gerenciar o ensino e a aprendizagem nas “salas de aulas sem paredes” (STECANELA, 2020) sem, ao menos, terem a oportunidade de expressar suas inseguranças e suas inaptidões com as tecnologias digitais. A Secretaria Municipal da Educação de Ipueiras, através dos grupos de *WhatsApp*, os chamou, por meio da ferramenta *Google Meet*, juntamente com gestores e coordenadores pedagógicos, para participar da primeira reunião virtual sobre o retorno às aulas.

---

<sup>1</sup> Decreto nº. 33.510/2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022. Todos os decretos em ordem cronológica disponíveis em: <https://www.ceara.gov.br/decretos-do-governo-do-ceara-com-aco-es-contra-o-coronavirus/>. Acesso em 22 jul. 2022.

<sup>2</sup> Mais adiante será apresentada a cidade-cenário da pesquisa.

A preocupação de como se daria esse processo inquietou toda a comunidade escolar, mas, não posso negar, desassossejou, principalmente professores e professoras, pois esses teriam que lidar com uma dinâmica inesperada que se resumia em ensinar e aprender a ensinar remotamente, ao mesmo tempo. Como professora naquela época e, desde 2021 exercendo a função de Técnica do Ensino na Secretaria Municipal da Educação de Ipueiras, percebi a capacidade extraordinária dos docentes de aprender rapidamente, recepcionar as inovações tecnológicas e continuar desenvolvendo o ensino e promovendo a aprendizagem.

No entanto, momentos como esses, vividos abruptamente, também guardam traumas, angústias e desafios e é também por isso, pela necessidade de saber mais sobre eles, que busco “captar”, através das lentes teóricas desta pesquisa, as percepções dos docentes do município de Ipueiras acerca das experiências vividas e contribuir com as discussões sobre o tema e com a área da Educação através de uma pesquisa teórico-empírica.

Assim, as primeiras aproximações com o objeto de estudo surgiram da minha inquietação diante da ausência de oferta (de política) de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras-CE. Com a chegada inesperada do novo coronavírus e as mudanças decorrentes dos modos de viver no planeta e, em especial, no formato do ensino escolar, a formação continuada passou (embora já fosse) a ser, também, uma questão de necessidade aos professores e professoras que estavam à frente dos processos educacionais do país.

Foi nesse contexto que a presente pesquisa ganhou cenário, haja vista que as aulas por todo o país se tornaram subitamente remotas e que diversas dificuldades se impuseram tanto para professores quanto para alunos, além, certamente, dos sujeitos colaterais às relações de ensino.

Desta forma, considerando a pergunta orientadora desta pesquisa, bem como a revisão da literatura voltada à formação continuada de professores realizada, emergiram as seguintes hipóteses: a) diante dos novos desafios com o ensino remoto desencadeado no período da pandemia da Covid-19, os professores da Educação Básica se sentiram insatisfeitos com sua prática pedagógica pela falta de apoio e suporte da mantenedora; b) no exercício da docência, os professores se angustiaram diante da proposta do ensino remoto; c) os professores buscaram, solitariamente, a formação continuada para lidar com os desafios impostos pela pandemia da Covid-19; d) a atuação docente no período da pandemia a nível municipal se deu alheia a

uma política pública de formação docente que os subsidiasse; e) a percepção dos docentes com a (des)valorização da sua profissão refletiu no estímulo para planejar aulas com metodologias de ensino diferenciadas ante os novos contextos educacionais; f) ao mesmo tempo em que, no início da pandemia da Covid-19, os professores demonstraram resistência e medo em iniciar as aulas na modalidade remota, após o relaxamento dos riscos da pandemia da Covid-19, os professores demonstraram resistência e medo no retorno às aulas presenciais.

Considerando que o cenário ainda era inseguro para uma retomada presencial das atividades escolares, o que exigia um plano de ação que contemplasse cada elemento com potencial para promover a propagação do vírus, e assim fosse estabelecido ações protetivas tanto coletivas que resguardasse a integridade de toda a comunidade escolar.

Quanto a ação pedagógica, a formação docente – mesmo que ainda timidamente - foi um instrumento essencial para reintroduzir os professores de volta ao cenário escolar com segurança para o desenvolvimento de um trabalho que retornará mais desafiador para alunos e professores. Diante deste novo contexto o processo de formação docente passa a ganhar novo olhar, sendo um componente relevante, dinâmico e fundamental para o processo de recomposição da aprendizagem.

Antecipando algumas das conclusões a que este estudo chegou, a escuta das participantes foi contundente diante do que foi proposto nas hipóteses. Das seis hipóteses elencadas, praticamente todas foram confirmadas, com exceção da hipótese e) a percepção dos docentes com a (des)valorização da sua profissão refletiu no estímulo para planejar aulas com metodologias de ensino diferenciadas ante os novos contextos educacionais, visto que em nenhuma das falas trouxe a (des)valorização, mas as professoras também não explicitaram valorização.

As respostas foram emergindo e mostrando que sentiram falta de apoio da mantenedora no que diz respeito a formação continuada voltada para os recursos de tecnologia educacional, que era uma necessidade emergente; o quão foi solitário; o quão foi angustiante ministrar aulas através de dispositivos eletrônicos, assim como o retorno às aulas presenciais causou medo e insegurança.

A formação de professores não se resume à inicial, aos cursos de graduação, nem tão somente àquela que se dá em cursos de pós-graduação *lato ou stricto sensu*. Contempla também a participação em seminários, cursos de extensão e de formação

continuada que lhes permitam construir novos conhecimentos e desenvolver a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, sobre o cenário educacional, sobre os princípios e os fins da educação, por exemplo, bem como que instiguem à inovação pedagógica a partir da realidade local em que estão inseridos e das comunidades escolares com as quais atuam.

Além disso, contempla a formação continuada por meio das reflexões que acontecem no próprio espaço escolar, nas reuniões pedagógicas e/ou nos programas que, porventura, sejam organizados e desenvolvidos na escola, envolvendo os pares.

Sendo assim, a presente pesquisa dialoga - e parte - do inacabamento que constitui a cada um de nós, mas, também, com a capacidade humana de ir além desse inacabamento, de constituir-se permanentemente. (FREIRE, 2007). Foi assim que a pandemia veio “lembrar” aos professores o quanto são (somos) capazes de se reinventar diante das adversidades, mas também o quanto é preciso que sejam acolhidos e subsidiados com formações que os auxiliem a contornar os obstáculos e a enriquecer sua práxis.

Almejo que os resultados da pesquisa possam vir a mostrar aos professores, aos estudantes, às famílias, ao governo municipal e à sociedade ipueirense que subsidiar os docentes com formações continuadas é necessário; que a práxis do professor não pode e não está ancorada em conhecimentos de senso comum, mas na ciência; e que validar essa práxis de vivência cotidiana ajuda a torná-la um conhecimento científico com um olhar local. Além disso, esta pesquisa pretende colaborar não só com o professor de Ipueiras, mas com demais docentes que viveram experiências singulares que ainda carecem de reconhecimento e/ou não foram publicizadas.

Na sequência deste capítulo introdutório apresento três pontos relevantes para a compreensão inicial da pesquisa desenvolvida. No primeiro subcapítulo, “Eu, docente e pesquisadora: considerações sobre um percurso em movimento”, narro a minha trajetória acadêmica-profissional e apresento as correlações necessárias ao entendimento da temática e do eixo desta pesquisa; no subcapítulo “Contextualização, problemática, justificativa e heurística investigativas”, desenvolvo centralidades importantes para o desenvolvimento da análise investigativa subsequente e apresento a justificativa e a heurística investigativa à medida que contextualizo o objeto de estudo e o entrelaço aos meus próprios percursos de professora e pesquisadora em processo (permanente) de formação - percursos esses marcados pelo desejo sempre

posto de galgar novos conhecimentos que viessem a enriquecer e inovar as minhas práticas, fosse como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fosse como Técnica de Ensino. E, por último, no subcapítulo “Percurso metodológico”, discorro sobre o caminho trilhado para construção dos resultados apresentados nesta dissertação de mestrado.

### 1.1 EU, DOCENTE E PESQUISADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PERCURSO EM MOVIMENTO

O meu encantamento pela docência iniciou no ano de 1996 quando eu cursava o terceiro ano do Curso Normal (Magistério) e tinha como disciplinas obrigatórias o Estágio de Observação e o Estágio de Regência. Rememorar aqueles tempos traz à tona recordações e reflexões sobre o quanto os professores e professoras já se reinventavam para que suas aulas fossem dinâmicas, prazerosas e, de certa forma, instigassem os estudantes a se descobrirem professores e professoras.

Acionar esses “guardados” é mexer com a minha memória-recordação de como iniciei a vida profissional como professora. Buscar esses guardados é também ir ao encontro das ideias e do entusiasmo daquela “menina” que acreditava numa educação transformadora e reafirmar a certeza que esse acreditar continua muito presente na mulher e na profissional que me constituí: uma profissional que continua em busca de novas aprendizagens, e por isso, tão apegada à perspectiva freiriana de educação.

Dito de outro modo, trazer esse recordar é reviver, é oxigenar as memórias guardadas e pô-las em movimento, perspectiva que entendo igualmente se relacionar com a abordagem de Prado e Soligo (2007). Segundo essas autoras, “passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam” (ibid., p. 7) e essas histórias não estão presas no passado, mas sim, impregnadas das memórias de vidas que se entrelaçam, como é o meu caso.

Particularmente, sou fruto da educação pública e fruto também de uma educação em que, a vez e a voz estavam a favor do professor. Mas essa educação que, a maioria, calava, também me constituiu uma professora que aprecia o diálogo, que pratica a amorosidade, que acolhe, que escuta, que desafia o educando não só a conhecer o mundo, mas a transformá-lo. Tal modo de ser e estar professora hoje

advém também de uma formação orientada pelas obras de Freire (1986; 2005 e 2009) e Saviani (2003; 2012 e 2013) e tantos outros pensadores que desenvolveram uma escrita orientada pela e para a prática pedagógica.

Para Weffort (1996, p. 2), “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa em sua própria história”. Nesse sentido, entendo que o educador deve ser empático, saber escutar, olhar o estudante como um todo e não apenas como um sujeito no qual “deposita” o conteúdo curricular.

Para mim, o professor necessita desenvolver uma escuta atenta, um olhar acolhedor, pois a sala de aula é entrega, é troca, é estar aberto a aprender também com o estudante. Para Freire (2007, p. 113, grifos do autor), “ensinar exige saber escutar”, pois não é “falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendermos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”.

Weffort (1996) diz ainda que o instrumento da observação apura o olhar e os demais sentidos. Esta dinâmica permite enxergar que as histórias do educando e educador acabam se entrecruzando e esse entrecruzar me leva a lembrar uma professora que, na época, 1995, estava cursando sua especialização e, em sua fala, sempre remetia à sua monografia. Até aquele momento, até àquela escuta eu não tinha nenhuma consciência do que significava o valor daquela escrita.

A partir de então, percebi que concluir o Ensino Médio não era chegar ao ponto final da trajetória formativa, como meus colegas e eu pensávamos, mas sim, desenhar uma vírgula na minha história, no que eu queria para minha vida profissional e, principalmente, pessoal.

Mobilizada por essas tantas experiências, entendi que a escuta e a escrita andam juntas; que essa confluência possibilita a atribuição de sentidos para o (meu) fazer docente que busca convergência com (minhas) concepções de educação, de ensino, de aprendizagem etc. Prado e Soligo (2007, p. 4) ilustram esse movimento e afirmam “que relacionamos de alguma forma as histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam”.

Assim, percebo como as memórias ainda se fazem presentes e necessárias para este exercício de escrita, não somente por estarem vinculadas a uma escolha



peçoal, mas por me permitirem tomar consciência de meus processos de formação como professora e como professora-pesquisadora.

Evocando ainda algumas delas, lembro que ao concluir o Curso Normal, recebi o convite para atuar como professora em uma escola privada muito conceituada na cidade de Ipueiras. A princípio, senti aquele frio na espinha, afinal, a experiência que eu tinha com a docência se restringia a do Estágio de Regência, mas aceitei o desafio. Atuei no Instituto Bia Rizzo como professora durante dezesseis anos; oito anos como professora da Educação Infantil, no chamado “Jardim de infância”, e os demais como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos de 1996 e 2012.

Que experiência marcante! Esse primeiro vivenciar como professora regente foi muito importante. No primeiro ano foram muitos os desafios, principalmente no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, de como a mesma deveria ser organizada, desde o acolher a turma, passando pelo processo de lidar com os pais e, principalmente, com as questões de cunho pedagógico.

Hoje, refletindo, percebo que apesar da minha inexperiência, eu já fazia o que Weffort (1996) aconselha sobre a prática do registro da observação do educador e do educando: observava. Não era uma observação qualquer. Mesmo sem esse conhecimento teórico, eu já entendia que “o olhar sem pauta se dispersa”, como afirma Weffort (1996, p. 3), mas que o olhar pesquisador, ao contrário, é baseado no planejamento prévio com foco direcionado à aprendizagem individual e/ou coletiva e para a dinâmica das relações que se constroem em torno da aprendizagem. Posso dizer que a observação atenta foi minha grande aliada, que, aos pouquinhos, por causa dela, as inseguranças foram sendo sanadas.

Conforme Prado e Soligo (2007, p. 5, grifos das autoras), “ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo”. Por isso, parece que foi ontem. Eu fecho os olhos e consigo visualizar aquela sala de aula. A turminha, essa lembro com riqueza de detalhes, 21 estudantes, a maioria meninos e com eles todas as peraltices permitidas pela idade. A dinâmica de como as aulas aconteciam, o bom dia, o cheiro das crianças e a alegria inocente, assim como os chorinhos que complementavam a rotina da sala de aula.

Conforme apresentei, minha trajetória docente inicial ocorreu na Rede Privada de Ensino, no ano de 1996. Dois anos mais tarde, a ela somou-se a minha experiência na rede pública quando ingressei na Rede Municipal de Ensino de Ipueiras. Ir ao

encontro desses resgates profissionais, reviver essa trajetória inicial, colocar-me como narradora de um trabalho de reconstituição da própria existência, promove um sentimento de pertencimento à identidade de professora de Rede pública de ensino, ao mesmo tempo em que me desafia.

Como diz Benjamim (1994, p. 221), o dom da narrativa carrega um poder, pois “contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira” e é por essa razão que esse movimento narrativo me provoca, sobretudo na escrita desta dissertação, em que assumo algo novo para mim que é a identidade de pesquisadora em educação. Optar por descrever como realmente me constituí professora da rede pública municipal é também “me desnudar”.

Retomo parte dessa história destacando alguns elementos significativos para mim. O processo seletivo para ingresso na Rede Municipal de Ensino de Ipueiras iniciou por volta dos meses de abril e maio de 1998, quando foi publicado o primeiro edital para o concurso de professores.

Aquela novidade aguçou em todos os professores e professoras, em sua maioria contratados, o desejo de concorrerem às vagas e buscarem a estabilidade profissional. Vencida a prova escrita, todos os aprovados foram convocados a se apresentarem na Secretaria Municipal de Educação para as devidas lotações.

Para essa primeira seleção não foi exigido dos professores o Ensino Superior. Contudo, a formação logo passou a ser requerida pelo Ministério da Educação - MEC, então, pouco tempo depois de me tornar professora estável, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Graduação em Regime Especial.

Nessa modalidade de ensino, pelo período de dois anos, enquanto os estudantes gozavam das férias escolares, os professores e professoras, interessados na formação em nível superior, abdicavam das férias referentes aos meses de julho e janeiro para graduarem-se.

Para alguns professores, era a oportunidade de realizar a primeira graduação, para outros, um número mínimo de educadores, a segunda. Observo que essa formação, em nível de graduação, acontecia no Município de Ipueiras e a Universidade Vale do Acaraú - UVA, responsável pela oferta dos cursos, disponibilizava a nós, graduandos, um espaço com as condições necessárias para as aulas que aconteciam nos horários da tarde e da noite.

Em 1999, exatamente em 29 de setembro de 1999, ocorreu a conclusão do curso e, desde então, não parei de buscar formação, pois o chão da sala de aula só

me mostrava, dia a dia, o quão necessário é que o professor e a professora sejam também pesquisadores e que continuem a busca pela construção de novos conhecimentos.

Esses aspectos me conectam com as reflexões de Freire (2007) sobre a importância da consciência de nosso inacabamento. Para o educador brasileiro, o inacabamento do ser humano ou a sua inconclusão fazem parte da própria experiência vital, mas é preciso ter humildade para reconhecer que não se está pronto. Como não tenho dúvidas a esse respeito, continuo na jornada galgando e aproveitando as oportunidades de formação que se colocam à minha frente.

No que se refere à formação continuada, sempre busquei participar de cursos de extensão acadêmica na área da educação, tendo em vista as intensas e rápidas mudanças sociais que repercutem, sobretudo, na escola. Por confiar neste professor transformador que acredita no poder da educação a partir de sua própria (trans)formação é que sempre busquei, solitariamente, participar de congressos que viessem a contribuir nas reflexões - e reinvenções - sobre a minha práxis, haja vista que o professor é quem está à frente de todo o processo educacional, conforme situa Freire (2007).

No que diz respeito a tudo que o mundo vem vivenciando, especialmente em virtude da pandemia da Covid-19, nos últimos dois anos, tenho buscado participar de cursos, palestras e congressos voltados à formação de professores, com destaque para eventos que tematizam a Educação a Distância - EaD, o letramento digital e as tecnologias educacionais, a fim de agregar à minha prática novos conhecimentos e, como Técnica do Ensino, contribuir com os colegas professores da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras-CE, a partir da apresentação de novas possibilidades para o ensino, da socialização das minhas experiências de aprendizagem, bem como, do incentivo e do encorajamento para a busca permanente por formação profissional.

Para Freire (2007, p. 91), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” e, sendo assim, “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. É por acreditar que o professor precisa estar inovando sua práxis que a formação continuada se faz necessária.

Ipueiras é o meu “torrão”, é a cidade na qual acredito, é a cidade que nas suas possibilidades e limitações me permitiu crescimento profissional e acadêmico e é de onde venho galgando conhecimentos, pois acredito na educação - uma educação

capaz de transformar, e acredito nos professores como agentes mobilizadores de mudanças. Como explicita Freire (1987, p. 52), “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a histórias e se fazem seres histórico-sociais”.

É, sobretudo, nessa educação tridimensional, que une passado-presente-futuro, em que acredito. Uma educação que olha para o estudante, mas também dispensa o olhar sensível para professores e professoras, especialmente no momento atual, dos imensos causados pela pandemia da Covid-19, mas, também por aquelas demandas já existentes e que ficaram mais evidentes após o isolamento social provocado pelo novo coronavírus.

A propósito, a busca pela inserção no mestrado já vem de algum tempo, haja vista que, como professora da rede pública municipal de Ipueiras, percebo a carência de professores-pesquisadores, de profissionais mestres e doutores, de docentes com conhecimentos profundos sobre a docência e os processos de ensino e aprendizagem, assim como de oferta de formação continuada para os docentes do município.

Foi motivada por essas carências que, durante o ano de 2021, mesmo com todas as limitações impostas pela Covid-19, com destaque para o isolamento social, vislumbrei as janelas para o ingresso no mestrado. Um *link* postado na rede social *Facebook* falando do Mestrado em Educação, PCI – Projeto de Cooperação entre instituições (UCS – Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro) acendeu uma chama em meu coração, pois se tratava da oportunidade que há tanto desejava.

Para viver o sonho desejado foi preciso, primeiramente, passar pelo processo seletivo que incluía a escrita de uma Carta de Intenção e a escrita em diálogo com umas das duas linhas de pesquisas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: *História e Filosofia da Educação e Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão*.

Acabei sendo abraçada pela segunda, pois essa trazia nas suas entrelinhas o que eu estava sentindo como educadora frente ao desafio de ensinar em tempos pandêmicos tendo como suporte às tecnologias digitais. Ana, incluir uma nota que, no decorrer das primeiras semanas você foi acolhida para a linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, uma vez que seu objeto de pesquisa dialoga com o escopo de

ambas as linhas e que você se propôs a escrever algumas páginas da história da educação e dos professores de Ipueiras, incluindo sua própria história.

E assim me debrucei na construção da Carta de Intenção e, em que um dos pontos da escrita, mencionei que “meu objetivo profissional como egressa do Mestrado em Educação do PPGEDU/UCS [seria] contribuir na formação do professor como mediador da aprendizagem e dos estudantes dos Anos Iniciais, carentes do uso das tecnologias da rede pública municipal de Ipueiras-CE”.

Elenquei esse objetivo porque como professora vivi o período de aulas remotas e híbridas bastante inquieta com as dificuldades que senti em ter que desbravar as tecnologias digitais a favor do ensino e da aprendizagem, sabendo que muitos estudantes não possuíam sequer acesso a equipamentos que lhes permitissem acompanhar o que lhes estava sendo proposto em termos educativos.

Por tudo isso, com muita coragem e esperança, no sentido freiriano da palavra, afirmo que a conquista do título de mestre em educação não representa uma saída da Educação Básica, mas sim uma forma de para ela me qualificar, visto que a aprendizagem nessa etapa educacional (Ensino Fundamental) pode, muito fortemente, reverberar sucessos e/ou insucessos em toda a trajetória escolar e/ou acadêmica dos estudantes. No seu âmbito, tornar-me mestra em educação representa conquistar as credenciais de professora-pesquisadora.

Diante dessas considerações acerca do meu percurso formativo, prossigo com essa escrita introdutória desenvolvendo as centralidades importantes no desenvolvimento da pesquisa científica realizada e apresento a justificativa e a heurística investigativas.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E HEURÍSTICA INVESTIGATIVAS

Ser professor é uma tarefa que exige estudos constantes e, diante das surpresas vivenciadas durante a pandemia da Covid-19, ensinar tendo como mediadoras as ferramentas e os recursos tecnológicos digitais foi bastante desafiador. Mudar o contexto presencial, dinamizado pelos objetos palpáveis, a exemplo dos livros, dos cadernos, do quadro branco, para o contexto remoto e/ou virtual, tendo

como recurso material, uma tela de computador/celular, indubitavelmente, não foi uma jornada simplória.

Por isso, concordo com Nóvoa e Alvim (2021, p. 2) quando afirmam que, “com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes”, haja vista que houve uma mudança abrupta em relação ao que estávamos habituados, as formas de encaminhar os processos e de medir os progressos educacionais, de interagir com as famílias, de organizar as rotinas estudantis.

Tudo passou a ter uma nova dinâmica, suscitou um novo olhar, e um outro “modelo” de escola precisou emergir e ser constituído. A era digital, posso dizer, nos impôs, repentinamente, muitas mudanças, seja na economia, seja na cultura e na esfera social, na qual a educação se insere como um direito, não foi diferente.

Diante das mudanças que aconteceram, o queixume dos professores e professoras se fez ainda mais presente no cotidiano escolar. Se antes da pandemia da Covid-19, os desafios da educação contemporânea que desmobilizavam os professores e dificultavam sua práxis pedagógica eram, por exemplo, a ausência de motivação dos estudantes, a infrequência escolar, a insólita participação das famílias na escola e o pouco manejo dos docentes com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, conforme constata Stecanela (2016)<sup>3</sup>, neste novo contexto, alguns dos principais motivos do queixume são de outra ordem.

Com a pandemia da Covid-19 um novo indicador de dificuldades passou a ser pauta nos diálogos dos encontros entres professores e técnicos da Secretaria Municipal da Educação de Ipueiras. Se antes da pandemia o distanciamento com as TDICs se impunha, há pouco mais de dois anos, elas se tornaram ou foram requisitadas como ferramentas mediadoras para a manutenção da educação no formato remoto, muito embora a falta de familiaridade em manuseá-las em favor da interação com os estudantes tenha sido muito questionada pelos próprios discentes e seus responsáveis, assim como pelos professores de Ipueiras e de outras regiões do Brasil.

Quiçá, seja importante situar que, mesmo diante dos desafios e dos queixumes que essa mudança trouxe aos professores, aos estudantes e a comunidade escolar

---

<sup>3</sup> No texto “O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido”, publicado em 2016 pela revista Educação, a pesquisadora Nilda Stecanela, observa os queixumes dos professores e estudantes na relação pedagógica e identifica certo grau de frustração que irriga uma relação muitas vezes conflituosa.

como um todo, conforme afirmam Nóvoa e Alvim (2021, p. 3) “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade”.

Por outro lado, não há dúvidas de que nem todos os docentes tiveram dificuldades em aderir às TDICs - ou as dificuldades que uma parte expressiva teve, pois, tal falta de interação com as TDICs não é unânime. Para mim, particularmente, as dificuldades para interagir e ensinar por meio das ferramentas e dos recursos tecnológicos digitais, a exemplo do *Google Classroom* ou do *Google Meet*, foram enormes.

Nos primeiros momentos, no desenvolvimento das aulas síncronas, me sentia desconfortável ao ver a minha imagem e ao ouvir a minha voz. Esses incômodos se fizeram presentes durante um bom tempo, sendo contornados com muita insistência, com a ajuda de colegas professores e por meio da busca pessoal por conhecimentos que amparassem o meu novo fazer, fosse através de plataformas digitais como o *Youtube*, fosse através de cursos de formação oferecidos on-line. Assim, sabendo um pouco, mas desejando saber mais, fui me inovando pedagogicamente e dando vida a esse “novo normal”.

Vencer essas dificuldades não foi fácil, confesso. Cresci ouvindo as pessoas afirmarem que os professores “sabem tudo” e acredito que isso ecoava diante da minha fragilidade em relação aos obstáculos que as tecnologias digitais me traziam. Quebrar esse estereótipo e criar novos ambientes educativos foi também motivador, visto que a educação pela qual fui formada não trazia as tecnologias digitais como aliada da educação e, embora esteja expressa na BNCC para Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que as instituições escolares precisam possibilitar aos estudantes a apropriação das linguagens tecnológicas digitais e a tornarem-se nelas fluentes, desde a sua homologação em dezembro de 2017, meus movimentos ainda eram acanhados.

Apesar do que está no âmbito do instituído, sendo o professor mediador da aprendizagem estudantil, entendo que para que os estudantes tenham acesso a esse conhecimento, é essencial que os professores sejam formados para isso.

Em Ipueiras e quiçá, no Brasil, para alguns estudantes a maior dificuldade de acesso às aulas remotas disse respeito à falta de acesso à *internet*, para muitos essa dificuldade associou-se à ausência de dispositivos (celular, *tablet* e/ou computador)

para isso, visto que as dificuldades econômicas não lhes permitiram possuir algum equipamento que lhes garantisse a interação com as salas de aula virtuais<sup>4</sup>.

Segundo revelam os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>5</sup>, decorrentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), cerca de 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino no Brasil não tinham acesso à *internet* em 2019 e nas regiões Norte e Nordeste, especificamente, apenas 68,4% dos estudantes a utilizavam.

De lá para cá, no entanto, com o aumento das desigualdades econômicas provocadas pela pandemia da Covid-19, esses números ficaram ainda mais extremados, sem contar que as dificuldades vivenciadas por aqueles que moram em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, comumente, não são consideradas em pesquisas por amostragem, como é o caso do Município de Ipueiras-CE.

Diante dos números, nota-se que no Brasil a pandemia do novo coronavírus não só trouxe à tona as desigualdades sociais e de ensino, como as aprofundou sensivelmente. Em âmbito educacional, Santos (2020) me levou a refletir sobre o quanto o contexto pandêmico foi difícil para todos, pois não somente os professores foram convidados a transformarem as suas casas em uma extensão de seus locais de trabalho<sup>6</sup>, uma vez que o teletrabalho se impôs para a maioria ou a totalidade dos profissionais do ensino, como também trouxe para parte desses o desemprego.

Tal qual se deu em diversos lugares, diante da situação de não acessibilidade às aulas remotas e visando contorná-la, no caso da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras, as escolas disponibilizaram material impresso, produzido e organizado pela Secretaria de Educação, assim como um material intitulado “#EUESTUDOEMCASA”, organizado e distribuído no âmbito do Programa Mais Paic, que é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses que prioriza a alfabetização dos estudantes na idade certa.

---

<sup>4</sup> Essa foi uma realidade tão latente em todo o país que o Congresso Nacional chegou a aprovar um Projeto de Lei (PL) que visava a garantir o acesso à internet para fins educacionais, tanto para professores quanto para estudantes da Educação Básica. Porém, o PL nº. 3477, de 2020, foi vetado pelo atual Presidente da República, Jair Bolsonaro.

<sup>5</sup> <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>

<sup>6</sup> Não se pode negligenciar que, no Brasil, a já reconhecida herança patriarcal, durante a fase mais crítica da pandemia, também tornou a vida de parte das mulheres ainda mais difícil, pois, mesmo depois de todas as batalhas pelo direito à inserção no mercado de trabalho formal, muitas ficaram desempregadas e/ou tiveram que conciliar, na integralidade das horas do dia, o trabalho doméstico e de cuidado e educação dos filhos com o profissional.



Ainda sobre os desafios e as estratégias adotadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Ipueiras, destaco as dificuldades para o estabelecimento da relação pedagógica (professor-estudante-conhecimento) em tempos de ensino remoto, quando não foi possível manter os vínculos entre professores e estudantes - ao menos como de costume, aumentando consideravelmente a evasão escolar.

Muito embora o material contivesse explicações detalhadas acerca da resolução das propostas pedagógicas, muitos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não haviam atingido o completo domínio da leitura e da interpretação e não contavam com pais alfabetizados que lhes pudessem auxiliar com as atividades escolares.

Neste viés, sendo a pesquisa científica aquilo que nos atravessa, é que me vejo tocada com o ensino mediado pelas tecnologias digitais. Reviver o começo da pandemia é perceber o quanto o invisível representado por um vírus pode alterar toda a dinâmica do planeta Terra que, até então, parecia estar “tudo certo”. Observo que, apesar da presença e das inúmeras possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais às nossas vidas há algum tempo, há muito de analógico no fazer diário de muitos de nós.

Antes da pandemia da Covid-19, ir ao supermercado, à feira ou à igreja, enfim, tudo era presencial e com a educação não era diferente. Da noite para o dia, como mencionei, fomos impedidos do convívio social, de participarmos de eventos, assim como de irmos às escolas.

Nesse sentido, entendo que a história do professor é uma história que se dá a partir e em torno da realidade do outro que é o estudante e que a pandemia trouxe a quebra dessa relação. Em minha experiência, a janela que nos conectava, virtualmente, da tela do celular ou do computador, em sua maioria, se manteve fechada e o vínculo que ainda não tinha sido satisfatoriamente estabelecido, devido ao pouco tempo de convívio presencial, foi desfeito.

O ver e o ouvir, ou melhor, o olhar e o escutar são necessários para que a relação pedagógica se desenvolva. Sobre esse aspecto, evoco as palavras de Freire (1996, p. 113) quando menciona que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” e assim entrelaçar experiências.

No que tange ao uso das tecnologias digitais, essa fez com as aulas acontecessem, mas não posso dizer que para todos e nem que a aprendizagem tenha

sido como o esperado e o possível em tempos não pandêmicos. Relembro que a falta do acompanhamento familiar, dentre outros fatores, também contribuiu para a evasão escolar ou mesmo para uma percepção familiar negativa acerca da aprendizagem de seus filhos.

Certamente, os estudantes que contaram com o suporte familiar e/ou gozavam de condições financeiras para dispor de um tutor, bem como dos equipamentos e recursos digitais necessários para o encontro remoto, tiveram melhores oportunidades de continuar a aprender, pois como bem situam Nóvoa e Alvim (2021, p. 7, grifos dos autores), “com o recurso ao digital e graças a um acompanhamento por parte dos pais, ou de algum ‘tutor’, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo”.

A presença do ensino remoto, com a detenção dos recursos digitais que permitem o estabelecimento da relação pedagógica (estudantes-conhecimento-professores)<sup>7</sup> veio mostrar que para que a aprendizagem aconteça é imprescindível que ocorra a mediação pedagógica. Não há dúvidas de que o ensino remoto, “de/em casa” é diferente do ensino na escola, no ambiente educativo escolar.

A aprendizagem da criança que estuda em sua residência, entre iguais, é distinta da criança que estuda na escola, entre os diferentes. É, sobretudo, na convivência em meio a diversidade e no espaço social da escola, mediado por professores e profissionais qualificados para a promoção de experiências de aprendizagem que sejam significativas, que os estudantes aprendem e se desenvolvem integralmente.

Por tantas questões envolvidas com esse novo formato do ensino, o que antes os professores traziam como queixas, conforme bem explicita Stecanela (2016) ao afirmar que “a escola caminha em larga desvantagem em relação à mobilização e motivação que as TICs oportunizam, especialmente as culturas digitais”, com a pandemia da Covid-19, se tornou de certo modo acalanto ou com potencial para isso.

Mesmo os percalços decorrentes da mobilização da escola em tempo recorde para que o ensino mediado pelas tecnologias digitais chegasse ao maior número possível de estudantes - com parte das escolas e das comunidades escolares sem essa possibilidade assegurada, há de se registrar, foram as Tecnologias Digitais de

---

<sup>7</sup> A relação pedagógica é complexa e dinâmica, indo além de uma tríade simplista, Shulman (1987), discorre que a uma base de conhecimentos para o ensino através de concepções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo estudante-professor ao longo da sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional.

Informação e Comunicação que permitiram às escolas manterem as janelas abertas durante a fase mais crítica da pandemia.

Nesse trilhar por outros vieses fora das salas de aula, tenho tido a oportunidade de planejar com professores e professoras, dialogar a respeito das alegrias, descobertas e inquietações vivenciadas no chão da escola e de exercitar a escuta atenta em torno dos desafios do cotidiano escolar para os docentes durante o período pandêmico.

Por conta disso, observo que a maioria dos professores e professoras conhecia, mesmo que timidamente, as ferramentas e os recursos tecnológicos, mas não, necessariamente, sentiam-se aptos a ministrar aulas tendo como suporte às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, já que para isso necessitavam de conhecimentos teóricos e práticos, que lhes permitisse, primeiramente, concebê-las como elementos mediadores do processo educativo e potenciais à uma educação de qualidade.

Educação essa que, em meu entendimento, valoriza, reconhece e respeita os direitos de todas as pessoas e prima pela equidade, pela relevância dos conhecimentos formais e pela eficácia e pela eficiência do ensino, haja vista que as pessoas, por serem inconclusas, necessitam permanentemente desse tipo de educação para desenvolverem-se integralmente e sentirem-se valorizadas.

Por intermédio da minha prática diária de planejamento com professores e coordenadores da RME de Ipueiras, também observei e constatei que, mesmo após transcorridos três anos do início da pandemia da Covid-19, há evidente resistência<sup>8</sup> às inovações tecnológicas para a educação escolar por parte dos professores. Essa resistência se concretiza através do desagrado para fazer investimentos para a aquisição de um *notebook*, por exemplo, como também para buscar formação continuada sobre a temática.

Ainda que a observação do cotidiano se mostre verdadeira, faz-se necessário obter dados mais precisos para dizer sobre de que modo a presença ou a ausência da formação continuada de professores repercutiu na experiência escolar e na

---

<sup>8</sup> Não nego que os professores possuem diferentes percepções a esse respeito. Enquanto para alguns, ministrar aulas com o uso do celular é bastante cômodo e não compromete a práxis pedagógica; para outros, isso só é viável com um computador, pois a tela maior facilita a pesquisa em tempo real, uma vez que o material pesquisado anteriormente a aula (*links*, slides, músicas, artigos) fica disponível na Barra de Tarefas, otimizando o tempo reservado ao planejamento pedagógico e diminuindo o cansaço visual.

experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19. É preciso analisar as narrativas dos professores e professoras sobre o vivido no período das aulas remotas, conhecer suas angústias e dilemas, mas, também, suas formas criativas de enfrentamento e superação dos desafios apresentados, a fim de sistematizar e validar, cientificamente, os dados construídos.

Assim, antes de concluir este capítulo, partindo do problema de pesquisa que tem como ponto fulcral a formação continuada de professores e suas repercussões na docência no período da pandemia da Covid-19, apresento o percurso metodológico desenhado para esta investigação.

Essas escolhas me permitiram construir dados, realizar análises e interpretações que, de certo modo, me autorizam a convocar professores e professoras, gestores educacionais e toda a comunidade escolar e acadêmica a um novo olhar sobre a formação continuada de professores; uma formação que, efetivamente, subsidie a práxis, pois o professor comprometido com os processos educativos, precisa e deve, constantemente, buscar (auto)formar-se, conforme demonstrarei ao longo desta dissertação.

### 1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez que esta pesquisa visava “analisar de que modo a formação continuada de professores repercutiu na experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19, a fim de subsidiar a gestão educacional municipal de Ipueiras-CE para a oferta de formação continuada com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como que produzam significado aos docentes”. Como parte do percurso metodológico, foram definidos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, entrevista narrativa e análise textual discursiva.

A decisão pela abordagem qualitativa deveu-se ao fato de a questão norteadora demandar o cotejamento entre teoria e empiria, ou seja, o estabelecimento de relações entre o instituído e o vivido; o que foi possível através da realização de entrevistas narrativas.

Para chegar a essa definição foi preciso compreender, através dos estudos desenvolvidos por Bertaux (2010) que as narrativas de vida constituem uma descrição

próxima das histórias realmente vividas pelos entrevistados assim como o entrecruzar no contexto situacional. Uma diacronia entre experiências e percepções objetivas e subjetivas que enriquecem nossa percepção do objeto e do contexto trazendo à lume aquilo que a observação direta não consegue captar.

No âmbito da escolha da abordagem qualitativa da pesquisa também foi necessário refletir sobre os riscos, pois ainda que se tratasse de um estudo que se propunha a escutar as narrativas dos professores sobre as suas experiências pedagógicas, era possível que houvesse desconforto ou constrangimento para os entrevistados, assim como para a pesquisadora, seja em função de ser sujeito autoimplicada, conforme referi, seja em virtude da negativa de participação por parte dos colaboradores em razão da interferência de interesses não condizentes com a pesquisa.

Obedecendo aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, referendados pelo Parecer nº. 510/2016, estando ciente desses riscos, procurei contorná-los atentamente à medida que se faziam concretos como enviar carta convite aos participantes ressaltando que sua participação tem grande importância e contribuirá de forma significativa com a pesquisa científica, bem como organizar espaço acolhedor para recebê-los(as). Após confirmado a participação, os participantes receberam um convite via WhtasApp com data e local para que as entrevistas pudessem acontecer.

Com horários agendados para cada docente, antes de iniciarmos as entrevistas expliquei o propósito e objetivo da pesquisa, e detalhei como as entrevistas seriam conduzidas. Deixei claro que, caso não se sentissem confortáveis, poderiam interromper a entrevista sem prejudicar o andamento da pesquisa e enfatizei o compromisso ético envolvido e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi preenchido e assinado por cada participante. Também situei que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul e, por meio do parecer nº. 6.027.860/2023, foi aprovado para o seu desenvolvimento.

Assim, em relação à pesquisa bibliográfica, observo que a mesma, segundo Lakatos e Marconi (2003), pode ser baseada tanto em fontes primárias quanto em fontes secundárias.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

No caso desta investigação, foi necessário desenvolvê-la tanto com base em fontes primárias, como leis, decretos e instrumentos normativos vigentes no período pandêmico, quanto em fontes secundárias. Para essas, o primeiro passo foi a revisão da literatura, seguida do estabelecimento de constantes diálogos com diferentes autores ligados à temática central desta pesquisa, ou seja, que dialogam sobre formação continuada, tecnologias educacionais, experiência escolar, experiência docente, gestão educacional e mediação pedagógica; alguns dos principais conceitos em interface com meu objeto de estudo.

Como parte da pesquisa de campo, no que tange à construção dos dados empíricos, defini os(as) colaboradores(as) da pesquisa, elaborei o roteiro com as questões da entrevista narrativa e as conduzi obedecendo, criteriosamente, as orientações de Bertaux (2010, p. 47):

Para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados.

Como nesse formato de entrevista é possível provocar os(as) colaboradores(as) à trazerem à memória os contextos, bem como os bate-papos e as conversas rotineiras das quais participam e possuem elo comum, visando acolher as subjetividades e as percepções de cada um dos professores e professoras entrevistados quanto a sua prática durante a pandemia, optei por realizar entrevistas narrativas individuais.

Dessa forma, como pesquisadora-entrevistadora, criei estratégias para inserir-me com cuidado no cotidiano de cada um(a), não esquecendo que a legitimidade das entrevistas narrativas contempla ao mesmo tempo a coleta de informações prévias (sociografia dos participantes) e a construção de dados acerca das experiências do

passado que, no futuro, no momento da entrevista propriamente dita, são apresentados com os sentidos de quem as narrou. (RIBEIRO; VASCONCELOS, 2020).

Feitos esses esclarecimentos, sigo para a explicitação e descrição do *corpus* empírico da pesquisa em relação ao recorte temporal e ao recorte espacial, com sua caracterização histórica e geográfica, suas influências e tradições culturais e seus arranjos sociais no que diz respeito à gestão e organização da educação pública municipal de Ipueiras-CE, a fim de, explicitar as escolas e caracterizar, brevemente, os professores(as) colaboradores(as) da pesquisa, antes de avançar para explicitação do procedimento metodológico definido para a análise e interpretação dos dados empíricos construídos, a análise textual discursiva.

Conforme anunciado na primeira parte deste capítulo, o recorte temporal desta pesquisa são os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19 (2020-2021), quando as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto emergencial<sup>9</sup>, pois como expus sucessivas vezes, nesse período o professor saiu do que ele conhecia e dominava, que era a sala de aula presencial, para conhecer o ensino através das telas e das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Por sua vez, o recorte espacial da pesquisa é o município de Ipueiras, Ceará. O nome Ipueiras vem do tupi-guarani: *y*, que significa água e *puera*, que significa *que já foi e não é mais e lugar raso onde se acumula água*, em referência ao que acontece a cada ano quando, na estação chuvosa, o Rio Jatobá corta a cidade com suas águas convidando a população da cidade aos banhos já bastante comuns, mas que, ao final da estação, leva embora o rolar das águas também.

O município em questão localiza-se no lado sul da Chapada da Ibiapaba e fica a, aproximadamente, trezentos quilômetros da capital Fortaleza. Segundo dados do IBGE<sup>10</sup>, a população ipueirense consta hoje, aproximadamente, com 38.166 habitantes<sup>11</sup>. A densidade demográfica é de 25,8 habitantes por Km<sup>2</sup>.

---

<sup>9</sup> Em Ipueiras, o ensino presencial, ao ser suspenso, foi substituído pelo remoto e para ele retornou somente em 2022, diferentemente do que ocorreu em outros lugares do país, onde houve a possibilidade de implantação do ensino híbrido. “Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor”. (SAE DIGITAL, 2022, [s.n]). Disponível em: <https://sae.digital/ensino-hibrido/> Acesso em: 26 jul. 2022.

<sup>10</sup><https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>.

<sup>11</sup> Embora já tenha sido realizado o censo 2022, nem todas as informações estão disponíveis. Por esse motivo, permaneça a informação de 2010.

A supracitada cidade é dividida em microrregiões intituladas Serra, Carrasco, Sertão e Macambira e há essa subdivisão devido a sua ampla extensão territorial e seu complexo vegetacional ser composto ora por árvores frondosas, típicas da região serrana, ora por uma vegetação rasteira, nomeada pela população local de cerrado, além da macambira, uma vegetação arbórea que só floresce em épocas de chuvas. É nessa subdivisão que ficam localizados os treze distritos que compõem o município, cuja economia está baseada na agricultura e na pecuária.

Os principais eventos culturais são a festa religiosa de Nossa Senhora da Conceição, os festejos juninos, com os famosos festivais de quadrilhas, e a festa de emancipação da cidade, que acontece no mês de outubro.

O município possui 48 unidades escolares de natureza pública e municipal, além de duas escolas privadas, que atendem crianças e estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e de quatro escolas estaduais. Das escolas municipais, doze atendem, exclusivamente, a Educação Infantil, dezesseis, o Ensino Fundamental e vinte, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No âmbito desta investigação, que se debruça apenas sobre as instituições públicas municipais, das quarenta e oito unidades escolares existentes, elegeu-se duas para a composição do *corpus* empírico. Como Ipueiras tem uma extensão territorial grande, o primeiro critério de inclusão adotado foi: as duas instituições escolares com o maior número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental e, por consequência, com maior número de professores(as) atuando no primeiro segmento dessa etapa educacional, os anos iniciais.

A primeira escola fica localizada na Sede da cidade e atende tanto estudantes da área urbana, quanto das zonas rurais próximas. A segunda escola localiza-se na região da Serra e recebe estudantes que residem nos sítios mais próximos do distrito no qual a escola fica localizada.

A instituição de ensino localizada na Sede da cidade, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, atende 132 estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já a escola da região serrana atende 184 alunos do mesmo segmento, segundo dados da Secretaria de Educação Municipal disponíveis no Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE ESCOLA<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 16 ago. 2023.



Outro critério de inclusão diz respeito aos colaboradores da pesquisa. Até 2015, os professores que ministravam aulas para os estudantes do primeiro segmento eram polivalentes, ou seja, ministravam todos os componentes curriculares, mas a partir de 2016, com a garantia legal de quatro horas para o planejamento e de três horas-atividade - destinadas aos estudos, a correção de atividades pedagógicas e aos registros pedagógicos, essa situação se modificou.

Com a conquista desse direito<sup>13</sup>, o município adotou um novo modelo de classificação para os professores, a saber: Professor P1, que é o professor efetivo responsável por ministrar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza ou Arte e Professor P2, professor contratado com a incumbência de lecionar os componentes curriculares de História, Geografia, Educação Física ou Ensino Religioso.

Como é possível perceber, o perfil desses profissionais reflete uma situação típica de cidades do interior que é a mescla de professores efetivos e professores contratados. Em Ipueiras, os efetivos são a maioria, são aqueles que passaram por um concurso em 1988<sup>14</sup>.

Assim, considerando o objetivo investigativo, optei por entrevistar apenas professores efetivos<sup>15</sup> que atuam nessas escolas com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O contato com eles(as) para o agendamento das entrevistas narrativas se deu somente após a submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul<sup>16</sup>. Por sua vez, na ocasião da

---

<sup>13</sup> A título de esclarecimento, nem todos os docentes gozam desses direitos. O professor efetivo, que goza de carga horária para planejamento e de horas-atividade ministra 13h/aulas, enquanto o professor contratado, sem direito a elas, ministra 20h/aulas. O professor P2 realiza seus planejamentos em casa e não conta com um Técnico do Ensino, lotado na Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras, para acompanhá-lo nos planejamentos mensais, sendo acompanhado apenas pelo coordenador escolar, quando a escola dispõe desse profissional, ou pelo gestor. É importante situar que essa situação está sendo revista pela atual gestão da Secretaria Municipal da Educação.

<sup>14</sup> Até então, não havia essa prática no município de Ipueiras e os professores eram contratados mediante indicação. Após esse primeiro concurso, foram realizados mais dois, sendo o segundo mais recente, no formato simplificado, realizado em julho de 2021, com a garantia de estabilidade docente de até seis meses. Situação que se repetiu em dezembro do mesmo ano, visando preencher as vagas remanescentes para o ano letivo de 2022.

<sup>15</sup> Os professores efetivos são aqueles aprovados e nomeados nos concursos públicos ofertados nos anos de 1988, 1999 e 2016. Cabe esclarecer que o quadro de professores conta em sua maioria filhos de Ipueiras e pessoas das cidades adjacentes que estão devidamente alocados nas 48 unidades escolares. Ressalto que ainda temos professores que têm carteira de trabalho sob o regime celetista compondo o quadro de professores. São professores que estão exercendo funções não docentes dentro das unidades escolares (bibliotecários, apoio pedagógico, direção e coordenação escolar.

<sup>16</sup> Parecer Consubstanciado do CEP. Número do Parecer: 6.027.860, aprovado em 27 de abril de 2023.

entrevista, cada colaborador(a), recebeu, leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), conforme prevê a resolução 520, de 2016.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, ou seja, com questões fechadas e abertas (Apêndice A). Enquanto as primeiras, estiveram destinadas à construção do perfil sociográfico dos entrevistados; as demais, de caráter narrativo-reflexivo, contemplaram questões panorâmicas e aprofundadas sobre a temática da pesquisa.

Noves docentes<sup>17</sup> das duas escolas elencadas aceitaram o convite para participar da pesquisa. Docentes do sexo feminino<sup>18</sup>, com faixa etária entre 36 e 47 anos e tempo de atuação docente entre 9 e 25 anos de docência<sup>19</sup>. Sobre a localização das escolas, uma ficam situada na Sede cidade e a outra da Serra e recebem estudantes dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Todavia, para compor essa pesquisa e dialogar sobre sua práxis num período atípico e de mudanças no modo de ensinar, o período do primeiro biênio da pandemia da Covid-19 (2020-2021) participaram as professoras que ministram aulas nas turmas de 1º ao 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O tempo de realização de cada entrevista foi de aproximadamente quarenta e cinco minutos. As entrevistas, concedidas individualmente, foram gravadas e transcritas para posterior submissão aos preceitos da análise textual discursiva orientada por Moraes e Galiazzi (2006). Para os autores, a análise textual discursiva está organizada em cinco etapas: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação.

Na unitarização, os textos oriundos das entrevistas transcritas são separados em unidades de significado. Na etapa da categorização, as unidades de significados são reunidas em unidades de sentido, ou seja, aproximadas tendo como critério o método indutivo (do particular para o geral). Definidas e nomeadas as categorias e subcategorias de análise, inicia-se o momento de sua descrição.

Essa terceira etapa da análise textual discursiva, a da descrição das categorias e subcategorias, tem como característica a produção de argumentos aglutinadores,

---

<sup>17</sup> É importante salientar que todos os docentes entrevistados nesta pesquisa tiveram suas identidades preservadas, sendo utilizados codinomes para as citações diretas e indiretas.

<sup>18</sup> O convite foi direcionado aos professores e professoras, mas apenas as docentes aceitaram participar. Os professores alegaram atividades no contraturno e não aceitaram participar.

<sup>19</sup> O perfil sociográfico das participantes será apresentado com mais detalhes no quarto capítulo dessa dissertação.

possíveis a partir das relações e hierarquizações estabelecidas. Para o processo de categorização, observo que, conforme sinalizam Moraes e Galiazzi (2006), é importante avaliar se estão expressos aos futuros leitores da pesquisa a valorização, a homogeneidade e o foco dessas categorias. Para a descrição das categorias analíticas são utilizados elementos emergentes dos próprios textos analisados.

A quarta etapa consiste na interpretação dos achados. Para essa etapa, mais do que nunca, a consistência teórica da pesquisa é o fundamento importante para a “leitura” crítica e aprofundada dos dados empíricos.

Para os autores supracitados:

a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

É nesse movimento de interpretação, da busca pelos significados atribuídos ao vivido pelos professores, que outras palavras e vozes vão dando sentido e compreensão ao texto. Para tanto, é imprescindível realizar uma leitura atenta e profunda dos dados empíricos construídos, assim como trazer o referencial teórico para analisá-los e interpretá-los, estabelecendo uma relação entre as descrições empíricas e os aspectos teóricos da pesquisa bibliográfica.

Por último, a etapa final que é a da argumentação, concretiza-se com a escrita do metatexto; um texto que coaduna as perspectivas teóricas e as evidências desdobradas do processo de análise dos textos discursivos. Nesse ponto, especialmente, segundo os autores, é essencial ao pesquisador valorizar sua intuição, seus *insights* investigativos, tanto quanto dar atenção às emergências “imprevistas” durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Nesse metatexto de caráter descritivo, portanto, concretizado por meio da apresentação desta dissertação de mestrado, pela via da argumentação teórica, explico o todo da investigação a partir das relações entre os argumentos produzidos para as categorias e realizo o “fechamento” de ideias que contribuíram para a verificação das hipóteses da pesquisa e para o atendimento de cada um dos objetivos específicos para ela desenhados.

Justifico que a escolha pela RME de Ipueiras deveu-se a identificação da ausência desses dados sistematizados e qualificados pelos métodos e técnicas da pesquisa científica, à minha inserção no âmbito da educação municipal e ao desejo de contribuir, a partir da pesquisa em nível local, para destacar a importância dos professores participarem de formações continuadas visto que o docente que estuda, que inova sua práxis pode vir a contribuir com o crescimento educacional do município de Ipueiras-CE.

Nesta perspectiva, o encaminhamento teórico acerca da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, das dinâmicas normativas e institucionais da formação de professores no âmbito federal, estadual e municipal, dos impactos da pandemia da Covid-19 na Educação Básica e da atualização tecnológica são partes das discussões desta pesquisa.

Diante disso, findada a introdução deste capítulo, a presente dissertação trará na sequência os seguintes capítulos teóricos e empírico-analíticos: “Panorama histórico-institucional da formação de professores no Brasil”; “Desafios vividos pelos professores no período pandêmico”; “Narrativas docente e análise discursivas”; “Experiências formativas das professoras ipueirenses no período pandêmico: vozes”; “Reflexão e resiliência: navegando pelos desafios e renovações na jornada da formação docente contínua” acrescidos da “Conclusão”.

O segundo capítulo, “Panorama histórico-institucional da formação de professores no Brasil”, aborda o panorama histórico-institucional geral da formação de professores sobre a lógica da dinâmica legal com a finalidade de apresentar como o Estado Brasileiro vem alicerçando este eixo ao longo do tempo, sendo, portanto, fundamental para demonstrar como nosso país caminha em relação aos desafios e as conquistas no que diz respeito à formação de professores, elaborando no subcapítulo “cronologia normativa da educação brasileira: de 1930 a 2023”.

Trata-se, de uma discussão acerca das normas, compreendidas como leis e decretos, e institucional, compreendida pelos atos administrativos que emanam do Poder Executivo, Ministério da Educação e órgãos a eles vinculados; no subcapítulo “Reflexões sobre Formação Continuada a partir de António Nóvoa”, discorrendo sobre formação de professores como um processo, como algo que só faz sentido se for constante e sistematizado, visto que é na prática e na reflexão sobre a prática - que nós, professores, nos fazemos e nos refazemos.

E, no subcapítulo “Diálogos com Paulo Freire acerca da formação de professores: ausências e possibilidades”, uma discussão sobre reflexões e análises acerca da formação de professor, compreendendo-a com um momento essencial e porque não dizer, privilegiado para refletir sobre a prática, principalmente quando nos deparamos no contexto atual de rápidas mudanças, em que o hoje, já não terá o mesmo sentido amanhã, visto que a sociedade atual traz como características o imediatismo, a informação e o conhecimento muito pautados nos avanços tecnológicos e, por conseguinte, nas alterações socioculturais e econômicas das últimas décadas.

O terceiro capítulo, “Desafios vividos pelos professores no período pandêmico”, envolve a busca por novas aprendizagens diante do novo cenário educacional e aborda as diretrizes legais para a educação básica estipuladas durante o contexto pandêmico e como essas leis, resoluções e decretos impactaram na educação municipal da cidade de Ipueiras, especialmente no que tange ao plano emergencial da educação municipal. Reflete também acerca da corrida docente pela atualização já que nem todos possuíam domínio do conhecimento para uso das ferramentas digitais bem como se deu os esforços da gestão municipal relativo à formação de professores no período em questão.

O quarto capítulo “Narrativas docente e análise discursivas”, apresenta as narrativas das professoras participantes colaboradoras da pesquisa. O capítulo discorre sobre os caminhos teórico-metodológicos delineados para o desenvolvimento desta dissertação tendo as vivências das professoras como fonte de investigação.

Apresenta-se um retrato sociográfico acerca das experiências docentes no período pandêmico, envolvendo o protagonismo durante o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, bem como no retorno à presencialidade. Assim como as vozes e relatos das suas experiências.

O quinto capítulo “Experiências formativas das professoras ipuerenses no período pandêmico: vozes” é um mergulho nos caminhos e trajetórias compartilhadas pelas professoras de Ipueiras apresentando suas experiências, anseios e práticas durante o período pandêmico. A escuta atenta das vozes das docentes, as histórias compartilhadas se entrelaçam em um mosaico profundo de sentimentos e saberes que compõem esse capítulo buscando compreender as vivências enfrentadas por essas educadoras durante um momento histórico tão desafiador.

O sexto capítulo intitulado “Reflexão e resiliência: navegando pelos desafios e renovações na jornada da formação docente” descreve as falas das docentes, seus percursos, obstáculos e renovação em busca por uma formação docente mais sólida e adaptável às demandas em constante evolução da educação.

Partindo da concepção de “inacabamento” e ao reconhecer a natureza inacabada do ser humano e da própria educação, somos instigados a buscar constantemente o aprimoramento pedagógico, a atualização tecnológica, a reflexão crítica e a flexibilidade metodológica. Esse capítulo conclui as narrativas das interlocutoras empíricas dessa pesquisa e apresenta as dimensões essenciais que permeiam a formação

Ultimando esta dissertação, no capítulo destinado à Conclusão retoma-se ao objetivo geral da pesquisa e apresenta-se as experiências de formação continuada durante o biênio da pandemia (2020 e 2021), bem como, as conexões estabelecidas entre as vozes que ecoam na escrita (desafios e impactos da pandemia na formação e na atuação docente, ensino remoto emergencial, dimensões da formação permanente e continuada de professores e percursos docentes e contemporâneos).

A dissertação desenvolvida permitiu mapear as iniciativas da formação continuada de professores nos anos iniciais e as escutas atentam apontam para uma formação continuada que coaduna com a realidade do município de Ipueiras-CE.

## **2 PANORAMA HISTÓRICO-LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Neste capítulo, discuto o panorama histórico-institucional geral da formação de professores sobre a lógica da dinâmica legal com a finalidade de apresentar como o Estado Brasileiro, vem alicerçando este eixo ao longo do tempo, sendo, portanto, fundamental para demonstrar como nosso país caminha em relação aos desafios e as conquistas no que diz respeito à formação de professores.

Ademais, o processo de formação docente sempre requereu contínua atualização, sobretudo, no(s) período(s) pandêmico e/ou pós-pandêmico, haja vista que, necessita acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, mas, nem por isso, encontra-se imune da ausência de fomentos e/ou de (parcos) investimentos públicos de gestores educacionais das esferas federal, estadual e municipal.

Por isso, a presente discussão revela-se pertinente não apenas ao campo acadêmico, mas, também, a toda a conjuntura social, haja vista que, sendo o professor, o profissional-base para todas as outras profissões, a qualidade do seu saber definirá em muito, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das gerações em formação e das futuras gerações profissionais.

Tem-se, que a formação de professores não se encerra na graduação ou à pós-graduação, trata-se da constante busca pela aquisição de novos conhecimentos ante as demandadas, que surgem diariamente exigindo cada vez mais dinamismo na vida profissional docente, uma vez que, a formação é um processo complexo e abrangente, que exige participação em momentos, que favoreçam a aprendizagem, dentre as quais a participação em seminários, cursos, pesquisa dentro da área de competência e eventos, que desenvolvam temáticas relativas à Educação, de uma forma ampla, à área do conhecimento com a qual o(a) professor(a) atua ou aos temas transversais à educação escolar, que permitam a reflexão sobre o fazer docente, bem como, a qualificação e a inovação de sua práxis diante do que deseja e necessita ensinar e é pertinente aos estudantes em seus contextos de vida e de aprendizagem.

Há que se mencionar também, a formação continuada que acontece no âmbito da escola, a partir das demandas que emergem do cotidiano escolar e que desafiam reflexões no sentido da sua superação e evocação dos saberes previamente

construídos pelos professores, bem como, daqueles construídos no exercício da docência e na interação com os pares.

Neste intuito, apresento uma disposição cronológica da legislação educacional brasileira, orientada pela sequência histórica disponível no portal do Ministério da Educação (2020) e que se inicia a partir de 1930, ano em que se publica o Decreto nº. 19.402, de 14 de novembro de 1930, e através do qual se “cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1930).

Assim sendo, discorro sobre a criação dessa Secretaria e das políticas educacionais do período e subsequentes, no âmbito federal para os anos de: 1930-1934, 1937, 1938, 1942, 1945-1948, 1951, 1953, 1955, 1959, 1960-1962, 1964, 1965, 1967-1969, 1971, 1973-1975, 1981, 1983, 1985, 1990-1993, 1995-2001, 2003-2012, 2014-2023, procurando destacar quais instrumentos legais e políticas públicas foram especificamente voltadas para a formação docente ao longo dos anos.

À essa escrita de caráter mais descritivo, acrescento reflexões e problematizações, que contribuem para a discussão teórica das concepções e dos significados que, historicamente, vêm acompanhando a “formação de professores”, a fim de, aprofundar uma perspectiva crítica à cronologia da legislação educacional de nosso país, o que faço sustentada, sobretudo, pelo aporte epistemológico de Nóvoa e Freire, os quais, de forma mais detida, são abordados nas subseções finais deste capítulo.

## 2.1 CRONOLOGIA NORMATIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE 1930 A 2023

Para tratar do processo de implementação da formação de professores no município de Ipueiras, *locus* espacial desta pesquisa, é preciso, primeiramente, dar visibilidade à dinâmica normativa e institucional da formação de professores no Brasil e, regionalmente, no estado do Ceará. Para tanto, inicio esta escrita, recordando que até pouco mais de um século atrás, a educação escolar ainda era privilégio da elite econômica deste país. Via de regra, apenas filhos de senhores de engenho, comerciantes de expressão e detentores de títulos de nobreza tinham acesso ao ensino formal.



E foi, sobretudo, em razão dessas condições concretas, em que a escolarização estava inacessível para a maioria da população brasileira (por razões econômicas, mas também, sociais, de gênero e raça/etnia), que o modelo educacional brasileiro passou a ser questionado e, em seu lugar, por meio de lutas sociais e do apoio de representantes políticos, a ser pensado um modelo educacional que fosse capaz de alcançar a todos, independentemente de suas condições econômicas e sociais.

Desde então, o sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu aplacar os abismos sociais de classe, gênero, etnia e outras arestas de socialização e sociabilidade para a inclusão e equidade, mas, posso dizer que permanecemos em um constante movimento de luta para efetivação deste objetivo.

Nessa perspectiva, a dinâmica normativa e institucional do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, da formação de professores, percorre extensa historicidade e se insere em diversas frentes materializadas como leis, decretos, orientações, instruções normativas e outros instrumentos que são aplicados e organizados por todos os entes federados, uma vez que, a educação formal é competência comum<sup>20</sup> de todos os entes, conforme expõe o mapeamento da legislação educacional do Ministério da Educação (2020).

O primeiro marco legal indicado pelo órgão supracitado, trata-se do Decreto nº. 19.402, de novembro de 1930, que cria “o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com a função de ‘despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”. Em linhas gerais, o referido decreto possuía apenas oito artigos e tratava sobre educação e saúde pública.

Com a publicação desse decreto, passaram ao controle do Ministério da Educação os seguintes órgãos: Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. Sendo esse ministério, responsável por todo o estudo e despachos de assunto relativos ao ensino, a saúde pública, assim como, a assistência hospitalar.

---

<sup>20</sup> Competência comum significa que todos os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e municípios podem atuar cumulativamente em determinado tema, como por exemplo, a educação.

Contudo, à época, a educação não possuía um único órgão para analisar e avaliar os processos ali desenvolvidos. Com já bem diz Freire (1996, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo” e é com e por ela, que nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher e decidir o que consideramos melhor para mim e para o outro. Ao pensar na educação formal institucionalizada, é fundamental estabelecer vetores de avaliação dos seus avanços, ou não, para compreender os lugares de fragilidade e força.

Subsequente, em 1931, é criado o Conselho Nacional de Educação - CNE, que vem a colaborar junto ao Ministério da Educação com o propósito de assessorar na formulação da Política Nacional de Educação - PNE. Um dos grandes marcos da década de 30, no que diz respeito à educação, é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974), educador e um dos expoentes da Escola Nova<sup>21</sup> e assinado por educadores e intelectuais da época, propõe uma educação pública e gratuita para todos os brasileiros, até atingir a maioria, aos dezoito anos.

O próximo marco legal foi a Constituição Federal de 1934 e que trazia a seguinte redação em seu artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Ademais, em conformidade com o art. 150 da referida Constituição, ficava assegurado aos filhos de brasileiros e também estrangeiros, que a educação fosse ministrada pela família e pelos poderes públicos, porém, esse ensino gratuito só era assegurado por lei até a conclusão do Ensino Primário. Contudo, observei que o texto constitucional não fazia qualquer menção acerca da importância de o professor passar por um processo de formação, sendo mencionado em seu art. 157 apenas que “a União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios

---

<sup>21</sup> O movimento que ficou conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos rumos a uma educação que a muito parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias e das transformações iminentes. Anísio Teixeira foi precursor da Escola Nova no Brasil como um dos participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Anísio afirmava que a educação escolar: “é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer” [...]. (TEIXEIRA, 1985, p. 397).

para a formação dos respectivos fundos de educação”, não deixando claro se a formação de professores seria contemplada com esses fundos.

O ano de 1937 traz novas mudanças, a começar pela alteração do nome do Ministério que passou a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde de acordo com a Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, que em seu art. 1º diz que o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. O mesmo trata da criação de universidades no Brasil e de escolas voltadas ao ensino profissionalizante, os denominados liceus, que tiveram um papel fundamental na formação de professores e desenvolvimento de pesquisas.

A exemplo das muitas ações apresentadas naquele ano, cito a seção de livros em braile da Biblioteca Nacional, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, o Serviço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional do Livro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que, no ano seguinte, passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, criado no bojo da Lei que reorganizou o Ministério da Educação e Saúde, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia- INP.

Desta forma, percebo que é necessário compreender o papel da universidade, enquanto instituição formadora de professores e professoras, especialmente na contemporaneidade, quando nos deparamos com novos cenários e papéis resinificados, a exemplo, o professor e o estudante, bem como, os espaços de aprendizagens, que têm apresentado novos formatos, especialmente quando consideramos as necessidades do mundo do capital, conforme alude Chauí (2001, p. 73-74):

As grandes empresas se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções, precisando receber instrução suplementar para exercê-la a contento. A classe média queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e de carreiras que lançam os jovens diplomados ao desemprego e à competição desbragada. Os trabalhadores manuais e dos escritórios, bancos e comércios queixam-se do elitismo das universidades, que jamais se abrem o suficiente para recebê-los e formá-los, mantendo-os excluídos das esferas mais altas do conhecimento e das oportunidades de melhoria de condição de vida e de trabalho. Os estudantes se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre a universidade e os problemas mais prementes da sociedade. Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa.

Nesse viés, a educação, também, está sendo influenciada e transformando-se em função da formação de um novo perfil de cidadão e das novas exigências da modernidade. Para tanto, ao falarmos de formação de professores no contexto do período pandêmico me leva a refletir, que para darmos conta da ausência de quase dois anos sem o ensino presencial, foi com as referências da educação à distância, que se pode dar continuidade ao ensino dos nossos estudantes.

Na sequência, a década de 40 oferece suas contribuições educacionais. Na linha do tempo, o ano de 1942 apresenta três decretos<sup>22</sup> importantes, pois tratam do ensino para além da etapa do Ensino Primário: tratam do Ensino Secundário (atual Ensino Médio), do Ensino Industrial - Técnico e do Ensino Superior. Esses decretos contemplavam o ensino a partir das séries iniciais (hoje, anos iniciais) até o Ensino Superior e também, a oferta do ensino voltado para formação da força de trabalho dos principais setores produtivos do país (industrial, agrícola e comercial), além do ensino normal, voltado exatamente para a formação de professores para o Ensino Primário.

Os anos de 1945 a 1948 contemplam algumas conquistas, como a inauguração do prédio-sede do Ministério da Educação e da Saúde (1945), a criação das leis orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal (iniciada em 1942), o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1947, que resultou na implementação do ensino supletivo com a oferta de mais de dez mil vagas para adultos e, em 1948, com o encaminhamento à Câmara dos Deputados, de uma proposta de estatuto para o ensino - que serviu de referência para o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), promulgada anos mais tarde.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior, que ocorreu em 1951 marca os anos iniciais da década. Ela foi instituída pelo Decreto nº. 29.741, de 11 de julho de 1951 e foi responsável por avaliar, acompanhar, fomentar e induzir cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em seguida, em 1953, ocorreu o lançamento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - Cades, com a finalidade de fomentar o Ensino Secundário no Brasil. Com o Decreto nº. 37.106, de 31 de março de 1955, foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), inicialmente, sob responsabilidade financeira e operacional federal, com o nome de Campanha da Merenda Escolar, mas, a partir de 1995, com a descentralização, sob

---

<sup>22</sup> Ensino secundário (Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942), a organização do ensino industrial (Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942) e do ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº. 19.851, de 11 de abril de 1931).

a responsabilidade operacional dos estados e municípios e financeira de cada esfera política, em regime de corresponsabilidade.

O olhar pela erradicação do Analfabetismo é outro ponto pertinente sobre a educação, pois, através do Decreto nº. 47.251, de 17 de novembro de 1959, são lançadas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, visando a equidade na educação brasileira.

Conforme coloca Freire (1989):

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo) de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. (FREIRE, 1989, p. 57).

Logo, o analfabetismo sempre foi (e ainda continua sendo) uma grande questão, que atravessa o tempo e está intimamente ligado a um processo longo, excludente e muito mais amplo, que é a democratização do ensino no Brasil.

Ao adentrar nos de 1960 a 1969, percebo diversas ações direcionadas à educação, no entanto, busco ser acurada e não esquecer o contexto de ditadura militar, sob o qual estava imerso nosso país a partir de 1964, indicando preliminarmente que quantidade não necessariamente relaciona-se com qualidade.

Desta forma, destaco que logo no início dos anos 60, foi criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos - Cosupi, destinada à implantação e desenvolvimento de um programa de educação tecnológica. Nisso, acredito ser pertinente trazer a filosofia de Paulo Freire, que nos apresenta caminhos para uma formação mais participativa e crítica, uma vez que, as lutas políticas se encontram junto ao povo oprimido e em favor da recriação de uma sociedade menos injusta e mais ética, considerando neste aspecto, a emergência de novos paradigmas epistemológicos, tecnológicos e políticos, em períodos cada vez menores de tempo, exigindo cada vez mais reflexão e análise da prática educativa.

Assim, Freire nos apresenta uma visão crítica das tecnologias, visto que, acredita no poder de transformação da realidade, uma vez que, a tecnologia é inerente ao homem, portanto, é parte de sua cultura, pode ser um instrumento potencializador

do desenvolvimento da capacidade de problematização e de diálogo com a realidade, ou seja, a tecnologia associada à educação, pode tornar-se uma via importante de desenvolvimento de potenciais, que poderia ajudar na transformação de crianças e jovens em pessoas autônomas, cidadãos responsáveis, profissionais competentes e aprendentes permanentes (SOFFNER, 2005).

“O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora”. (FREIRE, 2001, p.86).

No que tange à educação, as tecnologias tornaram-se um acontecimento importante e universal na vida humana e esse movimento permanente potencializa as inovações da realidade, necessitando uma tomada de posição na formação educativa. Freire (2009, p. 47) coloca que “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer”. Desse modo, Freire nos inspira a reiteradas reflexões sobre a necessidade de ampliação do pensar crítico em relação às tecnologias, como forma de abertura a novos saberes necessários à prática educativa.

Em 1961, pode-se dizer que foi o marco dessa década, pois foi sancionada a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada a primeira LDB, o direito à educação com os recursos do Estado fica assegurado, assim como a autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades, autárquicas e fundações. Com a primeira LDB foi criado o Conselho Federal de Educação, com a previsão da diminuição da centralização do MEC e aumento da autonomia para as secretarias estaduais e municipais de educação.

Em 1962 o primeiro Plano Nacional de Educação - PNE é aprovado já na vigência da LDB de 1961, no ano de 1964, baseado no método Paulo Freire, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, que tem como intuito uma alfabetização para todos com ações que contavam com a ação participativa desde “agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, grupos organizados da sociedade civil, entidades religiosas”, até “organizações governamentais civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério.” (BRASIL, 2020).

Ainda na metade da década de 1960, é aprovado o Estatuto do Magistério Superior, através da Lei nº. 4.881, de 6 dezembro de 1965, o qual possuía a finalidade de disciplinar nuances institucionais relativas à carreira de docente universitária.

Também é criado o Centro Brasileiro de TV Educativa (1967), o qual de acordo com seu artigo 3º tinha por finalidade “a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual, destinado à radiodifusão educativa” (BRASIL, 1967), o que demonstra movimentos do Poder Legislativo e Executivo para dispor e regulamentar nuances do sistema de ensino brasileiro à época, muito embora não possamos esquecer que de 1º de abril de 1964 até 15 de março de 1985, o Brasil esteve sob os ditames da Ditadura Militar<sup>23</sup>.

Outra questão que merece destaque é a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa - INDEP, pela lei nº. 5537, de 21 novembro de 1968, o qual tinha por finalidade, captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação, bem como, a Lei da Reforma Universitária, que propunha investimentos para modernizar e expandir as universidades brasileiras, marcaram o ano de 1968.

As ações no campo educacional da década de 60, como a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seguida é aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, um conjunto de metas para serem cumpridas no prazo de oito anos.

Destaca-se, também, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE em 1969, o qual subsiste até hoje e tem como principal objetivo “Art. 3º, a) financiar os programas de ensino superior, médio e primário, promovidos pela União e conceder a assistência financeira aos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e estabelecimentos particulares”; bem como, a criação da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, criado pelo Decreto-Lei nº. 616, de 9 de junho de 1969, tendo por finalidade:

Art. 3º O CENAFOR terá por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como, a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País. (BRASIL, 1969).

---

<sup>23</sup>Paulo Freire foi preso e exilado no Chile após o golpe de 1964, por desenvolver um programa de alfabetização para adultos entendido como uma forma de subversão. A ditadura militar de 1964 não só considerou, mas disse por escrito e publicou que Freire era um perigoso, subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e um inimigo de Deus. (FREIRE, 1989 *apud* PINA, 2017, s. p.). Nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Augusto Boal, se exilaram durante o período da ditadura militar.

A criação da Cenafor, representa um momento fulcral de reconhecimento do poder público, acerca da necessidade de fomentar a formação docente, ainda que, instituída em um momento adverso e trágico de nossa história, como foi a Ditadura Militar, com a redemocratização, ela é mantida enquanto pessoa jurídica e contornada pelas novas bases democráticas, que passam a nortear o Estado brasileiro a partir de 1988.

Com o objetivo principal de trazer aos estudantes, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, em 1971, é fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus<sup>24</sup>, a chamada Nova LDB, em parceria com empresas, deu origem aos estágios profissionalizantes.

O estágio oferecia ao educando, a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas, sob a supervisão de um profissional da área que irá orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas, para que no momento em que estivesse atuando como profissional, esse pudesse aplicar a experiência adquirida, e assim, estivesse menos sujeito a possíveis falhas no cumprimento de suas atribuições.

Em 1974, por meio do Decreto nº. 73.411, de 4 de janeiro de 1974, instituiu-se o Conselho Nacional de Pós-Graduação, do qual partiram proposições para a execução e atualização da Política Nacional de Pós-Graduação vigente à época, extinto Decreto nº. 86.791, de 28 de dezembro de 1981: Art. 1º - Fica extinto o Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto nº. 73411, de 4 de janeiro de 1974. Parágrafo único. A competência do órgão ora extinto passa a ser exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Chegamos à década de 80, na qual identifiquei que no ano de 1981, houve a criação do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação - SIBE, que nos apresenta como principal produto do SIBE, a Bibliografia Brasileira de Educação - BBE e em 1983 é extinta a Fundação Nacional de Material Escolar - Fename e em sua substituição, foi criada a Fundação de Assistência aos Estudantes - FAE, que assumiu todos os programas assistenciais do MEC e que se mostra necessária até hoje, sobretudo, nas regiões e cidades onde se localiza a população mais carente.

---

<sup>24</sup> Equivalente aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental (1º Grau) e ao Ensino Médio (2º Grau).



No ano de 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, mediante o Decreto-Lei nº. 91.542, de agosto de 1985, que garantiu a gratuidade do livro didático para todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, em escolas da rede pública de ensino do país. Os livros didáticos destinados ao ensino da leitura e da escrita estão presentes no cenário brasileiro desde o século XIX. Todavia, ao longo dos anos, esses materiais foram imprimindo diferentes concepções sobre ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, revelando importantes aspectos para se compreender a educação no país.

O PNLD definiu as diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar (ROJO; BATISTA, 2003). Nesse sentido, o livro didático, que é um instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem, inicialmente, sobre sua aquisição, essa acontece com os recursos federais e sua distribuição é gratuita às escolas públicas brasileiras<sup>25</sup>.

Na sequência, temos a Constituição Federal de 1988, a qual marca a redemocratização do país após 21 anos de Ditadura Militar e traz em seu corpo, importantes disposições de cunho social, como por exemplo, seu artigo 205, que trata da Educação como um direito social e dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A palavra “educação” aparece 91 vezes no texto constitucional, o que denota significativa atenção com esse eixo e ilumina caminhos para as demais leis infraconstitucionais produzidas a partir de então<sup>26</sup>.

Os anos de 1990 tiveram normativas legais na área educacional, normativas que perduram até os dias atuais, como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que visa à melhoria da qualidade<sup>27</sup> do ensino por meio das avaliações externas em larga escala. Em 1995, houve a implantação da TV Escola

---

<sup>25</sup> O livro fornecido pelo PNLD é uma importante ferramenta no processo educacional, visando apoiar o processo de ensino, conforme destaca o Art. 4º da LDB, VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

<sup>26</sup> LEMONS, discorre que: A imperatividade do Direito está acompanhada de ações e exigências a serem cumpridas no meio social e, sendo assim, para cada norma reconhecida há uma exigência de comportamento coletivo (2015, p. 23). Neste aspecto, nota-se que há poucos avanços no que tange ao cumprimento das leis e normas pertinentes a educação como um direito subjetivo.

<sup>27</sup> O Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, é responsável por realizar o diagnóstico da Educação Básica brasileira a partir da análise dos fatores que poderiam interferir no desempenho escolar dos estudantes.

como instrumento para uma educação aberta, continuada e a distância. Essa iniciativa estatal permitiu que o ensino chegasse aos lugares mais longínquos do país, tendo como suporte, meios de comunicação como o rádio e a televisão.

Sobre o programa TV Educação, o Ministério da Educação elaborou relatório técnico de 1996 a 2002 e nele, pude observar que eram objetivos do programa:

Com base no documento do Planejamento Estratégico do MEC, pode-se afirmar que a TV Escola propõe-se a enriquecer o “acervo de recursos e tecnologias de apoio à escola e aos professores e dirigentes”, com a finalidade maior de valorizar os atores educacionais e elevar o padrão de qualidade da escola pública brasileira. (BRASIL, 2002, p. 7).

Mas, para se elevar o padrão de qualidade da escola pública brasileira há a necessidade de preparar os professores. A TV foi implantada em 1995, mas somente em 2000, por meio da própria TV Escola<sup>28</sup>, decidiu-se capacitar<sup>29</sup> professores e diretores, conforme indicado no trecho a seguir:

Foi, então, lançado o curso de extensão a distância TV na Escola e os Desafios de Hoje. O curso foi concebido para professores, coordenadores e diretores de escolas públicas de ensino médio e fundamental, bem como, para “formadores de formadores”. (BRASIL, 2002, p.23).

Assim, percebo que somente após cinco anos é que foi ofertada uma formação do educador, para a educação ancorada com as tecnológicas da época, promovendo a aprendizagem guiada pelos saberes pretéritos dos docentes. Esse lapso temporal entre a instituição do programa e o fornecimento da formação pelo Estado, parece se manifestar novamente em nosso recente período pandêmico, quando primeiro se institui o novo formato para só após, atentar para a formação docente.

No ano de 1998 foi criado o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - PMDE, denominado Programa Dinheiro Direto na Escola - PPDE, com o objetivo de subsidiar financeiramente as escolas públicas de Ensino Fundamental das redes municipais de ensino do país, assim como, as redes estaduais e do Distrito Federal e as entidades filantrópicas.

---

<sup>28</sup> O Projeto TV Escola faz parte da política global da reforma educacional brasileira e da formação de professores em especial.

<sup>29</sup> Sobre o conceito de capacitar, Cesar Nunes afirma que: Professor não se “recicla”, educador não se “capacita”, educadores e professores não se “treinam”. Termos e conceitos superados. Professores e educadores se formam, em processos que se integram, seja aquele de formação inicial, as licenciaturas, seja ainda em tudo o que se continua a estudar, pesquisar e investigar, após a formação inicial, o exigente e necessário processo de formação continuada. (NUNES, p. 103).

O ano de 1996 é o ano que pede atenção especial, nesse ano, foi promulgada a LDB vigente<sup>30</sup>, na qual, estão regidas as normas para todo o sistema educacional, da Educação Infantil à Educação Superior e disciplinada a Educação Escolar Indígena e aprovando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Em 1998 é implantado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A princípio, o objetivo da aplicação do ENEM era avaliar o desempenho dos alunos e das escolas, contudo, com o passar dos anos, o exame também passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior.

Por fim, se chegou aos anos 2000, tivemos conquistas, mas as desigualdades seguiam, os índices de crianças fora da escola, o insucesso escolar, a não universalização da Educação Básica no Brasil, a infraestrutura precária das escolas, os baixos salários dos professores, além da formação inicial e continuada ainda demandantes de investimentos financeiros e pedagógicos.

Em 2001, por exemplo, foi o ano de implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES<sup>31</sup>, o qual oportunizou muitos estudantes de baixa renda a ingressarem em cursos de ensino superior, pois visa subsidiar o custeio da graduação em instituições privadas para pessoas com renda familiar de até três salários-mínimos, dentre outros requisitos, possibilitando o pagamento apenas após a graduação e ainda, com taxa de juros zero (BRASIL, 2023)<sup>32</sup>.

No ano de 2001 ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001) através do qual os estados e municípios adquiriram o direito de elaborar os planos decenais, os quais visam à efetivação dos direitos da

---

<sup>30</sup> O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado em 1996 é resultado de um longo embate, que durou anos, porém a partir da redemocratização e das discussões sobre a atual Constituição de 1988, as LDBs anteriores (1961/1971) foram consideradas obsoletas e começou uma longa discussão, que resultou na redação e na promulgação da atual LDB 9394/96, criada no propósito de garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, valorizando os profissionais da educação, estabelecendo o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública em suas diversas modalidades e etapas. Ao longo dos anos a Lei sofreu alterações estabelecendo mudança na sua redação oficial, como em 2006 onde a lei nº. 11.274, que alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87, dentre outras alterações que ocorreram em 2013, 2016, 2019, onde 4 leis alteraram novamente o texto da LDB e a mais recente alteração ocorrida em 2023.

<sup>31</sup> De acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o FIES “é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC” e é regulamentado pela Lei nº.10.260, de 12 de julho de 2001.

<sup>32</sup> Nos últimos 20 anos a educação superior no Brasil tem vivenciado um período de grande expansão em função do número de instituições e de matrículas disponíveis. Como instrumento de acesso, destaca-se o FIES que surgiu como um programa de inclusão social de grande relevância para a garantia da efetivação do direito fundamental à educação, no entanto o que deveria ser o facilitador de um direito, tem tornado-se um problema. Segundo o MEC, o total de endividados pelo Fies - antes da pandemia - em 2019 foram de 522.414 estudantes, ou seja, 47,7% de um total de 1.096.328.

criança e do adolescente e à melhoria real de suas condições de vida e de lançamento do Programa Nacional de Renda Mínima, vinculada à Educação, o chamado Bolsa-Escola Federal<sup>33</sup>.

Destaco que o ano de 2003 foi o ano voltado para ampliações no âmbito dos programas federais. Passaram por alterações o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD, para atender também, estudantes de Educação Especial tanto das redes públicas de ensino, quanto das privadas, com fins filantrópicos; o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, para atender crianças matriculadas nas creches públicas e filantrópicas; foi criado o Programa Brasil Alfabetizado - BRASALFA, voltado para a alfabetização de adolescentes a partir dos quinze anos de idade - parcela que não estava contemplada pela legislação educacional existente, como parte da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Programas importantes como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE e o Programa Universidade para Todos - ProUNi, que concede bolsas de estudos (parciais e integrais), a jovens de baixa renda, assim como, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes são ações que marcaram o ano de 2004.

Até o ano de 2005, uma conquista muito importante e que, até então, não havia sido estendida para o Ensino Médio, foi alcançada a distribuição de livros didáticos, dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes de todas as escolas públicas do país. Situar melhor, pois isso, já ocorria na década de 90.

A partir desse ano, a *priori*, nas regiões Norte e Nordeste e, no ano seguinte, nas demais regiões do país, os estudantes passaram a ter acesso aos livros do PNLD. A criação do Programa Escola de Fábrica e do Programa de Educação Tutorial -PET, também se deu no ano de 2005. O programa tem a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho.

---

<sup>33</sup> Sobre as normativas legais na área educacional da década 1990, é de suma importância apresentar a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, marcou um avanço significativo nas políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes no Brasil. Este marco legal foi influenciado por movimentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, que ocorreu em 1989. Ressalto também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997, eles foram elaborados pelo Ministério da Educação no Brasil. Essas diretrizes educacionais foram promulgadas e implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que estava no poder na época.

Acrescenta-se, ainda, que a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, passou a ser inserida como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, assim como, em cursos de graduação em Fonoaudiologia, seja de instituições públicas, seja de privadas, no âmbito estadual, federal ou do distrito federal. A implantação da plataforma *Web* do Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Projeto Presença), também marcaram esse ano.

O comparecimento às aulas é uma das condicionalidades do programa gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. A condicionalidade da frequência escolar, além de ser uma exigência para o recebimento do benefício, contribui para a melhora na frequência das crianças e adolescentes, bem como, para a diminuição do abandono e da evasão escolar.

De 2006 aos dias atuais, muitos programas e leis importantes foram implantadas e/ou promulgadas no que concerne à educação brasileira, como por exemplo, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, a inserção do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, que traz como objetivo, ampliar a formação de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores, que atuam na educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício, na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Em 2007, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, feita a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb<sup>34</sup>; instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que tem como objetivo, medir nacionalmente a qualidade do aprendizado e estabelecer metas de melhoria para o

---

<sup>34</sup> O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Espécie de “caixa central” que redistribuiu os recursos federais, estaduais e municipais destinados ao Ensino Fundamental (antigo 1º grau) partilhando-os automaticamente entre os Governos Estaduais e Governos Municipais de acordo com o número de alunos matriculados em cada região de ensino. Já o FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº. 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Os recursos oriundos do Fundeb são destinados/distribuídos aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

ensino; criado o Programa Mais Educação, que oportuniza as crianças e aos adolescentes, no contraturno escolar, atividades pedagógicas e socioeducativas.

Ainda nesse mesmo ano, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o Plano é uma política que reforça a visão sistema da educação e tem como objetivo, no prazo de quinze anos, melhorar a educação do país em todas as suas etapas, em especial a da Educação Básica.

No ano de 2010, foi criado o Sistema de Seleção Unificada - SISU, pela Portaria Normativa nº. 2/2010, “sistema informatizado e online gerenciado pelo MEC e que permite às instituições públicas e privadas, ofertar vagas para seus cursos de graduação aos candidatos que participaram da edição anterior do Enem” (BRASIL, 2020); e, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e o Programa Ciência sem Fronteiras - CeF, programas que se mostraram essenciais às classes mais pobres da sociedade brasileira<sup>35</sup>.

Em 2012, a Lei de Cotas nº. 12.711/2012, veio assegurar a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação nas instituições federais de Educação Superior, aos candidatos que cursaram os três anos do Ensino Médio na rede pública de ensino, e, em 2014, houve a implantação do Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF e a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que contempla 20 metas voltadas a concretizar o direito à educação na sua integralidade.

Dito de outro modo, intenta, por intermédio dessas metas, oportunizar a todos os cidadãos, acesso às instituições escolares e que nesses espaços educacionais, encontrem as condições necessárias para concluírem, na idade certa, as etapas e os níveis adequados de aprendizagem.

As disposições do PNE propõem, que até 2024, suas metas sejam atingidas, para tanto, há a necessidade do trabalho minucioso do INEP, em supervisionar e monitorar os Índices do IDEB, avaliando a cada dois anos e publicando os resultados relacionados ao rendimento escolar do país, acompanhado os resultados

---

<sup>35</sup> O Pronatec, em 2019, houve uma reestruturação do programa, e seu nome foi alterado para "Novos Caminhos" e tem como meta promover a reestruturação da oferta de cursos de formação profissional, buscando uma maior conexão com as demandas do mercado de trabalho. O Programa Ciências sem Fronteiras, foi uma iniciativa lançada em 2011 para proporcionar bolsas de estudo no exterior a estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação, visando fomentar a pesquisa e a formação de recursos humanos de alta qualificação. Em 2016 o governo brasileiro anunciou a suspensão do programa devido a restrições orçamentárias. Desde então, o Ciência sem Fronteiras foi extinto, e não está mais em vigência.

(in)satisfatórios da educação desde sua implantação (2014), até o período em que o mesmo se encerra e outro seja formulado.

Dentre as 20 metas<sup>36</sup> estabelecidas pelo PNE, apenas a de número 15 faz alusão a formação de professores, que garante, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Desta forma, a partir da colaboração entre os entes federados, em consonância com a LDB/1996, é assegurado a todos os professores e professoras da educação básica, a formação específica de nível superior. A meta 16, por sua vez, garante que 50% dos profissionais da educação básica, tenham nível de pós-graduação, até o último ano do plano vigente.

Em comunhão com o PNE, há também o Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará - PEE, que em seu art. 3º, inciso VIII, contempla a valorização dos profissionais da educação, que dentre suas metas, a de número 1.9 menciona a formação continuada para professores(as) de Educação Infantil, assim como, a formação de professores para atuarem com turmas de crianças com necessidades especiais. O PEE traz na meta 15 o mesmo que o PNE, no que diz respeito à política nacional de formação professores da Educação Básica<sup>37</sup>.

Para a educação, 2015 é também outro grande marco, pois nesse ano é deflagrado o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – BNCC, promulgada em dezembro de

---

<sup>36</sup> É possível verificar um balanço destas 20 metas em: a) LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p. 704-718, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865687002/619865687002.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023; e b) CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 227-247, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/rxNDLXGXR8H53YDzgrwZvGk/citation/?lang=pt>. Acesso em 18 abr. 2023.

<sup>37</sup> Desdobrado do PNE e do PEE, o Plano Municipal de Educação da cidade de Ipueiras (PME), em sua meta de número 2.11 faz a seguinte menção ao Ensino Fundamental e à formação de professores: “Incentivar a formação continuada dos profissionais da educação, através dos programas federais, estaduais e encontros de formação no Município, durante toda a vigência deste PME”. (BRASIL, 2015, s.p.).

2017, se consolidando como é um “documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9)<sup>38</sup>.

Além disso, em 2016 foi criado o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), bem como o Médio Tec, que é uma ação do Programa Pronatec<sup>39</sup>, que oferta vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Em 2018, foi criado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, que vem a apoiar estados e municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC e a criação do Programa de Residência Pedagógica, que apoia a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, sendo o Estágio Supervisionado em escolas públicas uma forma de aperfeiçoar sua prática. E o PIBID, quando foi criado?

Entendo que a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Percebo, assim, que, em nível nacional, a formação continuada não tem sido estruturada enquanto política pública e que esse aspecto, influencia a tomada de decisões em nível estadual e municipal, visto que, estas são reflexo dos pensamentos e revés do governo da vez (DOURADO, 2016).

A cada dia se faz necessário a formação continuada, porque a sociedade e, conseqüentemente, a educação, está em constante transformação e a formação continuada é uma necessidade, que impõe cotidianamente, pois é através dela que o educador terá o contato com os novos saberes necessários para a melhoria da sua prática pedagógica. Neste aspecto, destaca-se as DCNs que são documentos

---

<sup>38</sup> A construção da BNCC, se deu a partir da formação de um Comitê de Assesores Especialistas, formado por: professores universitários com experiência em docência, formação de professores e pesquisa na educação básica; por representantes das Secretarias e Conselhos de Educação; e a partir de uma consulta pública disponibilizada pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de abarcar as diversas contribuições do maior número possível de sujeitos envolvidos nos processos educacionais brasileiro. Embora seja novo, o documento BNCC já estava como embrião nos documentos que regem a educação como a CF, Art. 210 e LDB, Art. 26 vindo a consolidar-se décadas depois.

<sup>39</sup> O Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº. 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.



sistematizadores de princípios e diretrizes da Educação Básica no propósito de garantir uma formação comum nacional aos estudantes;

Estes documentos abrangem elementos de fundamentação para cada campo do saber, área de conhecimento ou profissão, definem as competências e diretrizes para a Educação Básica. Por isso, embasaram a elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir uma formação comum.

No âmbito da formação dos professores, destaca-se o parecer CNE/CP nº. 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento salienta, que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros.

A partir da promulgação da BNCC, novas diretrizes sobre a formação inicial e continuada de professores foram instituídas, dentre estes documentos tem-se as Resolução nº. 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº. 01, de 27 de dezembro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada.

No Art. 67 da LDB nos seus incisos I, II, III, IV, V e VI, existe uma relação entre formação continuada, qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação. Uma forma de se ter qualidade é também, oferecendo condições de formação continuada.

O normativo inerente a formação inicial e continuada de professores ganhou ao longo do tempo, novas orientações normativas mediante às resoluções que fortalecem a prática, destacando-se a Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Mais recente paralelo à BNCC, temos a Resolução CNE/CP nº. 02, de 20 de dezembro de 2019 que, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para

a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº. 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada.

A Formação Continuada, como o próprio nome já traz, é aquele processo em que o professor não vai parar, é oportunizar esse profissional a qualificação, a atualização, a formação para que o mesmo tenha o total domínio de enfrentamento, diante dos problemas encontrados nas salas de aulas. Mas falar de Formação Continuada, requer também, conhecer o processo, não apenas o professor participar de um curso rápido, de um congresso, mas sim, trazer para as salas de aulas contribuições relevantes para o ensino e a aprendizagem.

Quantas vezes os professores se deparam com situações que os mesmos não têm a habilidade para solucionar? Quantas dificuldades os estudantes apresentam e o educador não sabe como ajudar? Muitos dos problemas vividos nas escolas levam os professores a refletirem e a buscarem Formação Continuada para ajudá-los a trazerem novos elementos, para serem trabalhados dentro do processo, ou seja, através de uma formação que envolva a pesquisa como instrumento da ação docentes como discorre Maria Amélia Santoro ao considerar a complexidade da prática e a impossibilidade de pesquisar sem a presença do próprio sujeito, autor e protagonista, utilizamo-nos dos pressupostos da Pedagogia da Pesquisa-Ação (FRANCO, 2005).

Considerando a prática educativa, a autora ainda observa que: o caráter sócio histórico das práticas, faz com que cada situação educativa seja sempre única e apresente variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2001).

Nesse sentido, pensar em Formação Continuada é pensar em Políticas Públicas, que buscam a melhoria da qualidade do ensino, haja vista que, a Formação Continuada vai fazer parte desse processo, cujo professor vai se qualificar, mas antes, dessa formação contínua é importante apontar a formação inicial, que precisa ser bem sólida e ter qualidade, é isso também, que o sistema de ensino educacional, tenta colocar e reformular para que essa formação inicial, seja adequada e tenha qualidade em todos os estados efeito isso, esse professor precisa continuar.

Tal fato, não significa, que o educador tenha uma formação inicial sólida, adequada, com qualidade, que ele não vá precisar dar continuidade na sua formação

para poder ter um bom desenvolvimento no trabalho, ou seja, a formação é um processo dinâmico, como discorre Isadora Alves Roncarelli ao usar o termo docência em movimento, permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores, que é influenciada pelos aspectos anteriormente abordados (RONCARELLI, 2019, p. 31). “Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover o seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho” (MEC, 2002).

Dessa forma, formar não é o suficiente, visto que, o ambiente escolar é algo tão dinâmico, daí a importância de sempre buscar novas formações e porque não, a própria instituição oferecer aos seus professores essa qualificação.

Nesse interim, no contexto de trabalho e realidade, a Formação continuada refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, administrativo no próprio ambiente de trabalho. Atualmente, o desenvolvimento profissional restringe mais ao mero treinamento, termos estes que Nunes (2021, p. 102) discorre sobre ao afirmar, que supera-se hoje o conceito de “reciclagem”, de “capacitação” e de “treinamento”, de inspirações empiristas, pontuais, pragmatistas e banais. Reconhecemos, sim, a necessidade de uma esclarecida proposta de formação inicial, articulada, fundamentada, integrando teoria e prática e a permanente prática de atualização.

A ideia é que a própria instituição, constitua lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais, (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Do mesmo modo, 2019 vem se apresentar com muitos programas, a exemplo: o Programa Novos Caminhos, que trata de um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa Conta Pra Mim, que trata sobre a ampla promoção da Literacia Familiar, seguindo os rumos apontados pela Política Nacional de Alfabetização - PNA e o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, que busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e Institutos Federais por meio do fomento ao empreendedorismo e à captação de recursos próprios.

O avanço nesta cronologia, até os primeiros meses de 2023, período de conclusão desta pesquisa, no entanto, o limiar cronológico encontrado no portal do

MEC (2020) se encerra no ano de 2020 e aponta como mais um componente da história legal da educação brasileira, o Programa “Tempo de Aprender”, que traz como meta, a elaboração de um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização. A valorização dos docentes e gestores do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental fazem parte dos objetivos do programa.

Neste novo cenário de formação docente, a BNCC destaca-se, como um documento de referência, tanto para a formulação dos currículos dos sistemas escolares, servindo também, de referente à formação de professores, sendo uma orientação que já estava previsto na LDB/1996, que em seu Art. 62, §8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. Assim, ao observar este detalhe, é importante refletir sobre a formação de professores na atualidade tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, pois, “a democratização do saber passa necessariamente pelo professor” (JANZ, 2020, p. 4).

Como referência para uma formação aos moldes da nova BNCC, tem-se a BNCC-formação inicial e continuada, através dos pareceres 01/2019 e 02/2020, os entrelaçamentos entre a BNCC e a formação docente configuram-se mediante o constante aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades, que passam a ser a chave do currículo de formação dos professores.

Desta cronologia, percebo que apenas os anos de 1969, 2005, 2006 e 2014, contemplam de alguma forma, a questão da formação de professores/as, ou seja, num percurso historiográfico de 1930, até os dias atuais (2023)<sup>40</sup> os programas e políticas públicas desenvolvidas concentram sua atenção no estudante, na organização e fomento das instituições educacionais, mas, em comparativo, pouco olharam para os professores e professoras que movimentam concretamente nosso sistema educacional.

Não que tais programas e políticas públicas não tenham sido necessárias, pois de fato foram importantes e determinantes na busca pela democratização do ensino, igualdade de oportunidades e equidade social, no entanto, ao observar esta cronologia do contexto educacional brasileiro, percebo que o processo de formação

---

<sup>40</sup> Ressalto, que o panorama da cronologia normativa da educação brasileira de 1930 a 2023, neste item, não abarca todas as políticas educacionais promulgadas e/ou implementadas. BRASIL: MEC, **Conheça a história da educação brasileira.** 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 19 jun. 2023.

de professores no Brasil ocorre de forma muito diluída no panorama geral da história legal de nossa educação.

Com isso, também consigo demonstrar, que a ausência de enfoque às necessidades dos professores e professoras são históricas e não surgem com a Pandemia do Covid-19, essa lacuna entre o que se pede do professor e do que é ofertado, como subsídio para uma formação voltada para esse profissional que se doa em prol da educação.

### **2.1.1A formação docente em âmbitos federal e estadual, sob o prisma institucional**

Diante da apresentação da cronologia normativa no âmbito federal, voltada ao sistema educacional brasileiro e, indiretamente, a formação de professores e professoras, abro caminhos para tratar do processo de implementação da formação continuada docente tanto na esfera federal, quanto no Estado do Ceará no que se refere ao prisma institucional.

Através do Portal do MEC, constatei que há a oferta, em nível nacional, de vinte e seis programas voltados à formação de professores na modalidade presencial ou a distância, dentre eles, destaco o “Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para Educação Básica - PARFOR”, que se trata de uma ação estratégica do MEC desde 2009, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Instituições de Educação Superior das suas regiões.

A CAPES, por sua vez, oferece os cursos de formação inicial na modalidade presencial, enquanto os cursos na modalidade a distância são ofertados pelos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Esse programa é direcionado para professores da Educação Básica, na modalidade presencial, a oferta é baseada nas demandas discutidas e indicadas nos planos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Hoje, dos 194 cursos emergenciais em desenvolvimento, 138 são destinados à primeira licenciatura e 56 à segunda licenciatura, haja vista que, muitos professores ministram aulas de componentes curriculares ou de áreas do conhecimento para as quais não possuem formação específica.

Sobre esta necessidade da formação inicial para professores e da formação continuada, o ano de 2008 para o município de Ipueiras-CE, tem como marco a implantação do Polo da UAB. Segundo a Assessoria de Comunicação Social - ACS da Universidade Aberta do Brasil, ela possui hoje 555 polos distribuídos em diferentes regiões e estados brasileiros, sendo que, a Região Nordeste é contemplada com 176 polos, dentre os quais 29 estão localizados no Estado do Ceará.

Para o funcionamento da primeira turma do polo da UAB no Ceará, em 2008 foi oferecido um vestibular em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC, em que metade das vagas foram destinadas aos professores de rede pública de ensino, que desejassem cursar sua primeira ou segunda graduação e a outra metade ao público interessado em geral. Nesse mesmo processo seletivo foram ofertados três cursos de formação inicial de professor: Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Letras-Espanhol e Licenciatura em Matemática.

As aulas foram estruturadas no formato semipresencial, ou seja, 40% da carga-horária desenvolvida e validada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFC e 60% através das aulas presenciais quinzenais no polo da UAB, em algum prédio cedido pelos municípios.

A nível municipal, com a promulgação da Lei nº. 942/2018, art. 1º, “fica criado, no Município de Ipueiras, Estado do Ceará, o Polo Universitário de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, denominado Polo UAB Ipueiras-CE”, sendo de responsabilidade da Secretaria da Educação a manutenção do polo, assim como, outras responsabilidades, conforme é possível acompanhar:

Art. 3º. A Secretaria Municipal de Educação é a responsável por promover a implantação operacional, implementação e sustentação do Polo, bem como, sua manutenção, podendo, para tanto, firmar convênios ou parcerias com instituições governamentais, nas diversas esferas, federal, estaduais, municipais, ou não governamental, observada à legislação pertinente em vigor. (BRASIL, 2018).

Atualmente, o polo está apto a trabalhar com sete universidades localizadas no Ceará: Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Vale do Acaraú - UVA, Universidade Federal do Cariri - UFCA, Instituto Federal do Ceará - IFCE, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Regional do Cariri - URCA e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, todas elas podem ofertar cursos no âmbito do PARFOR.

Verifiquei que no ano de 2023, o polo está com duas turmas dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia em andamento, tendo a chancela de ambos, administrada pela UVA e o processo seletivo, em virtude da Pandemia da Covid-19, aconteceu por meio de análise curricular<sup>41</sup>. Sendo assim, mesmo com a implantação do Polo UAB em Ipueiras-CE, a oferta de cursos indicada no art. 1º, §2º, da referida lei, ainda não se efetivou no que tange a formação continuada.

Dispõe a Lei o seguinte:

Art. 1º. §2º. Caracteriza-se o Polo UAB Ipueiras-CE, como a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades didático-pedagógicas e administrativas, relativas a cursos e programas ofertados a distância, nos quais os momentos presenciais mínimos serão obrigatórios, segundo a regulamentação da Educação a Distância no Brasil. (BRASIL, 2018).

Desta forma, considerando a população que tem dificuldades de acesso à formação universitária presencial, desde 2006, a UAB oferece cursos de nível superior, na modalidade da Educação a Distância - EaD, assegurando, a oportunidade da licenciatura para os professores, que atuavam sem a devida habilitação profissional ou para quem tem interesse na docência.

A ausência de cursos de formação continuada no polo da UAB se mostra preocupante, pois foi criada para fornecer mais do que cursos de especialização *lato sensu* e graduação. Ademais, em tempos de Pandemia, o professor precisou de um suporte pedagógico rápido e ainda mais direcionado a sua nova práxis, visto que, no âmbito do ensino remoto emergencial, considerando os recursos tecnológicos dos quais dispunham as escolas, os professores e os estudantes, por parte do professor, houve menos oportunidades para promover experiências de aprendizagem aos estudantes e teve mais dificuldades para estabelecer a relação pedagógica, nem sempre detendo os conhecimentos e as habilidades necessárias, para desenvolver o ensino mediado, por tecnologias digitais, tal situação pode ter sido dificultada ainda mais, diante da proposta do ensino remoto, uma das hipóteses desta pesquisa.

Outra ação voltada à formação docente é o “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, que é um programa Federal

---

<sup>41</sup> No momento, as turmas estudam remotamente, mas o polo fica na Escola de Ensino Fundamental José Aloísio Aragão, em Ipueiras-CE.

trabalhado no âmbito estadual e também municipal, em Ipueiras-CE, em parceria com instituições públicas de Educação Superior e a UAB, objetiva preparar os professores das redes públicas de ensino, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, na perspectiva da educação para o respeito às diversidades.

Saliento, que o esse programa de formação se faz necessário, haja vista que, a inclusão não diz respeito simplesmente ao acolhimento dos estudantes com necessidades especiais de aprendizagem nas escolas, mas a possibilidade e o direito dos mesmos aprenderem e para isso, nada mais essencial do que ter professores com formação condizente com a promoção de experiências de aprendizagem para todos, neurotípicos e neuroatípicos.

Da mesma forma, o “Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência” é um projeto Federal, que deve ser citado por apoiar financeiramente os projetos institucionais, que buscam inovar os cursos de formação de professores, tendo como um dos objetivos aprimorar a formação dos professores da Educação Básica.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, seguindo a resolução CNE/CP nº. 2:

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (*BNC-Formação*). (BRASIL, 2019).

Dialogar com a BNC-Formação, sua estrutura, as três dimensões específicas da atuação docente, a correlação com as competências gerais da BNCC etc., entendendo, que a formação docente deve ser vista na sua completude e está voltada para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, como compromisso do Estado e dos municípios e assegure aos estudantes de todas as idades, uma educação de qualidade.

No que se refere à formação docente, no âmbito do Estado do Ceará, ele atende seus municípios através do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, o qual contempla formações para os professores da Educação Infantil, Eixo do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização e Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais) e também, do 6º ao 9º anos das escolas municipais cearenses, nos eixos formativos de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Literatura e Formação do Leitor. O programa ainda traz Formação em Gestão da Educação Infantil



e Gestão em Ensino Fundamental para diretores escolares, coordenadores e demais membros da gestão escolar.

Para melhor compreender a proposta do programa, faz-se necessário uma retrospectiva na história do programa, que possui como parceiros o UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT, UNCME e Fórum de Educação Infantil.

A priori, o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, em 2007 foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado, com o objetivo de dar suporte a formação continuada de professores, apoio à gestão escolar e contribuir para a estruturação por parte do Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Esse programa é uma cooperação entre Governo do Estado e os municípios cearenses, visando que os educandos do 2º ano dos anos iniciais sejam alfabetizados.

No ano de 2011, o Governo do Estado expandiu o programa, voltando também o olhar para a aprendizagem dos alunos, que estão concluindo o ciclo do letramento, ou seja, o 5º ano do Ensino Fundamental. Essa iniciativa passou a ser denominada Programa Aprendizagem na Idade Certa - PAIC+5. Esse olhar para todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental tem se mostrado essencial no avanço da qualidade do ensino cearense.

Partindo dos resultados de desempenho que o programa trouxe para esses anos específicos (1º ao 5º), que foi o acréscimo de proficiência em um período de curto espaço de tempo para as turmas de 2º e 5º anos<sup>42</sup>. Hoje, no município de Ipueiras-CE, essa formação acompanha os professores da rede municipal, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

O formato dessa formação acontece a cada bimestre, cujos formadores municipais (que são os supervisores técnicos da Secretaria da Educação Municipal - função exercida por mim há algum tempo), recebem a formação ofertada pela 13ª Coordenadoria Regional de Educação do Ceará - CREDE 13, através dos formadores regionais e após esses encontros bimestrais, os técnicos replicam a formação para os professores municipais.

---

<sup>42</sup> No ano 2007, de 119,1, que corresponde o padrão intermediário para os as turmas de 2º ano, para a proficiência 181,2 em 2015, que é considerado o padrão adequado. Em relação às turmas de 5º ano, em 2008, nenhum dos 180 municípios apresentou médias no nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, com a ampliação do programa, em 2015, resultados bastantes significativos puderam ser constatados em 44 municípios que obtiveram nível adequado nos dois componentes curriculares avaliados.

Vale salientar, que todas as propostas trabalhadas, assim como, os materiais de apoio que são disponibilizados como recursos, para dar suporte à prática em sala de aula são elaboradas pelos professores e professoras, de acordo com as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC e baseada nos princípios regidos pelo Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, que busca apontar caminhos para a construção dos currículos das escolas cearenses.

Diante do que, a educação escolar vivenciou com a pandemia da Covid-19 e ainda vivencia no “pós-pandemia”, foi elaborado um outro documento com diretrizes curriculares específicas, denominado “Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará – OCPC/PAIC”, com o objetivo de auxiliar a reorganização das atividades pedagógicas nas redes de ensino, considerando o impacto causado pelo novo corona vírus.

O documento citado, tem como objetivo, apoiar e orientar os trabalhos pedagógicos em todas as etapas das escolas municipais do Estado, suas orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - OCPC, orientam como as escolas e os professores poderão pensar, elaborar e desenvolver os currículos escolares neste contexto emergencial pandêmico.

Assim, munida do entendimento das dinâmicas normativas e institucionais, que atravessam o sistema educacional brasileiro e a formação docente continuada tanto no âmbito federal, quanto estadual e de que modo elas se desdobram, ou têm se desdobrado, na educação pública municipal de Ipueiras-CE recentemente, na sequência, apresento importantes considerações sobre a formação continuada a partir de António Nóvoa e Paulo Freire.

## 2.2 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE ANTÓNIO NÓVOA

Entendo, que é necessário revisitar conceitos e concepções, que dialogam com a formação, com a atuação e com a experiência docente em contexto escolar (pandêmico e não pandêmico), como com as responsabilidades da gestão pública educacional e com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Deste modo, não basta apenas explicitar o panorama histórico-institucional da formação de professores, visibilizando o rol de políticas públicas, voltadas à formação docente inicial e/ou continuada nas últimas décadas, é também, importante discutir a(s)

concepção(ões) de formação continuada que as sustentam ou sustentaram, e, mais do que isso, a que tomo nesta pesquisa está voltada a uma educação crítica e libertadora, que dialoga com as concepções de António Nóvoa e Paulo Freire.

Falar da formação de professores, é perceber que esse processo ainda traz enraizado a ideia de que a formação, seja a inicial ou a continuada, seja vista, apenas, como transmissão de concepções teóricas e/ou orientações específicas para a prática docente.

Dito de outro modo, historicamente, a formação continuada é vista como o momento de repasse de receitas prontas, assim como, ocorre na culinária, quando são explicitados os ingredientes, um a um e o modo de fazer o preparo de uma determinada receita, por alguém que, na maioria das vezes, mesmo desconhecendo a realidade e, portanto, encontrando-se alheio às condições que permitiriam ou não a aplicação ou replicação desta ou daquela proposta pedagógica, por exemplo, surge como o salvador dos problemas educacionais vivenciados no chão das salas de aula por professores e estudantes.

No entanto, no âmbito desta pesquisa, entendo a formação de professores como um processo, como algo que só faz sentido se for constante e sistematizado, visto que, é na prática e na reflexão sobre a prática, que nós, professores, nos fazemos e nos refazemos. Por isso, diante da necessidade de refletir cotidianamente sobre a prática pedagógica, entendo que, observar e indagar, as situações vividas no cotidiano escolar, assim como, observar e acolher os diálogos estabelecidos entre os professores, permite perceber e reconhecer as fortalezas e as fragilidades sentidas por eles no processo de ensinagem (NÓVOA, 2000).

No contexto da formação de professores, o diálogo tem o poder de transformar as relações, visto que, possibilita o envolvimento entre os pares na construção de novos conhecimentos e na constituição de novos valores e atitudes, é o que Nóvoa (2000, p. 2) traz sobre “a necessidade de uma formação de professor, construída dentro da profissão, trazendo o professor ao centro das preocupações educativas”; não a formação oferecida num contexto geral, mas partindo da realidade, que as instituições enfrentam: ora da necessidade de trabalhar com as ferramentas e os recursos tecnológicos, ora da necessidade de trabalhar com as diferenças, com a diversidade, com as dificuldades de aprendizagem e/ou com quaisquer outras demandas do contexto escolar.

No ponto de vista de Nunes (2021, p. 3), “o fato é que a formação de professores e de professoras no Brasil é um dos maiores desafios na nossa realidade educacional atual”. Ao considerarmos, que a formação precisa ir ao encontro dos desafios educacionais e contribuir para que professores se tornem bons professores, é preciso, como provoca Nóvoa (2021, p. 2), questionar: “o que é um bom professor?”.

Diante dos inúmeros desafios educacionais, entendo que a formação continuada é aquela que permite ao professor refletir, desacomodar-se e desenvolver soluções ou estratégias pertinentes e criativas para os distintos questionamentos emergentes no cenário educacional. O bom professor também é o que busca formação continuada, visando ampliar seu repertório de conhecimentos, a fim de, proporcionar aos educandos, aulas mais dinâmicas e potenciais a construção de conhecimentos, para os quais é um mediador essencial.

Essa forma de conceber o “bom professor”, certamente, como toda construção histórica, não é estanque e de acordo com Nóvoa (2021), no século XX, por exemplo, bom professor era aquele(a) que consolidava a trilogia: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Mas hoje, ainda no limiar do século XXI, sabe-se que essa trilogia já não atende às exigências da sociedade e da educação contemporânea, é por isso, que importa revisitar, ou mesmo rever, essa e outras concepções. Segundo Freire (1996), refletindo sobre a prática é que se pode compreender o que se faz e assim, preparar-se para uma prática melhor, numa relação de processo cuja prática, é uma aproximação do ato de se pensar certo.

Neste sentido, entender a formação continuada de professores em tempos atuais, é considerar que ela passa pela possibilidade de comunicar aos professores novos conhecimentos, sim, mas também, entender que esses conhecimentos não dizem respeito apenas aos conteúdos ou às aprendizagens curriculares, mas ao conhecimento dos atores envolvidos no processo educativo, especificamente, dos estudantes.

Nesta perspectiva, entendo que cabe também aos professores desenvolverem a humildade de aprender com o outro, ao que Nóvoa chama de “cultura profissional”, assim como, outras características de personalidade do professor, como “o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social” (NÓVOA, 2021, p. 3), características essas, que podem ajudar a pensar os novos formatos das formações para professores nos tempos atuais.

Em se tratando do compromisso social referido por Nóvoa (2021), considero pertinente trazer a BNCC para o diálogo<sup>43</sup>. É pertinente dizer, que esse marco normativo, inaugurou um novo momento na Educação Básica do país, pois preconiza que, uma educação de qualidade não se faz sem igualdade e equidade, ainda que, para se atingir isso no território nacional, um longo caminho precise ser percorrido. A BNCC destaca a importância de garantir que as políticas educacionais e práticas pedagógicas sejam voltadas para a promoção da equidade e busca assegurar que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de desenvolver seu potencial. (BRASIL, 2018).

Por certo, não somente a equidade ganha relevo com a BNCC e como ela resulta do reconhecimento ao direito à educação, visando a qualidade das aprendizagens escolares, propõe o desenvolvimento transversal de dez competências gerais, no âmbito dos diferentes níveis, áreas e componentes curriculares, em outras palavras, as competências gerais da BNCC vêm propor um novo olhar na construção de bases consistentes para aprendizagens efetivas, mobilizadoras e para todos<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresenta diversas críticas em relação à BNCC, como a falta de contemplação da diversidade na educação brasileira, a centralização curricular inspirada em modelos criticados em outros países, a fragmentação do sentido de integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, a retomada de um modelo curricular pautado em competências, a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC, entre outras. Neste aspecto, a ANPEd encaminhou sua posição contrária à BNCC ao Ministério da Educação por meio da publicação de textos (notas, moções, cartas, consultas etc.) que afirmam seu compromisso em ouvir de forma democrática as vozes de seus associados, visando a defesa de uma pauta para a educação brasileira pública, gratuita, democrática e de qualidade.

<sup>44</sup> A respeito da questão das competências, Edna Prado em seu livro **Da Formação por Competências à Pedagogia Competente**, critica a pedagogia das competências por considerá-la mais um modismo na educação brasileira, que tem servido para camuflar as contradições estruturais de uma prática pedagógica neoliberal. Segundo ela, essa abordagem educacional tem contribuído para a descaracterização do professor enquanto profissional qualificado para o exercício do magistério. Além disso, a autora argumenta que a pedagogia das competências tem sido utilizada para atender às necessidades do mercado e aos ditames neoliberais, em vez de promover a emancipação dos sujeitos. Já o Prof. Newton Duarte, em seu artigo "**As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**", discorre que as pedagogias do aprender a aprender estão relacionadas à formação de competências de diversas maneiras. Philippe Perrenoud, em seu livro "**Construir as competências desde a escola**", destaca que a abordagem por competências está ligada à pedagogia diferenciada, aos métodos ativos e à focalização sobre o aluno, ele também enfatiza que a formação de competências exige uma mudança de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento baseada na construção de competências por meio de práticas em situações complexas. Portanto, as pedagogias do "aprender a aprender" estão intrinsecamente ligadas à formação de competências, enfatizando a importância da prática, da adaptação à mudança e do desenvolvimento de habilidades relevantes para o contexto social e profissional. Na visão do professor Newton a pedagogia das competências é uma das pedagogias do aprender a aprender e apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema "aprender a aprender": 1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve

Portanto, ante a esse contexto, as dez competências gerais para a educação básica, destaca-se a correlação entre as competências gerais previstas na BNCC e os conceitos acadêmicos, nomeadamente no âmbito das competências infocomunicacionais, criando uma vinculação entre cultura e tecnologias digitais levando cada sistema a repensar o currículo e suas práticas pedagógicas. Assim, os currículos, os materiais didáticos, o monitoramento das aprendizagens e a formação, tornam-se referências nacionais para a construção de um novo cenário educacional, na busca de avanços na aprendizagem de todos os estudantes brasileiros.

Dessa forma, a BNCC orienta que, independentemente da região geográfica, da raça/etnia ou do nível socioeconômico, todos os estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e desenvolver as mesmas competências ao longo da sua vida escolar<sup>45</sup>. Em vista disso, as orientações para a formação inicial e continuada dos professores, expressas na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada, alinhadas à BNCC, fomenta e exigem que os professores estejam preparados para contribuir, pela via do ensino, com esses objetivos.

Com as mudanças trazidas pela BNCC, a política de formação inicial e continuada de professores passa a ser vista com outros olhos, como ela busca a garantia da equidade de tratamento para todas as identidades que constituem a população brasileira, os professores que estão à frente, tem que estar aptos a desenvolver competências profissionais, que os qualifiquem para um docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade dia a dia mais complexa, em especial, em tempos de recolhimento, como os vividos pela pandemia da Covid-19.

---

preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança.

<sup>45</sup> A BNCC refina o direito à educação como sendo uma pedra angular na construção de uma sociedade justa e igualitária. Sob a égide da equidade, como princípio que assume papel crucial, promovendo não apenas a igualdade formal, mas também a igualdade substancial, buscando mitigar disparidades socioeconômicas, reconhecendo as diferenças individuais e oferecendo oportunidades compatíveis com as necessidades da população brasileira. Ao tratar da equidade, a BNCC investe na eficácia da educação, no propósito de construir uma sociedade que a curto prazo possa colher os benefícios de uma educação de qualidade, inovadora e inclusiva. Ao reconhecer e atender às diferentes necessidades de cada indivíduo, a equidade na educação não apenas realiza um imperativo moral, mas também oferece um caminho promissor para um futuro mais próspero. No entanto, a promulgação de leis e diretrizes voltadas à inclusão e a equidade em relação a grupos historicamente marginalizados na educação precisam ser consideradas quanto sua real aplicação. É preciso reconhecer a ineficiência das políticas públicas sob a ótica da equidade quando ainda persiste uma educação excludente como um reflexo da complexidade dos desafios enfrentados. A transformação efetiva requer não apenas a promulgação de leis, mas uma abordagem holística que abranja a formação adequada de professores, investimentos em infraestrutura e uma mudança cultural que valorize a diversidade nos seus aspectos geográfico e humano.

Dessa forma, continuar aprendendo é uma necessidade e o professor precisa buscar novos conhecimentos e desenvolver novas competências para acolher os seus estudantes, além de evocar as competências já desenvolvidas em sua trajetória, adaptá-las e colocá-las em movimento, no entanto, há críticas quanto a BNCC-formação, através de competências como descreveu Pérez Gómez (1991), que já discorria que o modelo de formação de professores, baseado em competências, tem como fundamento uma perspectiva de treinamento para a docência, invertendo a lógica habitual, que deve permear os currículos dos programas de formação de professores.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, defende que, ter práxis como princípio formativo significa ter “[...] uma formação docente comprometida com uma educação na perspectiva da emancipação humana, que se sustenta na compreensão do significativo papel da educação como mediação para a transformação social”. Portanto, a ausência de menção da práxis na Resolução CNE/CP nº. 02/2019 e na Resolução CNE/CP nº. 01/2020, reforça o caráter instrumental e pragmático, que se revela pela análise do conteúdo dos atos normativos: uma formação de professores que visa transmitir o posto e acabado, rejeitado uma formação crítica e transformadora da realidade (2021, p. 31).

É nesse sentido que a BNC - Formação<sup>46</sup> traz três eixos norteadores, para a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A dimensão do “conhecimento profissional”, ligada, diretamente, ao domínio dos conteúdos, pede um educador atualizado, que estuda e que busca formação para estar sempre inovando sua práxis.

No que diz respeito ao conhecimento da “prática profissional”, essa está diretamente voltada às ações criativas, ao gerenciamento dos ambientes educativos e, por fim, o “engajamento profissional”, não mais importante que os demais, prima pelo comprometimento no processo de ensino e de aprendizagem dos seus estudantes e, também, das relações/interações com seus pares, com a família e a comunidade escolar (BRASIL, 2018).

Enfim, é pertinente situar, que ao mencionar formação de professores, seja ela inicial ou continuada, me distancio do que se ouve sobre “treinamentos” e “reciclagem”. Trazer aqui a importância da formação inicial e continuada é ir a favor

---

<sup>46</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>

da ideia de que, o que se “recicla” são resíduos, e não profissionais. Mencionar o termo “capacitação” rememora os estudos de Sociologia, quando refletia sobre o modo de produção “taylorista-fordista” e a questão do treinamento e da repetição para o aprimoramento das funções laborais.

Conforme problematiza Nunes (2021), o que os professores e professoras precisam, de forma urgente e prioritária, é de políticas públicas que os valorizem, pois professor não se “recicla”, não se “capacita”, tão pouco se “treina”; professores e professoras se formam.

Nesta perspectiva, conforme coloca Freire (1991, p. 58), considerando que, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”, a expressão “o educador é formadona prática”, destaca que alguém se torna um educador, por meio da prática e da reflexão sobre essa prática.

Isso implica, que o ato de ensinar não é apenas transmitir informações, mas sim, uma jornada de autodescoberta e melhoria constante, ele deve estar disposto a aprender com suas experiências e a adaptar sua abordagem à medida que aprende com os alunos.

Freire aponta em sua obra “Pedagogia da Autonomia” ser necessária à prática educativa, apresentando uma reflexão sobre a prática educativa no âmbito da formação de professores, suas reflexões acerca de proposições são elucidadas dentro de uma abordagem educativo-progressista, trazendo uma reflexão sobre os saberes fundamentais, elencados através de exigências de um ensino que trabalhe os princípios da autonomia do educando<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> A abordagem do "aprender a aprender" proposta por Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia" pode ser correlacionada com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no sentido de promover uma educação mais significativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Paulo Freire enfatiza a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, buscando estimular a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Ele destaca a necessidade de os estudantes se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e protagonismo. Nesse contexto, "aprender a aprender" significa mais do que adquirir informações; trata-se de desenvolver habilidades e competências que permitam aos alunos enfrentar desafios, resolver problemas e construir conhecimento de forma contínua. A BNCC, por sua vez, propõe diretrizes para a construção de um currículo mais flexível e alinhado com as demandas contemporâneas. Ela enfatiza a importância de competências gerais, que incluem não apenas aspectos cognitivos, mas também habilidades socioemocionais e culturais. Ambas as abordagens convergem no sentido de reconhecer a importância do aluno como sujeito ativo no processo educativo. Tanto Freire quanto a BNCC defende a ideia de que a aprendizagem deve ser significativa, relacionada à vida dos estudantes e capaz de prepará-los para os desafios do século XXI. Dessa forma, a pedagogia freiriana e a BNCC se complementam, apontando para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a



Para Freire o ser professor, constitui-se uma proposta para indivíduos inquietos, criativos, empreendedores e que se tornam brilhantes em ações (CONEDU, 2021). Já para Nóvoa (2002, p. 23), “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

No subcapítulo subsequente, apresento a perspectiva freiriana acerca da formação docente, na qual Freire traz muitos caminhos em suas obras para a prática docente, ora nos servindo para pensar as ausências, ora como bússola para identificar as possibilidades já existentes e/ou que requerem fortalecimento, a fim de que, a formação de professores convirja com os ideais pedagógicos expressos nas políticas educacionais.

### 2.3 DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Trazendo o que já sabemos sobre Freire e sua trajetória educacional, percebo que o educador vivenciou suas primeiras palavras, escritas na areia com gravetos das mangueiras frondosas, que habitavam o quintal da casa onde nasceu, em Recife. Foi nesse mesmo espaço que também nasceram palavras com aroma de manga madura, ou seja, a riqueza das experiências e da linguagem, desenvolvida desde a infância, influenciada pelo ambiente em que cresceu.

Foi nesse ambiente, que surgiu em Freire os princípios que sustentaram sua vasta obra, escrita para e pela educação. Certamente, foi à sombra de uma mangueira que brotou o “gosto pela alegria” e o gosto “pela vida”, que acompanharam todo o seu caminhar, voltado para os princípios de um mundo mais igualitário.

É com essa simplicidade, com esse amor à docência, com uma educação baseada no diálogo, na compreensão mútua e no respeito, que venho a corroborar com Cleoni Fernandes (2019, p. 39) ao apresentar “a amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade”. A amorosidade em seu contexto se refere à necessidade de educadores, demonstrarem empatia, afeto e

---

autonomia do aluno, promovam a diversidade de saberes e preparem os indivíduos para serem aprendizes ao longo de toda a vida.

cuidado genuíno pelos estudantes, criando um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo.

Nesse sentido, Freire nos convida sempre a dialogar sobre o que é ser professor e o quanto é desafiador não deixar a sala de aula “cair” na rotina e tão pouco, em algo que não seja motivador para o discente e o docente, contribuindo com reflexões e análises acerca da formação de professor, compreendendo-a com um momento essencial e porque não dizer, privilegiado para refletir sobre a prática, principalmente quando nos deparamos no contexto atual de rápidas mudanças, em que o hoje, já não terá o mesmo sentido amanhã, visto que, a sociedade atual traz como características o imediatismo, a informação e o conhecimento muito pautados nos avanços tecnológicos e, por conseguinte, nas alterações socioculturais e econômicas das últimas décadas.

Assim sendo, as transformações contínuas da sociedade contemporânea, criam impactos no cenário educacional cujos professores, por sua vez, acabam vivenciando incerteza e inseguranças em relação ao que se exige de um novo perfil docente, para enfrentar os desafios no momento atual, como a formação continuada, autonomia, trabalho coletivo, capacidade de interagir com os estudantes, destarte, produzir conhecimentos sistematizados e capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos dentre outras habilidades desenvolvidas nas salas de aulas.

Para tanto, professores e professoras, gestores escolares e políticos, bem como, todos os envolvidos no sistema formativo educacional, precisam tomar consciência da importância e da necessidade da formação para atender às exigências da sociedade atual.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 2007, p. 137).

É assim, que à docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Ser professor envolve a consciência da sua condição em ação e Freire (1996, p. 39) já nos diz, refletindo sobre sua trajetória, que “ser professor tornou-se uma realidade para mim,

depois que comecei a lecionar, tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo”. É nesse sentido, que o docente se constrói, dia após dia, no desdobrar da sala de aula<sup>48</sup>.

As inúmeras reflexões de Freire, acerca da formação de professores traz e matura o quanto qualidades ou virtudes como a amorosidade, respeito aos outros, assim como, a tolerância, a humildade e o gosto pela vida, nos possibilitam mudanças e abertura ao novo. Em sua obra “Pedagogia de Autonomia”, Freire inicia abordando sobre docentes formados ou em formação, colocando que formar um educando vai além de treinar ou depositar conhecimentos, como uma educação bancária, mas que, para formação, necessitamos de ética, coerência em nossa prática educativa, pois esta faz parte de nossa responsabilidade como agentes pedagógicos.

Neste aspecto, a obra traz como tema a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressiva, em favor da autonomia dos educandos, cuja grande tarefa do sujeito, que pensa certo é entender, desafiar, o educando [...]. (FREIRE, 1996, p. 19). Para Freire, o docente é aquele que tem na sua formação, a convicção e a consciência do inacabado e que o ato de ensinar deve ser permeado pela alegria e pela esperança, uma vez que, isto faz parte da vida para lidar com os obstáculos e fortalecer as convicções essenciais, para intervir na realidade.

É nesse sentido, que se faz uma educação pautada no bem querer ao próximo, no respeito mútuo e no crescimento entre os pares, assim como, uma educação voltada para os direitos e deveres do/a cidadão/ã e na qual as crianças vistas como “populares” tenham os mesmos direitos e oportunidades das crianças de classes chamadas “favorecidas”.

Trazer a formação de educadores para o centro das atenções educacionais nos possibilita ver a educação voltada tanto para os mais abastados, como aos menos favorecidos, que são a maioria dos estudantes que frequentam as salas de aulas das

---

<sup>48</sup> Freire tem sua abordagem pedagógica centrada no aluno, com ação participativa e libertadora o que tem relevância significativa para a educação no século 21, que demanda uma adaptação constante diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Sua visão destaca a importância da dialogicidade, da conscientização e da práxis, que é a integração entre teoria e prática. Para formar professores capazes de atuar neste contexto, é crucial repensar os métodos de ensino e as abordagens pedagógicas. A formação de professores deve, portanto, priorizar a capacidade de adaptação, a empatia e a habilidade de engajar os alunos de maneira significativa. Freire destaca a importância do diálogo e do respeito à experiência de vida dos estudantes, princípios que continuam relevantes para a formação de professores no século 21. Freire acreditava que a educação deveria capacitar os indivíduos a compreenderem o mundo de maneira crítica e transformadora. A formação de professores, portanto, deve focalizar estratégias que incentivem a autonomia dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e as complexidades da sociedade contemporânea.

escolas públicas no nosso imenso país. Terra formada com uma cultura miscigenada, que pede dos professores e professoras zelo, atenção e acima de tudo, conhecimento para ministrar com sabedoria a grande missão de ensinar.

É com esse pensamento que Freire, encantado com beleza que mora na palavra, ganhou intimidade com a leitura, sendo conduzido pela mão amorosa de sua mãe, não vê empecilhos para as crianças aprenderem a ler e do professor buscar, também, dentro das possibilidades e metodologias, formas de levar o conhecimento a quem está aberto a aprender.

Contudo, faz-se necessário mencionar, que a formação de professores, ou seja, as ações formativas, em pauta nesta pesquisa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm deixado muito a desejar por parte das secretarias de educação municipais e estaduais nesse processo formativo, que precisa ser constante.

Como mencionado anteriormente, Freire é referência conhecida mundialmente e seu pensamento tem orientado muitas práticas emancipatórias nos mais diferentes campos de atuação. No que diz respeito ao campo da formação de professores, suas obras têm grande importância para o desenvolvimento de práticas educativas crítico-reflexivas, pois nos leva a ter um novo olhar sobre nossas ações, assim como, a reflexão, o registro, a observação e a escuta no âmbito da docência.

Em entrevista concedida ao jornal Psicologia, do Conselho Regional de São Paulo, em março de 1989, ao ser questionado sobre o Projeto Pedagógico no governo de Luíza Erundina, Freire traz a seguinte reflexão:

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que rejeitando elitismo não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição, aplicado às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aqueles. (FREIRE, 1989, p. 42).

Além disso, a escola que preza por trabalhar a igualdade, a equidade se faz necessário a reformulação do currículo. “Sem a reformulação curricular, não poderemos ter a escola pública que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa”. (FREIRE, 1989, p. 42). Ou seja, a escola que atenda a criança, popular ou não, lhes seja possibilitado condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de

perguntar, de crescer. Para tanto, olhar a formação de professores para essa escola, e para a escola que os estudantes merecem se faz necessário.

É por isso, que ele nos traz uma reflexão, ao afirmar sobre “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 1991, p. 80) ao que entendo ser central no dia a dia da sala de aula, que é um espaço de inovação. A cada argumentação dos estudantes, a cada notícia que surge no jornal, nas redes sociais, essas são levadas e questionadas nas rodas de conversas, ora em torno dos objetos de conhecimento trabalhados, ora em torno das conversas informais.

Aos professores, cabe dialogar sobre as temáticas, que surgem nas salas de aulas. Ao educador, cabe a ele ser o professor pesquisador, e o que vem a ser o professor pesquisador? Na verdade, ensino e/ou pesquiso? Ou pesquiso e ensino? Ou o professor/a se constitui educador/a pesquisador/a?

A “boniteza” está em ser os dois: professor e pesquisador. Dedicar ação reflexiva para pensar a própria prática, vai na direção do que corroboram Freitas e Forster (2016, p.58), quando trazem que “Paulo Freire desafia a autoria dos/as leitores/as à recriação de suas práticas, tematizando o espaço escolar e, desse modo, amplia sua contribuição para o campo da formação com educadores/as”. De portas com a pandemia, nunca foi tão urgente recriar práticas e tematizar o espaço escolar, com saberes e perspectivas críticas.

Para Freire, a constituição de educadores/as pesquisadores/as é uma temática já debatida, questionada por considerar que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

Aqui percebemos, que Freire insiste numa ação docente autônoma, muito embora seja irrigada por diversos mecanismos no sistema educacional em constante processo de desenvolvimento, a beleza no ato de ensinar é o amor pela docência, que instiga suas ações. O professor que está na sala de aula por vocação é aquele que pesquisa, que inova, que vai atrás do estudante, que se evadiu da sua aula e que faz do espaço físico das salas de aula, um espaço acolhedor.

Em seu livro “Medo e ousadia”, Freire (1986, p. 23), pensando em sua própria experiência, escreve: “ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la” e nele compreendemos, que se aprende a ensinar na medida que se identifica com a docência, à medida que se estuda a respeito do que se deseja ensinar, pois, o ato de ensinar e de aprender andam juntos, fazem parte da natureza da prática educativa.

O autor alerta que “quem ensina, ensina alguma coisa, conteúdo a alguém, aluno” (FREIRE, 1997, p. 152). Por isso, ainda que, impactados com os traumas decorrentes do contexto pandêmico, não podemos perder de vista, que nossa prática impacta outros sujeitos, tão sensíveis quanto nós, docentes, tão aflitos quanto nós que vivenciamos desafios de várias formas. E é por isso que na seção seguinte quero refletir concretamente sobre o contexto pandêmico no município de Ipueiras, Ceará.

### 3 DESAFIOS VIVIDOS PELOS PROFESSORES NO PERÍODO PANDÊMICO

A Pandemia da Covid-19 se revelou um dos momentos mais traumáticos de nossa história recente, tendo alcançado os(as) mais diversos(as) profissionais e dinâmicas sociais<sup>49</sup>. Além de drasticamente ceifar a vida de centenas de pessoas, também alterou abruptamente a forma pela qual diversas profissões se realizavam, como é o caso dos professores e professoras, figuras centrais do sistema educacional brasileiro e que irromperam o período pandêmico quando rapidamente se apropriaram das ferramentas tecnológicas para a continuidade do ensino frente ao isolamento social.

Desta forma, a busca por novas aprendizagens se fez necessária diante do novo cenário educacional, fosse pela busca individual e/ou pela formação complementar ofertada pela mantenedora, especialmente no que se refere à didática em ambientes virtuais e aos recursos tecnológicos essenciais para a realização de atividades pedagógicas para o ensino não presencial mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enquanto o ensino presencial não fosse possível.

Assim, este capítulo está subdividido em três seções, de modo que, na primeira, apresento e analiso as diretrizes legais para a educação básica estipuladas durante o contexto pandêmico e como essas leis, resoluções e decretos impactaram na educação municipal da cidade de Ipueiras, especialmente no que tange ao plano emergencial da educação municipal.

Na segunda seção deste capítulo, trago importantes reflexões acerca da corrida docente pela atualização já que nem todos possuíam domínio do conhecimento para uso das ferramentas digitais e, em muitos casos, sequer possuíam os instrumentos ou quando possuíam já estavam bastante desgastados.

---

<sup>49</sup> Neste contexto, a gestão do então presidente Jair Bolsonaro, a área da educação durante a pandemia do COVID-19 foi alvo de críticas significativas, especialmente no que diz respeito à falta de uma abordagem coordenada, desigualdades no acesso à educação remota e questões relacionadas à segurança sanitária nas escolas. A falta de investimentos em inclusão digital e a demora na implementação de soluções efetivas para esse problema foram apontadas como falhas no enfrentamento governamental. O livro **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**, organizado por Roberto Leher discorre sobre as expressões da guerra cultural empreendida pelo governo Bolsonaro contra a educação pública, a ciência e a cultura e, mais amplamente, contra a classe trabalhadora. O livro objetiva subsidiar o enfrentamento popular ao processo de fascistização que segundo o autor esteve em curso e que ameaçou a já frágil democracia brasileira.

Na última seção, busco mapear, a partir dos documentos oficiais do município, os esforços da gestão municipal relativo à formação de professores no período em questão, o que será bastante relevante em minha análise subsequente, quando poderei confrontar como se deu teoricamente e como de fato ocorreu a partir da percepção dos próprios docentes do referido município.

### 3.1 CONTEXTO PANDÊMICO: AS DIRETRIZES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IPUEIRAS-CE

Diante da situação emergencial imposta pela Covid-19, o Município de Ipueiras, junto à Secretaria da Educação lançaram o Plano emergencial para a implantação do Ensino Remoto Emergencial e reorganização do calendário letivo. Muito embora a experiência escolar seja algo insubstituível, fechar as escolas e traçar planos para o ensino não presencial foi necessário.

Para delinear metas de como reestruturar o currículo escolar, a primeira atividade que a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou foi o levantamento, junto aos gestores escolares, a respeito das reais possibilidades de acompanhamento aos alunos da rede municipal, através do uso das tecnologias digitais, assim como foi sugerido por parte dos diversos órgãos envolvidos no acompanhamento do processo educacional no país e no Estado.

Desta forma, em discussão com o Conselho Municipal de Educação, na presença de gestores escolares, alguns professores(as) da rede e a equipe de técnicos da Secretaria, decidiu-se que, considerando o Decreto Municipal nº. 29 de 16 de março de 2020, ficariam suspensas as aulas no período de 19 de março a 03 de abril.

Dada a necessidade de isolamento social, o acompanhamento por grupos de WhatsApp foi a ideia mais viável para a situação. Para tanto, essa primeira solução também foi seguida de perguntas pertinentes: “como será para os estudantes que têm pouco e/ou nenhum acesso à internet?” “Como será para os professores e professoras com pouca e/ou nenhuma familiaridade com as ferramentas tecnológicas?”, exemplos de questionamentos legítimos feitos à época e que impulsionaram algumas alternativas.



Para o acompanhamento dos estudantes, as escolas receberam orientação de como utilizar as redes sociais para a interação com esses discentes. Para os alunos que não tinham acesso à internet as escolas foram instruídas a enviar o material impresso para os mesmos a fim de continuar os laços entre escola e estudante.

Diante do quadro epidemiológico que só se agravava, fez-se necessário um novo decreto, o Decreto nº. 36 de 01 de abril de 2020, que tratava da prorrogação da suspensão das aulas. No decreto foi acordado com professores, dirigentes das escolas e da equipe da Secretaria em união com o Conselho Municipal de Educação que as aulas ficariam suspensas entre os dias 06 (seis) e 30 (trinta) de abril de 2020. Por se tratar de um período maior de isolamento, foi estabelecido que a ausência em sala de aula seria compensada no retorno das atividades normais, com o acréscimo de 1h/a diária, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

O Governo Federal, em 1º de abril de 2020, editou a medida Provisória nº. 934, que mais tarde foi convertida na lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que pretendia estabelecer regras excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrente das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública, flexibilizando os 200 dias letivos e que manteve a obrigatoriedade da carga horária de 800h<sup>50</sup>.

Para esse momento emergencial e que não foi contabilizado como reposição de aula, uma das preocupações maiores foi a de não deixar que a evasão escolar viesse a ser mais um problema. O acompanhamento diário, a disposição de diversas atividades através das mídias sociais foi o caminho para a permanência dos vínculos. Mas, diante do quadro de contaminação que perdurava cada vez mais, assim como os demais entes federativos, o município de Ipueiras tomou diversas medidas, como por exemplo a antecipação das férias escolares como forma de causar menos prejuízos pedagógicos e sanitários diante da Covid-19.

A antecipação das férias escolares se deu de acordo com a Resolução nº. 05 do Conselho Municipal de Educação e, ainda, de acordo com o Decreto Municipal nº. 49 que dispõe sobre a antecipação das férias com uma ação necessária respaldando a saúde de todos. Para o retorno das aulas no formato remoto, a SME, em reunião com os gestores escolares, buscou-se alinhar o calendário escolar, assim como as

---

<sup>50</sup> A SME, junto ao Conselho Escolar Municipal, construiu um Plano de Recomposição pós-pandemia, demonstrando atenção à crise sanitária que estava em curso e suas consequências.

formações do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC e planejamentos mensais.

No entanto, a necessidade do isolamento social diluiu-se para além do período de férias e por isso foi necessário repensar o calendário escolar, o que consolidou o ensino remoto como principal forma de ensino enquanto perdurasse a pandemia.

Na elaboração do Plano emergencial para a implantação do sistema EaD e a reorganização do calendário letivo, o município levou em consideração os seguintes valores: foco na aprendizagem; equidade; colaboração; inovação; gestão baseada em evidências; ética e transparência; valores esses que já eram trabalhados no ensino presencial e, naquele momento, passam a compor também o ensino remoto. (IPUEIRAS, 2020).

A Secretaria Municipal da Educação objetivava com a criação do Plano emergencial apresentar o retorno das atividades educacionais escolares, de forma não presencial, considerando e avaliando o contexto da saúde pública, bem como, a realidade social da rede pública municipal de educação. A LDB/1996, por sua vez, no artigo 32, §4º, trata sobre o ensino remoto e dispõe: “o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” Como a situação era de muita emergência, haja vista que as escolas estavam fechadas, mas a educação não havia parado, o ensino remoto foi implantado em todos os níveis da educação de Ipueiras.

Neste contexto, é relevante destacar que o ensino remoto apresenta particularidades que o distinguem do ensino à distância. Conforme destacado por Arruda (2020), a educação online digital se diferencia da Educação a Distância devido à sua natureza emergencial, que implica no uso e na adaptação de tecnologias em circunstâncias específicas, nas quais anteriormente se realizava o ensino presencial. Isso ocorre porque a educação remota emergencial é uma medida temporária, sendo adotada, por exemplo, durante a pandemia, como uma alternativa para manter as atividades pedagógicas e as experiências de aprendizado dos estudantes.

Sobre isso, o portal do MEC ao apresentar as regulamentações para cada nível de ensino, desde a Educação infantil até o ensino Superior, incluindo a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Quilombola e Indígena, tecia algumas orientações, como é possível acompanhar no excerto a seguir:

Ensino fundamental anos iniciais – Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituem a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (BRASIL, 2020, *online*).

A necessidade de adaptação às novas tecnologias, a falta de infraestrutura adequada, a desigualdade social somada a dificuldade de manter o engajamento e a qualidade do ensino foram alguns dos obstáculos enfrentados pelo sistema educacional do município de Ipueiras-CE.

Nesse sentido, a realização das atividades não presenciais (Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental) buscou atender toda a rede através das mídias digitais e para aqueles que a tecnologia não lhes atendia, ocorreu a entrega domiciliar do material. No que diz respeito ao trabalho na SME, as demandas aconteceram pela modalidade remota através de e-mail e grupos de WhatsApp dos setores e pelos telefones pessoais dos técnicos da Secretaria da Educação Municipal.

A partir de então, as maratonas de lives<sup>51</sup> passaram a fazer parte da agenda dos educadores, gestores e técnicos da SME. No dia 20 de maio de 2020, através do *Google meet*, houve a primeira reunião com o objetivo de fechar a agenda das formações MAIS PAIC e alinhar o calendário. Foram pautas desse primeiro momento atividades domiciliares: a manutenção dos vínculos; os resultados do SAEB; as futuras estratégias pedagógicas; dentre outros assuntos elencados.

Para amparar o professor, uma das estratégias e ações para implementação do Ensino a distância foi a aquisição da plataforma para o uso da rede. A SME, após várias pesquisas e análise de seus técnicos pedagógicos, optou por adquirir a “G Suíte”, por se tratar de um pacote corporativo da empresa Google que possibilita excelentes recursos e ferramentas e pode ser integrado ao computador, ao celular e ao tablet.

A plataforma foi apresentada aos gestores e aos professores através das formações continuadas subsidiadas pelo MAIS PAIC, através do *Google meet*, o

---

<sup>51</sup> As lives não são novidade, mas ganharam novas proporções com a pandemia. Na educação inúmeros professores não mediram esforços para atenderem suas turmas e garantir a aprendizagem de seus alunos. No entretenimento mostrou-se uma ferramenta promissora para atender a população que passou a não mais frequentar os estabelecimentos como bares, restaurantes, estádios, dentre outros lugares fechados por causa da pandemia.

tutorial foi repassado, ficando ainda ao acesso de todos na sala de aula *Google Classroom*.

A equipe da “G Suíte” se mostrou solícita quanto à apresentação das ferramentas disponíveis na plataforma, bem como a sensibilização dos professores e gestores para o trabalho virtual. Vale ressaltar que a SME disponibilizou um grupo de Trabalho Técnico para dar suporte às escolas. Como a rede municipal atende 48 unidades escolares em regiões distantes da Sede (zona urbana), os gestores e professores juntamente com os demais profissionais das escolas se comprometeram com a busca ativa escolar<sup>52</sup> sempre tentando cumprir junto aos educandos o respeito aos seus direitos.

Outrossim, o plano mesmo seguindo uma estrutura de trabalho não presencial, priorizou o desenvolvimento e a aprendizagem continuada dos estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Isso não aconteceu sem diversos obstáculos, no meio do caminho, bem como, complexos desafios que serão melhor evidenciados pelas narrativas dos entrevistados desta pesquisa.

Logo, ainda que já estivesse claro que o ensino subsidiado pelas tecnologias era a melhor forma para atender a educação no momento em que a pandemia se apresentava de forma assustadora, o ineditismo de tê-las como suporte educacional, bem como a necessidade de ações, no tocante às intervenções pedagógicas, com vistas a reduzir os prejuízos causados pela situação sanitária no país, mas, sobretudo, no município, não deixou de ser inquietante e desafiadora.

Assim, fechar escolas e desenhar um plano de atividades à distância para crianças e professores é, portanto, algo completamente diferente de planejar atividades escolares presenciais, além de ser uma experiência inédita na realidade educacional municipal.

Nesse sentido, corroboro com Nita Freire (In. DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2019, p. 264) ao dizer que:

As ações para sua superação podem ser, pois, diferentes dependendo do espaço e do tempo onde são praticadas, as *ações editadas*, que têm a possibilidade de dar concretude aos nossos anseios, necessidades e desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos, engajados, quando

---

<sup>52</sup> Busca ativa escolar é uma estratégia que visa garantir o direito à educação de todas as crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Ela envolve a identificação, o registro, o controle e o acompanhamento dos casos que possa gerar exclusão escolar, a partir da mobilização e a articulação dos professores e comunidade escolar que devem se unir para a resolução das situações que impedem o acesso e a permanência do aluno na escola.

nos acercamos do historicamente possível ou daquilo que, impossível, tornamos possível em determinado momento histórico.

Foi com o propósito do possível, que a educação ipueirense chegou à casa de muitos educandos através das janelas virtuais oferecidas pelas tecnologias. A proposta foi ousada, mas necessária diante dos relatos e análises da realidade local, importantes para apoiar a construção de algo inédito para a grande maioria de todos – professores, gestores, estudantes e família.

Nesta tomada de decisão, foi possível visualizar o princípio da equidade,<sup>53</sup> o qual, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, diz respeito “à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos o direito à educação” (BRASIL, 2010).

Assim sendo, o Plano emergencial para a implantação e implementação do sistema em Ensino Remoto Emergencial buscou olhar para as desigualdades de aprendizado entre estudantes oriundos de diferentes realidades sociais, a fim de garantir que eles também estivessem aprendendo e tirando proveito das oportunidades que a educação traz.

Desse modo, quando se fala em educação, faz-se necessário incluir o termo equidade, visto que, ela almeja alcançar as diferentes realidades sociais com vistas a superar as desigualdades sociais e garantir que todos estejam incluídos no processo democrático do sistema educacional. E como a equidade foi tratada, vencida, superada em Ipueiras?

O plano supracitado corrobora com o Conselho Nacional de Educação relativo ao Parecer CNE/CP nº. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. De acordo com o órgão, é preciso dedicar esforços para a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência, pois mesmo com a continuidade do ensino através das atividades *online* com as crianças que estão em fase da alfabetização, o aprendizado ficaria deficitário, haja vista a maior necessidade da presença do(a) professor(a) nesta faixa etária e não somente nesta categoria de idade.

---

<sup>53</sup> Esse princípio foi buscado e perseguido o tempo todo, mas há ciência que não foi vivido na sua integralidade, pois nem todos os estudantes tinham acesso à internet.

Para Vygotsky (1988) a mediação pedagógica, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. Ela é uma condição constante que permite que o aluno avance da zona de desenvolvimento real, onde ele pode aprender de forma independente, para a zona de desenvolvimento potencial, que é onde ele pode alcançar seu máximo potencial com o auxílio de um mediador, como um professor ou colega mais experiente.

Podemos ainda pensar a partir de Freire (1989) acerca do conceito em si da alfabetização. Para ele, esse processo não é apenas decodificação da palavra escrita, devendo ultrapassar esses limites, pois “a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele”. (Freire, 1989, p. 9). Assim sendo, alfabetizar é também preparar para o mundo e não apenas para a decodificação oral e escrita, o que envolve presença e formas de sociabilidade.

Neste viés, inquirimos: como foram planejadas as atividades para o período de “presença remota”? No plano formal escrito, para realização das atividades foram sugeridas aulas gravadas, listas de atividades e exercícios, orientações aos pais para realização de atividades aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular, por exemplo. No entanto, no capítulo seguinte, esta pesquisa atravessa o plano formal e procura chegar até ao relato sobre as vivências docentes em si, pois somente através dos dados empíricos é que poderemos compreender como os desafios foram identificados, enfrentados, superado ou mantidos.

Compreendo que ser professor(a) é vivenciar uma atuação cercada de diversos enfrentamentos, tendo em vista que a sociedade exige cada vez mais resultados do fazer docente, depositando nos professores e na escola uma parcela significativa dos problemas da educação nacional, desconsiderando ou deixando em segundo plano os aspectos estruturais que historicamente se reproduzem no país. Mas, comparando ao contexto pandêmico, o novo formato educacional foi desafiador, trouxe insegurança, desconforto e as dificuldades foram além da sala de aula, visto que tanto discentes quanto docentes envolviam-se nos ambientes familiares através das telas dos celulares, computadores e/ou *tablets*.

Nesse sentido, percebo que a prática docente não está inserida somente na sala de aula, uma vez que se trata de um processo complexo e dinâmico que envolve diferentes dimensões: pedagógica, didática, ética, política e social. Neste aspecto, o

professor é o agente mediador dessa prática, que tem como objetivo promover a aprendizagem integral dos alunos. Portanto, a atuação docente é um ato político (FREIRE, 1979), repleto de ações que devem gerar tomadas de consciência para que haja processos de transformação social.

### 3.2 A PANDEMIA DA COVID-19 E A CORRIDA DOCENTE PELA ATUALIZAÇÃO: A ROTINA DA SALA DE AULA VIRTUAL

Cotidianamente, os avanços tecnológicos apresentam a nós novos recursos e ferramentas cada vez mais complexos e poderosas. No campo educacional, esses recursos e ferramentas têm proporcionado modos variados de promover a construção do conhecimento, assumindo importante papel na mediação da relação pedagógica, especialmente no biênio 2020/2021, quando, em função da eclosão da pandemia da Covid-19, o ensino e a aprendizagem passaram a ser desenvolvidos através de salas de aulas virtuais e/ou remotamente, sem o intermédio das telas.

Quando a educação escolar foi forçada a sair do contato presencial, as escolas e os professores, assim como os estudantes, foram desafiados a ousar, e inovar, a sair das suas zonas de conforto tendo a tecnologia como mediadora do ensino e da aprendizagem. O novo formato constituído, sem dúvidas, suscitou questionamentos, a exemplo de: como ensinar tendo, obrigatoriamente, a tecnologia digital como mediadora?

Essas questões vêm, mais uma vez, ecoar nesta escrita, visto que a realidade proposta é ainda recente e, embora, alguns educadores já possuíssem habilidades para transitarem pelas tecnologias digitais e pelos ambientes virtuais de aprendizagem, essa realidade ainda era distante para muitos outros. Contudo, sem levar em conta essas diferenças, a pandemia impôs a todos a necessidade urgente de desenvolver e colocar essas habilidades em prática. O resultado imediato para muitos professores foi de medo e insegurança.

Nada soou mais imperioso do que mobilizar e colocar em diálogo os conhecimentos teóricos e práticos que cada qual possuía, buscando apoio mútuo para o enfrentamento de um dos maiores desafios educacionais do último século. Era urgente continuar levando o ensino até os estudantes e era urgente que as estratégias

pensadas os permitissem dar sentidos às novas aprendizagens, mantendo ainda os vínculos afetivos com os professores e seus pares.

O uso da tecnologia a partir do fechamento das unidades escolares exigiu uma adaptação rápida mediante um aprendizado instantâneo das ferramentas digitais e neste contexto destaca-se uma das ideias centrais do pensamento de Paulo Freire (1996) que é a de que não há docência sem discência, ou seja, não há ensino sem aprendizagem.

Para ele, educadores e educandos são sujeitos ativos do processo educativo, que se constroem mutuamente na relação dialógica entre o saber e o mundo. Nesse sentido, a educação é uma prática social e política, que visa à emancipação humana e à transformação da realidade, sendo, portanto, o que aconteceu no período pandêmico.

Todavia, a responsabilidade pela preparação docente para esta novo contexto de ensino não pode ser imposta de forma individual ao docente, mesmo diante do momento crítico, pois nós, professores(as), compomos um sistema educacional coletivo e formal-institucionalizado que deve necessariamente atender as demandas dos estudantes, mas também dos professores e professoras, ofertando todos os instrumentos necessários e viabilizando inclusive a formação continuada de qualidade.

Percebo uma certa distância entre a previsão do que se planeja para o estudante e uma correspondente formação continuada ao docente, como por exemplo quando a BNCC enfatiza o uso das tecnologias no cotidiano escolar para que os estudantes acompanhem o desenvolvimento tecnológico do século XXI, embora não se possa generalizar, muitas crianças, jovens e adultos já têm a tecnologia integrada na sua vida e esperam que as escolas também as tenham integralizadas, visto que mudanças e evoluções acontecem rapidamente e as instituições escolares precisam acompanhar tais mudanças nos seus currículos.

No entanto, não basta prever na norma e exigir, é preciso instrumentalizar primeiro o corpo docente, pois, comumente suas formações docentes de praxe não estão diretamente ligadas à tecnologia em si. Ademais, é necessário criar as condições com infraestrutura adequada, disponibilizar os dispositivos tecnológicos e garantir uma boa conectividade.

Inclusive, dentre os princípios básicos da BNCC, a competência cinco dispõe acerca da “cultura digital” e reconhece o papel fundamental da tecnologia e da



importância de o estudante dominar o universo tecnológico de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Dominar essa competência pede do docente conhecimento, visto que essa competência é trabalhada em todas as áreas do conhecimento e conhecer, pelo menos o básico dessa habilidade, é necessário por parte do professor, pois o estudante é da geração em que a tecnologia está presente no seu cotidiano e a escola precisa também fomentar novas formas de ensinar e aprender tendo a *internet* como suporte.

Neste aspecto, a BNCC-formação continuada, Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, traz uma série de competências e habilidades essenciais ao professor contemporâneo onde a habilidade 2a.1.3 traz como um de suas orientações: Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores.

Aos professores cabe não somente refletir, a ele cabe a missão, como docente, de mover-se com clareza em busca de uma prática consciente, inovadora e segura. É preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar-se mais segura para o próprio desempenho (FREIRE, 1996). As salas de aula carecem dessa mediação entre professor e estudante.

O conceito de mediação segundo Paulo Freire é um processo dialógico e crítico que envolve a relação entre educador e educando, entre o conhecimento e a realidade, entre a cultura e a sociedade. Ou seja, deve-se ter clareza que a mediação não é uma simples transmissão de informações, mas uma construção coletiva de significados, que parte da problematização da realidade e busca a transformação social.

Trata-se, portanto, um ato político e pedagógico, que exige uma postura emancipadora do educador, que reconhece o educando como sujeito histórico e cultural, capaz de dialogar, questionar, criar e criticar. A mediação também implica uma visão de educação como um processo permanente de formação humana continua, ou como traz a LDB ao acrescentar como um de seus princípios “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Art. 3º XIII) o que não se limita ao espaço escolar, mas se estende a todos os âmbitos da vida.

Freire (1996) defende a necessidade de o professor exercitar, constantemente, a reflexão crítica sobre a sua prática, evitando que o excesso de confiança não se torne rotineiro, visto que o novo pode superar o que já existe. Nessa perspectiva, é fundamental ir ao encontro das novas possibilidades, de novos estudos que possam

dar suporte à prática pedagógica. O que o educador aprendeu há uma década atrás, possivelmente, já não seja suficiente para responder às perguntas do agora.

Como descrito por Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim sendo, Freire demonstra que enquanto ensinam, os professores e professoras necessitam sempre estar buscando meios para também apreender e o cenário educacional, neste caso, imposto pela pandemia, o qual veio demonstrar exatamente isso: o quanto os professores precisam estar além do que aprenderam na academia o que configura a docência em movimento Roncarelli (2019, p. 140) ao discorrer que:

A docência em movimento é uma docência permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores, que é influenciada por diversos aspectos, tais como: os modos como as políticas públicas são articuladas nas escolas, os acontecimentos da vida pessoal dos professores, os processos de formação iniciais e permanentes vivenciados na docência, os processos de formação iniciais e permanentes vivenciados na docência, os desafios cotidianos enfrentados.

E diante deste contexto de docência em movimento, está o desafio de trazer os recursos tecnológicos como ferramentas de interação que foi o que proporcionou aos professores e estudantes (que tinham acesso às plataformas de ensino) o mínimo de troca de conhecimentos, ou comunicação, como refere destaca-se também um dos conceitos centrais da pedagogia de Paulo Freire que é a consciência do inacabamento, que significa a capacidade de reconhecer que somos seres incompletos, em constante processo de aprendizagem e transformação.

Uma vez que a consciência do inacabamento implica em uma postura humilde, crítica e curiosa diante do mundo, que nos permite questionar as verdades impostas e buscar novos conhecimentos e saberes. A consciência do inacabamento, portanto, desafia os docentes a assumirem a responsabilidade pela própria formação e pela formação de seus alunos, entendendo que todos somos sujeitos históricos e sociais, em um processo ininterrupto de aprendizagem e constituição de saberes.

Freire, e permitiu desenvolver suas competências socioemocionais. O que Freire fala sobre comunicação é além da fala, mas é relacionado ao diálogo, conceito que precisa ser muito bem desenvolvido, na perspectiva do encontro, mesmo que seja em salas de aulas sem paredes.

Essa dimensão da educação, tão importante quanto a cognitiva, é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, haja vista que muitos educandos sofreram perdas de entes queridos, assim como o medo (do contágio, do desemprego, da violência, da perda de direitos etc.) se fez presente no dia a dia de muitos. Para os estudantes sem acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o que foi possível, dentro da realidade do município de Ipueiras-CE, foi apenas a distribuição de material impresso; o diálogo, posso dizer, se perdeu ao longo dos quase dois anos de ensino remoto.

Em contrapartida, com as TDICs o ensino e a aprendizagem seguiram, certamente, não do mesmo modo e tampouco com o mesmo alcance dos encontros presenciais, mas seguiu com muita dificuldade de forma que a aprendizagem sendo um processo que ocorre de forma intencional de repente enfrentava suas maiores dificuldades pelo fato de não vir a ser uma realidade transformadora na vida dos estudantes do município de Ipueiras.

As telas dos celulares, favoreceram o diálogo entre educando e educador; como parte mediadora do processo. Mas é importante pontuar: a tecnologia digital, por si só, não tem caráter educativo, visto que é preciso a relação desta com o mediador, que é o professor e é por essa razão que trazer a teoria vigotskiana para esse embasamento teórico se torna relevante, pois, ainda que se aprenda desde o nascimento, de forma espontânea, inclusive, por observação e repetição, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores<sup>54</sup> exigem interação e mediação. (VYGOTSKY, 1988). No contexto pandêmico, isso só foi possível pela existência e popularização das tecnologias digitais.

Certamente, esse potencial mediador das tecnologias digitais não é novo, mas com a pandemia ele foi reconhecido e valorizado, como observou Soares (2020). Para a autora, a dinâmica pedagógica desenvolvida em salas de aulas virtuais ou com o aporte de recursos e ferramentas digitais precisa ser significativa aos estudantes para que a aprendizagem aconteça.

Assim, seja através de uma atividade de jogo, da proposta de desenvolvimento de uma pesquisa ou da elaboração de um gráfico, as escolhas do professor devem estar pautadas em um importante preceito da aprendizagem significativa: o sentido.

---

<sup>54</sup> “Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional”. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Somente se aprende o que tem sentido para si, como menciona Vygotsky referindo-se ao processo de internalização, qualquer atividade mobilizada pelo professor para a construção do conhecimento por parte do estudante, precisa ser capaz de deixar-lhe “marcas internas”.

Como referi, o diálogo pedagógico, no sentido freiriano da palavra, é possível por meio dos recursos tecnológicos, mas desde que o professor acompanhe a mediatização entre o estudante e a tecnologia digital e faça as mediações entre conhecimento e os estudantes. É importante considerar que a partir desse acompanhamento, da análise dos recursos explorados e da apropriação dos mesmos pelos educandos, o papel do professor é tecer questionamentos, problematizar os conhecimentos comunicados e instigar a reflexão crítica por parte dos estudantes.

Nesta perspectiva, a escola é e continuará sendo um lugar de trocas, de acolhimento e de vivências. Nesse espaço físico ou virtual, as interações, as experiências, as mediações pedagógicas e as várias relações tenderão a continuar acontecendo adequadamente<sup>55</sup>.

Pensando de forma institucionalizada, os professores, as professoras e a escola contribuem e se tornam mais responsáveis pela efetivação da aprendizagem tendo como apoio as ferramentas tecnológicas, embora o conceito de tecnologia na educação seja mais expansivo referindo-se ao estudo crítico e reflexivo das relações entre os meios técnicos e os processos educativos, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, éticos e estéticos envolvidos.

Portanto, as tecnologias na educação não são apenas ferramentas ou recursos didáticos, mas formas de mediação cultural e simbólica que influenciam as formas de pensar, comunicar, aprender e ensinar. Estas podem ser entendidas como

---

<sup>55</sup> A história da educação é marcada por um longo ciclo que se estende desde os primeiros passos dados pelos colonizadores em solo brasileiro, no ano de 1500. A partir de então, a disseminação do ensino que estava restrita às classes privilegiadas, gerando desigualdades que se perpetuaram ao longo dos séculos. Neste contexto, o século XX testemunhou avanços importantes, mas a desigualdade persistiu, evidenciando a necessidade de uma reforma estrutural. No entanto, o século XIX trouxe consigo mudanças significativas, com a promulgação de leis que buscam democratizar o acesso e a permanência da população no ambiente escolar garantindo o direito à educação, isso não foi suficiente para garantir qualidade e equidade. A chegada da pandemia da COVID-19, impôs desafios sem precedentes ao sistema educacional brasileiro, evidenciando que a crise da educação no Brasil está intrinsecamente ligada a questões estruturais, socioeconômicas e culturais. Portanto, após o período pandêmico, que foi um divisor histórico, somente através de um compromisso coletivo entre sociedade, governos e setores diversos, poderemos quebrar o ciclo de desigualdades e construir um futuro mais promissor para as gerações vindouras, onde tecnologia, habilidades socioemocionais e empatia sejam elementos norteadores de um novo modo de educar.

possibilidades de ampliação, transformação ou limitação das experiências educativas, dependendo dos contextos, das finalidades e dos usos que se fazem delas.

Goedert e Arndt (2020, p. 108), pontuam:

Esse desenvolvimento tecnológico traz elementos para (re)pensarmos os processos educacionais tradicionais, mas sem esquecer a articulação necessária entre ensino e aprendizagem, e isso significa ter clareza de que ensinar é um processo totalmente diferente de educar.

O desafio, portanto, está em à inovação pedagógica e a inovação tecnológica tenham um espaço igual na contribuição para o processo de formação dos professores visando a aprendizagem. Como pondera Morés (2020, p. 5), “é com esse olhar [de quem reconhece que o ensino sem aprendizagem virá processo inócuo] que se visualizam as contribuições da inovação tecnológica e pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem”.

### 3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM IPUEIRAS-CE DURANTE O BIÊNIO DA PANDEMIA: UM MAPEAMENTO A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS

A função de professor e professora exige pesquisa, interação com o que está acontecendo na realidade do estudante e também no mundo. Daí a necessidade da qualificação, pois, ao mencionar o ensino subsidiado pelas tecnologias, faz-se necessário que o educador aja com dinamismo, com aulas criativas que envolva os educandos, sem deixar de mencionar todos os cuidados com a elaboração das atividades, consultas em diferentes sites, gravação das aulas, todo o zelo, instigando os estudantes para que assumam um papel ativo em seu próprio aprendizado.

Assim, a escola pública, com todas as suas deficiências que já eram evidenciados por indicadores externos que mostravam um processo de aprendizado de baixa qualidade, acabou sofrendo de forma mais direta esse impacto durante a pandemia, conforme dados apresentados pelos integrantes do grupo de reflexão docente ao observar que:

é possível relatar que o formato de ensino remoto emergencial revela uma realidade de alunos que encontram dificuldades na forma de acessar as

aulas, pois são poucos os que têm acesso à internet e a um dispositivo móvel, sendo assim, tornando-se impossível eles terem a oportunidade de acompanhar o andamento das aulas. Por sua vez, os professores que vêm tendo uma “carga horária ainda mais pesada”, buscam alternativas para levar a esses alunos as atividades planejadas, e uma delas é que as escolas passaram a disponibilizar materiais impressos para esses alunos não ficarem atrasados em relação aos conteúdos programados pela instituição. (SILVA; BEZERRA; ADRIÃO, 2020, p. 4).

Em Ipueiras-CE, essa realidade do ensino mediado pela tela não fugiu da realidade de muitos professores do país. A surpresa foi inevitável, a busca por novos conhecimentos se fez necessário e urgente. Para exemplificar, apresento no quadro abaixo ações desenvolvidas pelo município de Ipueiras durante o biênio 2020/2021 relativas à nova dinâmica de ensino e as ações de formação complementar docente que visavam a preparação para o ensino-aprendizagem pela via remota.

**Quadro 1:** Ações para o ensino, desenvolvidas pelo município de Ipueiras-CE, durante o período pandêmico, biênio 2020/2021

DATA	AÇÃO
19 de março de 2020 a 03 de abril do mesmo ano	Suspensão das aulas, sendo prorrogada até 05 de junho de 2020, proveniente dos Decretos municipais nº. 29, 36 e 46, respectivamente.
Antecipação das férias escolares	Em pleno acordo com a Resolução nº. 05 do Conselho Municipal de Educação e ainda, de acordo com o Decreto Municipal nº. 49 que dispõe sobre a antecipação das férias com uma ação necessária para a segurança da saúde de todos em virtude da pandemia da Covid-19.
20 de maio de 2020	Reunião da Secretaria de Educação e com a equipe técnica da Secretaria da Educação, no horário das 10h, através do Google Meet, com o objetivo de fechar a agenda de formações do MAIS PAIC, bem como fechar o calendário letivo e analisar o cenário atual quanto às atividades presenciais.
13 de maio e 02 de Junho de 2020, às 10h e 16h, respectivamente	Momentos de discussões e formações com os gestores escolares (Diretores/Professores responsáveis e orientadores educacionais), para discussão acerca do calendário escolar e suas alterações, atividades domiciliares, manutenção dos vínculos, resultados do SAEB, estratégias pedagógicas futuras, dentre outros assuntos.
01 a 05/06/2020 Módulo 0	Formação EAD Municipal do Mais Paic Ipueiras-CE Plataforma <i>Google Met</i> e/ou <i>Google Classroom</i>

Semana pedagógica de 06 a 10 de julho	1º Webinar municipal de Educação Concepção de aprendizagem e tecnologia educacional em rede.
08 de julho	Realização de formações para apresentação da PLATAFORMA, com a presença dos gestores e professores através das formações Mais Paic - Programa Aprendizagem na Idade Certa do Governo do Estado.
08 de julho Live – Google for Education em Ipueiras-CE	Formação com a equipe técnica G Suíte, abordando as ferramentas disponíveis na plataforma, bem como na sensibilização dos professores e gestores para o trabalho virtual.
13 a 31/07/2020 Módulo 1	Formação EAD Municipal do Mais Paic Ipueiras-CE Plataforma <i>Google Met</i> e/ou <i>Google Classroom</i>
03 a 21/08/2022 Módulo 2	Formação EAD Municipal do Mais Paic Ipueiras-CE Plataforma <i>Google Met</i> e/ou <i>Google Classroom</i>
O ano 2021, com ensino remoto e 2022 com ensino presencial	Durante o período pandêmico o que foi ofertado de formação aos professores da rede pública municipal foram a cada ano 4 formações Mais Paic para os gestores, para Educação Infantil, o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano - Língua portuguesa e literatura); Anos Iniciais (4º e 5º ano - Língua portuguesa e literatura); Anos Finais (6º ao 9º ano – Língua portuguesa, Matemática e Literatura) e os planejamentos mensais tendo como formadores os técnicos da Secretaria da Educação.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Desta forma, percebo que em tempos de distanciamento físico, o foco da formação docente emergencial, centrou-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais e, infelizmente, o contato precário com os estudantes que não disponibilizam de equipamentos necessários, tais como smartphones e/ou computadores em seus lares foi mais um dos grandes desafios sem deixar de mencionar a realidade de estudantes que não tem acessibilidade à internet.

No que diz respeito à formação de professores, a discussão sobre essa temática existe há tempos. Como tão bem aponta Gatti *et al.* (2019), há muito um pensar sobre a urgência da qualificação desse profissional, de se pensar diversificadas estratégias formativas, percebe-se que são poucas as iniciativas que valorizem os docentes como sujeitos do próprio processo de aprendizagem.

O que se observa é o mesmo padrão a se repetir, como se o docente necessita apenas de receitas prontas como os tutoriais, lives, mentorias, sem ter a verdadeira

preocupação em relação a qualidade e, principalmente, seus objetivos e foi basicamente “essas receitas prontas” que o professor recebeu como auxílio para trabalhar com os estudantes dos lugares mais longínquos, com dificuldades de acessibilidade ou sem nenhum contato com os dispositivos móveis.

A pandemia veio revelar que são possíveis alternativas, que a sociedade se adapta a novos modos de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (SANTOS, 2020, p. 29). E a escola, assim como os professores nos primeiros meses de isolamento social já buscaram novos jeitos de ensinar e aprender. O educador buscou, a princípio timidamente, novos aprendizados para que suas aulas chegassem até o estudante.

As instituições educacionais buscaram a parte prática dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para que os alunos tivessem acesso às salas de aulas virtuais e assim, o ensino presencial parou, mas as aulas com o auxílio das tecnologias conseguiram chegar aos lares dos estudantes. Essas afirmativas, mencionadas nesse parágrafo são decorrentes da minha experiência, a partir das minhas lentes de observação, cuja perspectiva será ampliada trazendo os olhares e vozes dos professores entrevistados nos capítulos seguintes.

### 3.4 PLANO DE RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS EM 2021

Diante da vacinação como uma realidade que confere segurança quanto ao potencial para controlar a pandemia, o distanciamento social ainda era um consenso mundial como o meio mais eficaz de evitar o aumento no número de infectados e mortes. A interrupção das atividades educativas foi posta de forma repentina pela própria urgência da situação de saúde pública e, portanto, sem o devido planejamento, o mesmo não precisou acontecer com o retorno às atividades presenciais que se deu de forma gradativa.

A Secretaria da Educação de Ipueiras apresentou seu “Plano de Retomada das Aulas Presenciais” para o ano de 2021 no segundo semestre daquele ano, considerando todos os meios legais, estruturais e sanitários para que tal retomada fosse efetivada com os devidos cuidados e responsabilidades resguardando toda a comunidade escolar e profissionais envolvidos nas ações, conforme esboçado no referido Plano.



O plano trazia como objetivo geral possibilitar a retomada das aulas presenciais de forma gradativa mediante a oferta de um cenário seguro e salubre quanto aos protocolos de distanciamento social e utilização de insumos de higiene e biossegurança, que garantissem o bem-estar de todos os envolvidos nesta retomada, conforme se pode verificar na seção “Normas e Garantias sobre a Retomada” do Plano (IPUEIRAS, 2020).

O Plano também contemplou garantias da alimentação escolar, desde os cuidados com a higienização dos alimentos, (frutas, legumes e hortaliças), organização dos espaços na hora do lanche, lavagem e esterilização de utensílios de uso pessoal, como colheres e garfos. (IPUEIRAS, 2021). Outro ponto analisado, diz respeito a adequação curricular que, diante dos dois anos de ensino remoto, para o retorno presencial, foram sugeridas adequações no currículo conforme descrito a seguir:

Seguindo as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará – OCPC, o currículo deverá ter o foco na aprendizagem com o objetivo de recuperar e ajudar os alunos no processo de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento da competência leitora e das habilidades socioemocionais, como preconiza a BNCC. (IPUEIRAS, 2021).

Além de garantir o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, o Plano de retomada buscou contemplar a Busca Ativa Escolar, projeto inserido no âmbito do “Fora da Escola Não Pode!” que é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>56</sup>. A Busca Ativa, é uma estratégia para identificar os estudantes que por algum motivo não estão frequentando a escola, no caso do período pandêmico, não estão sendo alcançado pelo Ensino Remoto Emergencial, mas com o retorno presencial essa busca se faz necessária para que a evasão escolar não venha a ser mais uma preocupação.

Assim, como descrito no Plano, o processo de retomada era para ser organizado em três fases, considerando as orientações da vigilância sanitária estadual e municipal, conforme se verifica na seção “das etapas do retorno as aulas”:

1ª FASE: organizar de início a retomada com 25% da quantidade de alunos por turma/sala em cada escola por turno.

---

<sup>56</sup> UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 Novais e Mendonça 200 na Educação. CENPEC Educação 2021. Disponível em: 29/04/21 <https://www.unicef.org/brazil/medi a/14026/file/cenario-da-exclusaoescolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 21 jan. 23.

2ª FASE: organizar até 50% da quantidade de alunos por turma/sala em cada escola por turno.

3ª FASE: apenas a manutenção e a continuidade com os 50% de alunos já presentes por turma/sala de acordo com o cenário e com a evolução das etapas anteriores no decorrer do ano, considerando, portanto, a possibilidade de uma retomada de 100% para 2022, dependendo das condições de estabilidade da pandemia e dos protocolos de segurança. (IPUEIRAS, 2021, p. 12).

O Plano mostra-se priorizar uma acolhida aos estudantes, professores e servidores com a primeira semana de adaptação, com foco no acolhimento dos estudantes visando o socioemocional, além de propor intervenção junto aos estudantes para conscientização acerca das ações e dos cuidados a serem tomados.

No entanto, em detrimento a previsão para uma retomada progressiva com uso do ensino híbrido, na prática, não aconteceu exatamente conforme previsto, pois Ipueiras retornou totalmente ao presencial em 2022 e sem o escalonamento progressivo previsto. Essa mudança desperta questionamentos sobre as medidas de distanciamento físico, se puderam ser adequadamente mantidas. Se essa mudança no plano original pode ter impacto a eficácia das medidas sanitárias, bem como analisar o cuidado emocional dos estudantes durante o retorno.

Logo, o retorno ao ensino presencial, após dois anos distante da sala de aula presencial, pediu esse olhar para o estudante na sua totalidade, considerando os aspectos psicológicos, sociais e emocionais de cada educando, uma vez que os processos pedagógicos dos quais os educadores fazem uso na relação ensinoaprendizagem consideram os indivíduos a partir de um conjunto diversos de valores.

Nesse contexto, é essencial considerar as competências socioemocionais da BNCC, tanto nas propostas pedagógicas, como no cotidiano escolar, a fim de promover um ambiente educacional que apoie não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Entre essas competências, destacam-se o autoconhecimento, a empatia, a resolução de conflitos, a colaboração e o pensamento crítico.

Observo que as estratégias curriculares de recuperação da aprendizagem foram também elencadas ao Plano, bem como a capacitação e adequação dos recursos humanos da escola, pois o retorno às aulas presenciais pediu o cuidado com o próximo, considerando que muitos profissionais poderiam estar aptos ou não ao trabalhar presencialmente. Por isso, a hora era a de mobilizar conhecimentos,

habilidade e competências mediante um trabalho conjunto para, em primeiro lugar, proteger a vida e depois, garantir o direito à educação para todos os estudantes ipueirenses de forma que houvesse equidade e respeito à dignidade da pessoa humana.

Desta forma, podemos inferir que pelo menos no que refere às disposições escritas, o “Plano de Retomada das Aulas Presenciais” no município de Ipueiras-CE, buscou-se dialogar com marcos legais a exemplo, a LDB que nos artigos 23 e 32 tratam da reorganização e adequação do currículo para a garantia das aprendizagens básicas, assim como com o Parecer nº. 5, de 2020, do Conselho Nacional de Educação e as normas de segurança sanitária.

De toda forma, mesmo diante dos percalços pelo caminho, foi planejado uma retomada das aulas presenciais de forma ininterrupta e segura, de maneira que se tivesse continuidade no processo, eficiência nas ações, adequações às exigências e protocolos e conseqüentemente obtenção de resultados satisfatórios de aprendizagem dos estudantes garantindo a todos a qualidade de acordo com o princípio da isonomia e da equidade.

Posso dizer que pensar no bem-estar dos docentes e discentes, bem como todos os envolvidos no âmbito da educação passou a ser objeto de discussões mais intensas com o retorno às aulas presenciais, visto que a pandemia ainda estava em curso, de forma mais enfraquecida, porém ainda presente no cotidiano de todos.

As discussões se concentram em vários pontos, a exemplo os protocolos rigorosos de segurança nas escolas, apoio psicológico, apoio emocional. O cuidado com professores e estudantes durante o retorno às aulas presenciais envolveu o bem-estar emocional e o apoio acadêmico de todos os envolvidos na educação em meio a um contexto de pandemia contínua.

Assim, entendo que a realidade vivida reiterou a necessidade de uma educação transformadora e revolucionária que fosse capaz de acompanhar as evoluções e as transformações da sociedade e o papel do professor mais do que nunca, se fez necessário. A pandemia da Covid-19 veio pôr a prova o quanto o indivíduo é capaz de adaptar-se às mudanças. Mudanças essas que para alguns foram mais suaves, para outros regrada de muito sofrimento. No que tange à educação, ela forçou uma rápida adaptação em vários aspectos: aprendizado online; flexibilidade curricular; formação de professores entre outras mudanças a depender da região.

O mundo muda e com ele o homem. Freire (1999, p. 39) coloca que: “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de abertura à realidade, que faz ser o ente de relações que é”. Para a escola de hoje, faz-se necessário um professor aberto para essas mudanças, que seja inovador, capaz de favorecer discussões e estimular protagonismo.

Contudo, mencionar uma educação emancipadora e transformadora, requer investimento em qualificação docente, assim como condições dignas de trabalho, visto que o retorno ao ensino presencial causa medo e insegurança, já que a aprendizagem dos estudantes está diretamente ligada às condições de trabalho destes profissionais.

#### 4 NARRATIVAS DOCENTES E ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Este capítulo explora as narrativas das professoras participantes colaboradoras da pesquisa. São narrativas produzidas por docentes atuantes em duas escolas públicas localizadas no município de Ipueiras-CE acerca de suas experiências docentes no período pandêmico, envolvendo o protagonismo durante o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, bem como no retorno à presencialidade. Essas escolas atendem estudantes da educação básica, da etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e cada qual situa-se em uma área distinta da cidade, sendo uma na zona urbana, na Sede da cidade, e outra na região serrana, no distrito de Matriz.

Desta forma, neste capítulo, trago uma breve apresentação da pesquisa. É uma pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, entrevista narrativa e análise textual discursiva. A pesquisa se baseia nas reflexões acerca das narrativas de vida das professoras de Ipueiras-CE.

Essas reflexões são embasadas nos estudos de Bertaux (2010) sobre narrativas de vida, permitindo abordar a temática da formação continuada em um contexto educacional extremamente desafiador durante a pandemia. Além disso, é anunciada a utilização das narrativas orais como instrumento de construção dos dados. Por fim, é descrita a abordagem metodológica adotada para a análise dos materiais empíricos da pesquisa, que consiste na Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2006), culminando com o metatexto que combina descrição, análise e interpretação.

Essas narrativas foram submetidas a um conjunto de etapas da análise textual discursiva, incluindo unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação. O resultado desse processo foi uma escrita reconstrutiva que permitiu a construção de um metatexto que traz as narrativas das professoras como coautoras do texto, através da exposição das suas próprias ideias, superando a mera aderência às ideias de outros, como explicam os autores (MORAES; GALIAZZI, 2006).

A definição da análise qualitativa, utilizando o método da Análise Textual Discursiva, foi impulsionada pela busca de respostas para o problema de pesquisa já anunciado na introdução desta dissertação e aqui reproduzido: “De que modo a formação continuada de professores, proposta pela gestão pública municipal de

Ipueiras-Ceará, repercutiu na experiência escolar e na experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o biênio 2020-2021, da pandemia da Covid-19?”

#### 4.1 NARRATIVAS DE VIDA E ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Vivemos em uma época de constantes transformações, onde as descobertas, as novas tecnologias e as mudanças nos exigem um processo contínuo de crescimento. Nesse contexto, é importante destacar a relevância de escutar o outro sem julgamentos a priori. A prática da escuta nos acompanha nas experiências cotidianas e ao longo do tempo aprendemos a distinguir momentos de escutar e momentos de falar.

Nessa perspectiva, de acordo com Bertaux (2010), a construção e narrativas de vida mais elaboradas não requer uma postura extraordinária, uma vez que adquirimos essa habilidade de entrevistadores por meio de nossas próprias experiências de vida. Dessa forma, as narrativas das professoras, a escolha do local, a formulação das perguntas e o cuidado na análise das respostas podem trazer surpresas que enriquecem a presente pesquisa ou podem afastá-la do objeto de estudo.

Bertaux propõe um enfoque nas entrevistas narrativas como uma maneira de compreender a experiência pessoal e a construção de significado. Ele enfatiza a importância de deixar os entrevistados contarem suas histórias em suas próprias palavras, capturando assim suas perspectivas individuais. As entrevistas narrativas de Bertaux frequentemente envolvem questões abertas e exploratórias para permitir que os participantes descrevam eventos, emoções e contextos em profundidade. Isso ajuda a revelar as relações entre diferentes elementos da narrativa e a compreender como as pessoas constroem suas histórias de vida.

Para Bertaux (2010, p. 89) “uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real” e acrescenta “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todos as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem aí o *status* de indícios’. (BERTAUX, 2010a, p. 89).

Para desenvolver a narrativa presente nesta dissertação, foram seguidos procedimentos necessários, tendo as vivências das professoras como fonte de investigação. Inicialmente, foi elaborado um roteiro para a entrevista narrativa, que foi dividido em quatro seções. A primeira seção contempla a sociografia dos(as) participantes, com perguntas direcionadas a apresentação pessoal, nível de escolaridade e sobre a profissão.

No tocante a segunda seção dialoga com a formação continuada e seus impactos na práxis pedagógica. A terceira seção foi abordado as tecnologias digitais como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagens e na última seção, uma síntese reflexiva em que os(as) professores(as) possam compartilhar sua opinião sobre as formações ofertadas pela mantenedora, bem como seus sonhos pessoais e profissionais.

Em seguida, entrei em contato com dez professoras atuantes na rede pública de ensino municipal e nove delas aceitaram participar da pesquisa. Após a confirmação, agendei as entrevistas para serem realizadas ao longo de uma semana. Levando em consideração que as participantes residem em duas localidades diferentes, sendo quatro na Sede da cidade e cinco no Distrito de Matriz, município de Ipueiras, me coloquei à disposição para marcar os dias e horários que melhor se adequassem à rotina delas.

Nesse sentido, a amostra desta pesquisa é composta por nove professoras<sup>57</sup>, com idades entre 36 e 47 anos, cujos nomes foram substituídos por codinomes para preservar a integridade das professoras. Foram adotados os seguintes codinomes para identificação das participantes da pesquisa: Luciana, Yara, Ananá, Lulu, Tainá, Nice, Naeli, Kauane e Tauane.

Sobre as participantes, cinco delas ingressaram na carreira docente em 1998, ano do primeiro concurso público, uma ingressou em 2007 por meio de outro concurso público e três são professoras contratadas por meio de processo seletivo simplificado com duração de um ano. Das professoras participantes, oito são naturais de Ipueiras e uma é de uma cidade vizinha chamada Independência, localizada a cerca de 140 km do local da pesquisa. Todas atuam na rede pública municipal, sendo que duas

---

<sup>57</sup> A amostra é composta por professoras. A escola do Distrito de Matriz os anos iniciais do Ensino Fundamental é composto por um público de professoras. A escola da Sede é composta por professores e professoras, mas apenas as professoras se dispuseram a participar. Os professores alegaram outras atividades no contraturno e não aceitaram participar.

delas complementam suas rendas com a produção de doces e uma outra auxilia o esposo em um pequeno lava-jato.

Dessas nove professoras, todas já concluíram sua primeira graduação. Seis possuem Licenciatura em Pedagogia, uma possui Licenciatura em Biologia, outra possui Licenciatura em Letras/Português, e a última possui Licenciatura em Letras/Inglês.

Durante os horários agendados com cada professora, expliquei a elas o propósito e objetivo da pesquisa, e detalhei como as entrevistas seriam conduzidas. Deixei claro que, caso não se sentissem confortáveis, poderiam interromper a entrevista sem prejudicar o andamento da pesquisa.

Além disso, enfatizei o compromisso ético envolvido e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi preenchido e assinado por cada participante. Também situei que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul e, por meio do parecer nº. 6.027.860/2023, foi aprovado para o seu desenvolvimento. As entrevistas tiveram duração mínima de vinte e sete minutos e quinze segundos e máxima de cinquenta e sete minutos e dezessete segundos, totalizando um tempo de cinco horas e cinquenta minutos.

As narrativas das professoras foram por mim transcritas, compondo um total de setenta e três páginas de textos registrados em Folha A4, fonte Arial tamanho 12 e espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens de 2 cm. As perguntas inicialmente propostas provocaram uma variedade de emoções nas participantes, manifestadas por meio de risos, preocupações, lágrimas, seriedade, gestos emocionados e momentos de reflexão profunda.

Em seguida, dei início ao processo de análise de dados seguindo as orientações da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Esse método de análise de dados qualitativos busca compreender o discurso dos participantes de uma pesquisa, identificando unidades de significado em torno de quatro focos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e processo de auto-organização. É importante ressaltar que essas etapas podem variar de acordo com as necessidades de cada pesquisador.

No processo de análise, comecei escutando e digitando as transcrições, realizando pausas e reproduzindo trechos constantemente. A cada frase dita e transcrita, rememorei minha experiência no ensino primário, quando o ditado era uma



prática comum: um dia de ditado de palavras, outro de frases e depois o ditado de textos. Quando encontrava dificuldade em compreender uma frase no áudio, recordava as palavras da minha professora do primário: "vou ler a frase inteira, prestem atenção, não irei repetir".

A desmontagem dos textos foi um exercício interessante, que envolveu idas e vindas, mas a abordagem hermenêutica da Análise Textual Discursiva (ATD) exige que o pesquisador, assuma a autoria das interpretações que constrói, sem esquecer do texto original (GALIAZZI; SOUSA, 2006).

Após a transcrição, decidi imprimir as entrevistas das participantes. Foi uma nova forma de "escuta", por meio da leitura das suas palavras escritas. Concordo com Galiazzi e Sousa (2006, p. 25) quando afirmam que "na perspectiva interpretativa do nosso modo de ser no mundo, é exigido que as interpretações que fazemos nunca sejam solitárias, pois exigem a escuta do outro, que, em termos metodológicos, é fundamental para compreender o fenômeno que nos mobiliza investigar".

Nesse sentido, a escuta atenta de cada participante me levou à identificação das unidades de sentido. Ao folhear as transcrições, marquei as falas mais relevantes e sublinhei trechos no documento, até chegar à construção do quadro com as unidades de sentido, codificando cada uma com o codinome das participantes seguida do número de cada unidade. Foram feitas várias leituras, algumas exigiram duas ou três leituras, enquanto outras foram apreciadas em apenas uma leitura para realizar a desmontagem dos textos da maneira mais precisa possível.

Galiazzi e Sousa (2006, p. 26) afirmam que:

O pesquisador precisa traduzir para si e para os outros o que o texto diz. Nesta tradução ele coloca um pouco de si, suas vivências, seu contexto interpretativo. Ao traduzir, o texto não é mais somente do pesquisador ou dos demais sujeitos que participaram da investigação, nem mesmo dos teóricos trazidos para a análise, mas é um texto de todos trazidos no diálogo.

Esses autores destacam a importância da tradução do texto pelo pesquisador, tanto para si mesmo, quanto para os outros. Ao traduzir o texto, o pesquisador incorpora suas vivências e seu contexto interpretativo, tornando-se uma parte integrante da análise. O texto não pertence apenas ao pesquisador, aos participantes da pesquisa ou aos teóricos envolvidos, mas é um texto coletivo construído por meio do diálogo. Por esse motivo, entendo que as professoras participantes da pesquisa

são coautoras do metatexto que emerge dos dados empíricos. No mesmo sentido, os autores também afirmam que:

A Análise Textual Discursiva, a tradução realizada pelo pesquisador e o meio pelo qual o fenômeno se mostra, não na individualidade do pesquisador, mas na tradução das vozes que dizem sobre o fenômeno interpretado e que são reconhecidas por quem interpreta. (GALIAZZI; SOUSA, 2006, p. 26-27).

Nessa acepção, a Análise Textual Discursiva é o meio pelo qual o fenômeno em estudo se revela, mas não de forma individualizada pelo pesquisador. É por meio da tradução das vozes presentes no texto, que se referem ao fenômeno interpretado, que a compreensão é alcançada e reconhecida por quem interpreta. Isso ressalta a importância do diálogo e da participação de diferentes vozes na interpretação do fenômeno em análise.

Na perspectiva de construção e compreensão dos fenômenos, realizou-se a desconstrução e unitarização do *corpus*. Como resultado, surgiram as unidades temáticas. Isso significa que, ao analisar um conjunto de dados ou informações, é necessário desmembrá-lo em partes menores e, em seguida, agrupar essas partes em unidades temáticas para melhor compreender o todo (MORAES; GALIAZZI, 2006).

O quadro a seguir apresenta informações relevantes para conhecermos melhor as interlocutoras, como o contexto de suas narrativas, formação e dados sobre suas experiências, cujos detalhes, embora simples, são essenciais para ilustrar um pouco da vida pessoal, acadêmica e profissional das professoras entrevistadas, uma vez que a pesquisa aborda a formação de professores.

No quadro abaixo, apresento a síntese da sociografia de cada uma das professoras.

**Quadro 2:** Sociografia das professoras

Nome	Idade	Onde vive	Formação em nível superior	Possui mais de uma graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação	Efetiva ou Contratada
Luciana	47	Sede da cidade	Licenciatura em pedagogia	Não	Não	25 anos	Efetiva na RME
Yara	45	Serra	Licenciada em Pedagogia com habilitação em biologia	Não	Psicopedagogia	25 anos	Efetiva na RME

Amaná	36	Serra	Licenciatura em pedagogia	Não	Cursando Libras e Educação Especial	Já faz algum tempo. Não apresentou números	Contratada na RME
Lulu	44	Sede da cidade	Licenciatura em pedagogia	Não	Em Educação Infantil	24 anos	Efetiva na RME
Tainá	45	Serra	Licenciatura em pedagogia	Licenciatura em matemática com habilitação em física	Pós-graduada em matemática	25 anos	Efetiva na RME
Nice	46	Sede da cidade	Licenciatura em Biologia	Não	Não	23 anos	Professora efetiva na RME
Naeli	47	Sede da cidade	Licenciatura em pedagogia com habilitação em Biologia	Não	Psicopedagogia Clínica e institucional	25 anos	Professora efetiva na RME
Kauane	40	Serra	Letras / Português	Cursando gastronomia	Português / Literatura	16 anos	Professora efetiva na RME
Tauane	36	Serra	Licenciatura em Letras/Inglês	Cursando Pedagogia	Pós-graduação em Literatura Brasileira	9 anos	Professora contratada na RME

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Uma vez que os dados da sociografia fornecem informações sobre as participantes da pesquisa, incluindo nomes fictícios, idade, local de residência, formação em nível superior, possíveis pós-graduações, tempo de atuação como docentes e se são contratados ou efetivos na Rede Municipal de Ensino, entendo que, a partir disso, podemos fazer algumas inferências sobre suas contribuições em direção à busca de respostas à questão norteadora desta pesquisa e em sintonia com os objetivos específicos da pesquisa.

Esses dados são relevantes para a pesquisa, pois permitem identificar o perfil das professoras envolvidas, suas formações acadêmicas e suas experiências profissionais. Isso pode influenciar a forma como essas professoras lidaram com os desafios impostos pela pandemia, bem como sua receptividade e aproveitamento da formação continuada oferecida pela gestão pública municipal.

Por exemplo, a diversidade nas formações acadêmicas das participantes pode indicar diferentes perspectivas e abordagens no ensino dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. As informações sobre a experiência docente e a forma de contratação também podem fornecer *insights* sobre a estabilidade e envolvimento dos professores na comunidade escolar.

No contexto da pesquisa, esses dados contribuem para compreender de que maneira a formação continuada proposta pela gestão pública municipal de Ipueiras-Ceará repercutiu nas experiências escolares e na vivência docente durante a pandemia da COVID-19 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar as informações da sociografia em conjunto com os resultados obtidos a partir da análise dos dados qualitativos construídos na pesquisa, emergem possíveis (des)sintonias entre a formação continuada oferecida e as percepções sobre a experiência docente no contexto pandêmico.

## 4.2 VOZES E RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM FOCO: CONHECENDO AS PROFESSORAS

Neste item, mergulhamos nas vivências únicas e enriquecedoras das professoras que moldam os caminhos educacionais de gerações. Através de um olhar atento às suas histórias de vida, exploramos as jornadas pessoais e profissionais que as conduziram às salas de aula. Cada participante traz consigo um universo de experiências, desafios superados e conquistas alcançadas. Nesta jornada de descoberta, apresentaremos uma visão panorâmica de cada narrativa, capturando a essência das vozes que moldam a educação de amanhã. Nesta breve descrição, apresento através das suas vozes um pouco da sua sociografia, vida profissional, objetos tecnológicos e acessibilidade à internet.

### 4.2.1 Professora Luciana

A professora Luciana, 45 anos, reside na Sede da cidade, no bairro Centro e é mãe de dois filhos. Luciana é concursada desde 1988 e atua na Rede Municipal de Ensino há 25 anos como professora efetiva e desde a nomeação trabalha como docente em uma escola localizada na cidade. No contraturno, Luciana exerce outra atividade que não tem nenhum vínculo com a educação. A professora possui

Licenciatura em Pedagogia e até tentou fazer uma pós-graduação, mas não deu continuidade.

No que se refere ao tempo que possui objetos tecnológicos, utiliza o celular e notebook, mas no período de ensino remoto utilizou o aparelho celular visto que o computador portátil adquiriu apenas em 2022, e como não costuma trocar tais objetos com frequência, seu celular já tem mais de quatro anos de uso. Ao mencionar a acessibilidade à internet, em sua residência, é recente, aproximadamente uns quatro anos e qualidade varia em “as vezes ruim e bastante ruim”.

#### **4.2.2 Professora Yara**

A professora Yara tem 45 anos de idade, mãe de três filhos, residente no Distrito de Matriz, Ipueiras-CE. A docente é concursada há 25 anos e atua na Rede Municipal de Ensino como professora efetiva e cumpre 40 horas semanais de atividade docente na rede pública do município do supracitado.

Yara possui Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Biologia e tem uma pós-graduação em Psicopedagogia e uma outra pós em Metodologia dentro das Ciências.

No que tange aos objetos tecnológicos, a professora possui notebook e celular e quanto a acessibilidade à internet em sua casa, já possui aproximadamente doze anos e avalia a qualidade, como boa.

#### **4.2.3 Professora Amaná**

Amaná tem 36 anos de idade, mãe de três filhos, reside no distrito de América, Ipueiras-Ce. A docente é contratada pela Rede Municipal de Ensino, mas o tempo de atuação não especificou. A docente cumpre uma carga horária de 20 horas semanais de atividade docente numa escola do Distrito de Matriz. No contraturno cuida dos afazeres domésticos e auxilia o esposo no lava-jato da família.

A professora possui Licenciatura em Pedagogia e está cursando Libras e Educação Especial. Quanto ao tempo de posse dos objetos tecnológicos, possui o celular, *tablet* e notebook (no momento em manutenção) e no que tange à internet, foi

colocada em sua residência no período da pandemia e no que diz respeito a qualidade, a professora considera boa.

#### **4.2.4 Professora Lulu**

A professora Lulu tem 44 anos de idade, mãe de uma menina, residente na Sede da cidade de Ipueiras-Ce. Lulu atua como docente há 24 anos na Rede Municipal de Ensino com carga horária de 40 horas semanais.

A professora possui Licenciatura em Pedagogia e tem pós-graduação em Educação Infantil. No que se refere ao tempo de posse dos objetos tecnológicos, Lulu não mencionou data, mas possui celular e notebook e que no período da pandemia foi necessário a troca em virtude da necessidade da instalação de aplicativos. Lulu ressaltou, também, que na sua casa a acessibilidade da internet já existe há bastante tempo, mas a qualidade não contribui muito.

#### **4.2.5 Professora Tainá**

A professora Tainá, 45 anos de idade, mãe de um menino, residente no Distrito de Matriz, Ipueiras-Ce. A docente é concursada e atuante na Rede Municipal de Ensino há 25 anos com carga horária de 40 horas semanais de atividades docentes.

Tainá tem sua formação na área da matemática com habilitação em matemática e física. Como segunda formação, é licenciada em Pedagogia e é pós-graduada em Matemática.

No que se refere ao tempo de aquisição dos objetos tecnológicos, tem notebook, celular e computador de mesa, mas não relatou a quanto tempo os possui, mencionou que os possuíam, mas veio usar com frequência na pandemia. Tainá ressaltou que teve que trocar o notebook e celular no período pandêmico. No que se refere ao acesso à internet, na sua casa já tem aproximadamente uns dez anos e qualidade do sinal não é boa.

#### **4.2.6 Professora Nice**

A professora Nice tem 46 anos, mãe de um menino e é residente na Sede da cidade de Ipueiras-CE. A docente é efetiva da Rede Municipal de Ensino há 23 anos e trabalha 20 horas de atividades docentes em uma escola da cidade.

Nice possui Licenciatura em Biologia e em relação a uma segunda formação, iniciou, mas não concluiu e não buscou pós-graduação. No que se refere aos objetos tecnológicos, utiliza celular e notebook e ambos foram trocados no período da pandemia. Em relação ao acesso à internet, tem em sua residência e a qualidade deixa a desejar.

#### **4.2.7 Professora Naeli**

Naeli tem 47 anos de idade, é professora efetiva da Rede Municipal de Educação desde 1999. A professora reside na Sede da cidade de Ipueiras, não é mãe e trabalha há 25 anos RME com carga horária de 20 horas semanais em uma escola da cidade.

A professora possui formação em Pedagogia com habilitação em Biologia, não buscou uma segunda formação e tem pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Como objetos tecnológicos, possui celular e o notebook é recente e em relação à internet, desde que surgiu sinal na cidade ela tem acesso e qualidade varia de acordo com as questões climáticas.

#### **4.2.8 Professora Kauane**

Kauane, 40 anos, mãe de uma menina, residente no Distrito de Matriz, Ipueiras-Ce. A professora é concursada há 16 anos e atua na Rede Municipal de Ensino como professora efetiva e cumpre uma carga horária de 20 horas semanais de atividades docentes e no contraturno executa o ofício de confeitadeira.

A professora possui formação em Letras/Português. Está cursando gastronomia. Possui pós-graduação em Português/Literatura. Foi observado que a

professora possui notebook e celular e não os troca com frequência. O computador adquiriu no período da graduação, por ser semipresencial e o celular foi bem antes da pandemia. No que diz respeito ao acesso à internet, foi necessário desde a graduação e quanto à qualidade, considera boa e quando fica ruim, contata os técnicos e é solucionado.

#### **4.2.9 Professora Tauane**

Professora Tauane, 36 anos de idade, mãe de gêmeos, residente na região serrana no Distrito de Matriz, Ipueiras-CE. A docente é contratada há 9 anos como professora na RME e no contraturno ministra aula de reforço.

Tauane possui licenciatura em Letras/Inglês, estar cursando Pedagogia e possui pós-graduação em Literatura Brasileira e pretende cursar uma outra pós-graduação na área da pedagogia.

A professora possui notebook, celular, impressora, data-show e os adquiriu no período da pandemia. O celular já o tinha, mas em 2020 foi necessário investir em um aparelho melhor. Ressaltou também que, no que diz respeito à internet, já possuía, aproximadamente 10 anos e a qualidade é boa.

### **4.3 VOZES QUE ECOAM DA ESCRITA: UM DIÁLOGO COM A TEORIA**

Partindo de que as vozes que ecoam na escrita dessa dissertação, trago-as no feminino, em virtude de todas as profissionais se identificarem educadoras e mães. A escuta de cada áudio e transcrição cuidadosa me levou a construção de um quadro do que seria, de forma tímida, as primeiras categorias e subcategorias. Ao concluir sabia que esse seria apenas um insight, visto que, estavam muito extensos e eu não daria conta da escrita para essa dissertação. Para melhor entendermos, essa primeira divisão contemplou treze tópicos em que as falas das nove professoras dialogavam.

Dentre esses diálogos as palavras que mais se repetiam conversavam com temáticas voltadas ao Ensino remoto, aposentadoria, formações, pandemia, internet, docência/professor, aprendizagens, família, tecnologias, retorno presencial, políticas públicas, ensino presencial e para cada palavra citada abria-se a possibilidade a



outras rodas de conversas que ora se identificava com a fala de uma professora, ora com a fala de outra e em outros momentos com as vivências de todos no que se refere a ser professora no período da pandemia.

Desse processo de construção e desconstrução das narrativas para se aproximar do que vem ser o metatexto diálogo com Galiazzi e Sousa (2006, p. 30) ao trazer na sua escrita que, “a unitarização e a categorização não são processos lineares e sequenciais a serem cumprido, mas passos que possibilitam a ampliação do fenômeno investigativo à medida que vão constituindo o metatexto, a expressão linguística do fenômeno que se investiga”.

Enfatizo, que a unitarização e a categorização, no contexto da pesquisa, não devem ser vistas como etapas rígidas e sequenciais a serem cumpridas de forma linear. Em vez disso, são processos dinâmicos que permitem a ampliação do fenômeno investigado à medida que se desenvolvem. Esses processos contribuem para a formação do metatexto, que é a expressão linguística que representa o fenômeno em estudo. Ou seja, a compreensão e análise de um fenômeno não devem ser restritas a categorias pré-definidas, mas sim evoluir organicamente à medida que a pesquisa avança, capturando sua complexidade de maneira mais abrangente.

Após, esse processo de lapidação, surgiram as categorias, das quais emergiram quatro subcategorias, respeitando a relação entre as narrativas apresentadas pelas professoras e a teoria apresentada neste estudo, conforme quadro a seguir:

**Quadro 3:** Categorias e subcategorias emergentes

Categorias	Subcategorias
Desafios e Impactos da pandemia na formação e na atuação docente	1. Aprender a crescer: uma nova perspectiva docente diante dos desafios do ano de 2020. 2. Lacunas e desigualdades: repensando a educação diante dos impactos causados pela pandemia. 3. Parceria família-escola: fortalecendo o papel das famílias e valorizando o professor na aprendizagem dos estudantes.
Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.	1. Conectando saberes: o papel transformador da internet no ensino e aprendizagem dos estudantes. Potencializando a aprendizagem: explorando as ferramentas tecnológicas como recursos mediadores. 2. O papel transformador do professor frente às novas tecnologias na sala de aula.

Dimensões da formação permanente e continuada de professores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfrentando desafios: vivências e superações na jornada dos professores.</li> <li>2. Em busca de uma formação significativa: desafios e necessidades na formação permanente.</li> <li>3. Tempos, metodologias e percursos formativos: reflexões sobre a formação permanente e continuada.</li> </ol>
Percursos docentes e contemporâneos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoestima afetada: superando desafios e obstáculos na jornada docente.</li> <li>2. Pelos caminhos da docência: tempos de superação, renovação e espera.</li> <li>3. Navegado pelos medos: os receios da suspensão e retorno às aulas presenciais.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A categoria Desafios e Impactos da pandemia na formação e na atuação docente desafiou os educadores a repensar suas abordagens pedagógicas e a encontrar maneiras criativas de manter o ensino de forma que pudesse atender as necessidades dos estudantes.

Diante da complexidade desse novo jeito de viver, muitos educadores buscaram explorar novas estratégias de ensino, adaptando-as as demandas das suas turmas, mas se mantendo flexivo as realidades que se configuravam, pois em sua maioria tudo era novo.

Diante das escutas que emergiram as subcategorias emergentes as interlocutoras narraram que o novo as impulsionou “a interação como os pares”, narra Taune, apresentado na subcategoria “Aprender a crescer”. A subcategoria “Lacunas e desigualdades” veio mostrar o quanto foi difícil os professores ministrarem suas aulas quando o Ensino Remoto Emergencial foi implantado.

A pandemia trouxe à tona essa disparidade com exemplifica a professora Yara, “Eu tinha celular, internet na minha casa, mas os meus alunos não tinham”. A parceria família-escola foi apresentada como subcategoria dessa primeira categoria, Tainá considera esse lado positivo da pandemia ao dizer, “as famílias valorizaram mais os professores”.

De acordo com Oliveira (2020), a pandemia possibilitou para o mundo “outra percepção de relações humanas, sociais, econômicas e, com certeza, de aprendizagem”. O passo decisivo, agora, na atual situação, é identificar tais brechas e trabalhar duro para um desenvolvimento em conjunto de todo o sistema educacional brasileiro. Essa transformação forçada pela pandemia nos questiona sobre como

podemos aproveitar essas lições aprendidas para construir um sistema educacional mais resiliente e inclusivo, garantindo que nenhum estudante seja deixado para trás, independentemente das circunstâncias.

E diante dessa realidade educacional emergem a segunda categoria, Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Diante das circunstâncias as ferramentas e os recursos tecnológicos emergiu como uma resposta essencial para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Mas ao escutar a professora Tainá ela deixa bem claro, “faltou formação para nos ensinar a utilizar os aplicativos”. A voz da docente corrobora com a terceira subcategoria: Dimensões da formação permanente e continuada de professores.

Rodrigues (2020) aponta, nessa mesma perspectiva, a importância crescente de saber dominar as tecnologias de comunicação, principalmente quando se é educador.

O objetivo maior da formação de professores para o uso pedagógico [...] não pode estar limitado ao domínio instrumental dos recursos tecnológicos. Entretanto, este domínio é essencial como primeiro passo. É preciso aprender a utilizar as ferramentas antes de aplicá-las com finalidades educacionais. (RODRIGUES, 2020).

Conforme destacado por Rodrigues, o domínio instrumental dos recursos tecnológicos é, indiscutivelmente, um passo crucial na formação de professores para a era digital. No entanto, o objetivo derradeiro transcende essa aptidão técnica, buscando uma visão mais ampla e transformadora da educação. A utilização dessas ferramentas deve ser guiada por uma compreensão profunda de como elas podem enriquecer o processo de aprendizagem, promovendo a criatividade, a colaboração e o engajamento dos estudantes.

Portanto, a formação pedagógica precisa evoluir para um estágio em que não apenas o “como usar”, mas também, o “por que usar” essas tecnologias seja amplamente explorado, capacitando os educadores a fazer escolhas informadas e significativas em benefício de uma educação mais eficaz e inclusiva.

“Sinto falta de curso voltados para a área específica da gente” (Kaune). Da voz da docente emergiu a terceira categoria: Dimensões da formação permanente e continuada de professores. Ressalto que todas as professoras já tem sua primeira formação.

Todavia, é amplamente reconhecido que durante sua formação inicial, o professor não adquire todos os conhecimentos necessários para atender às demandas variadas de uma sala de aula, que é moldada por diferentes realidades. Portanto, é imperativo que os educadores continuem seu aprendizado por meio de uma formação contínua, permitindo-lhes aprimorar constantemente seus conhecimentos e práticas.

Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é fundamental que os professores evitem a armadilha da rotina em suas abordagens pedagógicas, optando por repensar e reestruturar suas ações dentro da sala de aula.

O desejo por formação continuada exposta pela professora Kauane é pertinente, visto que de uma hora para outra os professores tiveram que rever a sua forma de lecionar, de rever seus percursos. Neste sentido, surge a última categoria, intitulada Percursos docentes e contemporâneos. Dessa categoria surgiu três subcategorias emergente que dialogam sobre docência, autoestima e medo.

A partir das categorias e subcategorias é chegado o momento da construção do metatexto. Para Moraes (2003, p. 201-202), “esse metatexto constitui um conjunto de argumentos descrito-interpretativo capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise”.

Desta forma, nos próximos capítulos, empenho-me em apresentar e analisar as narrativas vividas pelas professoras participantes da pesquisa. A análise ocorre a partir das categorias e subcategorias apresentadas nos capítulos cinco e seis fazendo relação com os dados da sociografia, em diálogo com os aportes teóricos.

## **5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS IPUEIRENSES NO PERÍODO PANDÊMICO: VOZES**

Neste capítulo, mergulhamos nos caminhos e trajetórias compartilhadas com as professoras de Ipueiras, explorando suas experiências, anseios e aprendizados durante o período pandêmico. Escutou-se suas vozes, suas inquietações e juntas refletimos sobre os sucessos e insucessos enfrentados, bem como os medos e alegrias que permearam essa jornada desafiadora.

Ao longo do período marcado pela pandemia, as docentes se depararam com uma diversidade de sentimentos e buscas por novas aprendizagens. A adaptação ao retorno das aulas presenciais, no primeiro ano após esse momento turbulento, também foi objeto de análise e reflexão neste estudo.

Ao longo dessas experiências compartilhadas, as vozes das professoras de Ipueiras se entrelaçam em um mosaico profundo de sentimentos e saberes. Este capítulo visa escutar a voz, as experiências, buscando compreender as vivências enfrentadas por essas educadoras durante um momento histórico tão desafiador.

Os próximos capítulos correspondem ao metatexto que Moraes e Galiuzzi (2006) referem e, na pesquisa reflete as categorias emergentes anunciadas no capítulo anterior e aqui serão desenvolvidas, trazendo a voz das professoras nas unidades de sentido identificadas no processo de impregnação.

Quatro grandes categorias foram desenvolvidas: a) Desafios e Impactos da pandemia na formação e na atuação docente; b) Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem; c) Dimensões da formação permanente e continuada de professores; e d) Percursos docentes e contemporâneos. De cada categoria emergiram três subcategorias emergentes no estudo, totalizando 12 subcategorias que serão desenvolvidas no quinto e sexto capítulo.

No capítulo cinco dedico-me a apresentar e analisar as narrativas das seguintes categorias gerais: Desafios e Impactos da pandemia na formação e na atuação docente; Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, bem como suas subcategorias.

## 5.1 DESAFIOS E IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOCENTE

Com a chegada da pandemia, nos deparamos com tempos de profundas mudanças e cabe chamar atenção para as necessidades de transformações significativas na educação e no trabalho docente. Em tempos como os vividos, foi e é importante acreditar no professor e nas suas possibilidades de ação.

Em 2020 tudo mudou. Professores de todas as esferas educacionais se viram diante de uma reviravolta abrupta em suas práticas pedagógicas, forçados a se adaptar a um novo cenário marcado por ensino remoto, incertezas constantes e demandas emocionais crescentes. Neste contexto, os desafios são abundantes, desde a necessidade de dominar novas tecnologias até a preocupação com o bem-estar dos estudantes.

O professor foi se moldando, ratificando alguns saberes, retificando outros, e se possibilitando a ser o professor que o momento exigia. Para Freire (2006, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática”.

Nessa citação, Freire enfatiza a importância da reflexão crítica na formação contínua dos professores. Ela sugere que o processo de desenvolvimento profissional dos educadores não está apenas relacionado à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também à análise crítica de sua própria prática educativa.

Em outras palavras, Freire está dizendo que os professores devem constantemente examinar e questionar como eles ensinam e como os alunos aprendem. Isso implica avaliar o que funcionou bem em sua prática, o que pode ser aprimorado e como podem abordar desafios específicos de maneira mais eficaz e que a reflexão crítica sobre a prática é o "momento fundamental" na formação dos professores, pois é nesse processo de autoanálise que podem surgir insights, inovações e melhorias. O aprendizado e o crescimento profissional dos educadores não são eventos isolados, mas sim um ciclo contínuo em que a reflexão sobre a prática atual é a base para aprimorar a prática futura.

Em um contexto singular e incomum, esta pesquisa examina os desafios e os efeitos sobre o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica das professoras

em Ipueiras durante o período de pandemia, caracterizado pela necessidade de discernimento, reflexão prática e adaptabilidade por parte dos educadores diante das complexidades surgidas no processo de ensino-aprendizagem.

### **5.1.1 Aprender a crescer: uma nova perspectiva docente diante dos desafios do ano de 2020**

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para o campo da educação, forçando educadores a repensar suas abordagens e práticas. Neste contexto, surge a necessidade de uma nova perspectiva docente, centrada no aprendizado constante e na adaptação às mudanças.

Em um ano fora do comum como 2020, os educadores se empenharam em adquirir novos conhecimentos e habilidades. Das nove professoras entrevistadas para essa pesquisa, quatro mencionaram aprender sobre uma nova perspectiva. A docente Yara menciona,

Eu sempre falava que 2020 foi o ano que não foi o aluno que aprendeu, quem aprendeu fomos nós, os professores. Foi o ano voltado para nós. Um ano inteirinho só a gente estudando. Passava o dia estudando, o dia pesquisando ferramentas e trocando experiência com o outro<sup>58</sup>. (YARA).

A fala da participante vem mostrar o quanto foi precioso o professor buscar novos olhares para poder atender o que era necessário para elaborar suas aulas, para levar o conhecimento escolarizado até o estudante. Para isso, enquanto ensinava, o professor continuou buscando, repercurando, indagando, buscando conhecer o que ainda não conhecia, visto que para ensinar exige e exige pesquisa (FREIRE, 1996).

De certo, todo esse “aprender” não foi algo tão fácil, visto que os desafios se faziam presentes. As tecnologias existiam, não era de agora que se ouvia falar dos ensinamentos mediados pelas TIC's, mas desbravar as ferramentas tecnológicas para a professora Nice foi tudo novo, de modo que ela afirma: “Todas as plataformas, para mim, foram novidades e eu tive que aprender usá-las”. Nas entrelinhas das palavras

---

<sup>58</sup> Nas próximas seções mostrarei como se deu esse processo de troca entre os professores e professoras.

das professoras Yara e Nice, percebo o papel dos professores nos processos de transformação da educação e de metamorfose da escola.

Nossa atenção volta-se para uma forma de educação que há muito conquistou seu espaço e persiste até os dias atuais, um modelo que conhecia bem e que remonta aos moldes do século XIX. Contudo, é necessário lembrar, como bem argumentado por Saviani (2017), que esse sistema educacional atravessou momentos tanto positivos quanto negativos ao longo de sua trajetória.

Ao fechar o século XIX, presenciamos acontecimentos relevantes, como a abolição da escravatura, a transição do período monárquico para o republicano e a instituição de um Estado laico. Todavia, também herdamos desafios consideráveis do Império, que deixaram para o século seguinte índices reduzidos de investimento público em educação, políticas educativas marcadas por descontinuidade, ensino precário e um notável descompasso entre os discursos enaltecidos da educação e sua aplicação efetiva prática.

Esses legados do passado ecoaram ao longo do século XX e continuam a nos desafiar e nos preocupar enquanto nos adentramos no século XXI. Ainda hoje, sentimos os reflexos dessa herança histórica, enfrentando questões persistentes e complexas no âmbito educacional.

Dessa forma, a obra de Saviani (2017) nos instiga a uma reflexão profunda sobre os avanços e os retrocessos da educação ao longo do tempo, estimulando-nos a repensar e aprimorando nosso sistema educacional para construirmos uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Somente através da compreensão dos desafios do passado e do presente podemos contribuir com a construção de um futuro mais promissor para a educação, onde os obstáculos sejam superados e as oportunidades de aprendizado sejam acessíveis a todos os indivíduos.

Em tempos desafiadores, a escola assume um papel ainda mais importante na vida dos estudantes. Ela não apenas fornece educação, mas também oportunidades de socialização e formação educacional aos estudantes. Contudo, diante de circunstâncias dolorosas, como a pandemia, a privação da socialização escolar revela suas limitações em enfrentar os desafios contemporâneos<sup>59</sup>. A adaptação a novas

---

<sup>59</sup> Em seu livro *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, obra de 1984, o prof. Gaudêncio Frigotto buscou efetivar uma análise antagônica à visão economicista da educação sintetizada na noção ou na ideologia de capital humano pela teoria do capital humano e representando a mais importante e pior forma de desqualificação do processo de escolarização. Para o autor, a visão tecnocrática da educação coincide



formas de ensino, valorizando a tecnologia e buscando soluções inovadoras, torna-se crucial para fortalecer o papel da escola como espaço essencial de desenvolvimento humano e intelectual, mesmo em contextos adversos.

Assim, aprender a se reinventar pediu muito de todos. Pediu dos professores, pediu dos estudantes, pediu da gestão educacional escolar, pediu da gestão municipal, mas o professor se sentiu só. “No período da pandemia em que nos deparamos com o ensino online, onde tivemos que lidar com tudo muito novo, nós não tivemos amparo” (Kauane).

A fala da docente vem encharcada de denúncias e é nítido que não podemos pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias. O desejo de uma formação em sintonia com os desafios emergentes da educação contemporânea vem muito presente quando a participante Kauane menciona, “era muito difícil, ministrar aula por uma tela de celular, computador, faltou uma formação voltada para tudo aquilo ali”. O desafio foi de aprender a usar as ferramentas digitais em tempo recorde para poder ensinar. “lá lá no *Youtube*, assistia tutorias de como fazer isso, como fazer aquilo” (Tauane).

As participantes Kauane e Tauane trazem para o diálogo o quão foi necessário enriquecer suas ações e habilidades como educadoras em consonância com uma postura condizente para uma melhor prática de ensino. Como afirma Freire (1996, p.38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Sabemos, que a profissão de professor é complexa, que os problemas existem, ora com o professor, ora com os estudantes, ora com os pais, pois os desafios do ensinar no momento de isolamento exigiu e continua a exigir atitudes éticas, políticas e conhecimentos científicos, reconhecimentos pedagógicos, sem deixar de mencionar a criatividade e a inovação.

As experiências relatadas pelas professoras demonstram a importância de buscar constantemente novos conhecimentos e habilidades para lidar com a educação no contexto contemporâneo. A necessidade de se reinventar e dominar as plataformas digitais mostra que a formação e atualização constante são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo de suas vidas.

---

precisamente com a perspectiva economista da educação, arrogantemente informada pela teoria do capital humano e representando a mais importante e pior forma de desqualificação do processo de escolarização.

A falta de amparo e de uma formação específica para o ensino online foi uma questão recorrente mencionada pelas entrevistadas. Essa lacuna revela a necessidade de políticas públicas e iniciativas para o suporte adequado aos educadores durante os momentos de transição, como o vivenciado em 2020. O desenvolvimento de programas de formação inicial e/ou continuada e o apoio das instituições de ensino se mostram fundamentais para proporcionar uma experiência de aprendizado mais eficaz e bem-sucedido tanto para professores quanto para estudantes.

As experiências compartilhadas pelas professoras também apontam para a importância de uma postura crítica e reflexiva no exercício da docência. A busca constante por aprimoramento, o questionamento sobre as práticas pedagógicas e a criatividade na adaptação das metodologias foram fundamentais para superar os desafios pela situação de pandemia.

Em suma, as falas das entrevistas oferecem uma perspectiva da jornada de aprendizado e transformação enfrentada pelas docentes em 2020. O ensino à distância trouxe à tona a necessidade de uma nova perspectiva docente, enfatizando a importância da formação contínua, do apoio institucional e da postura crítica para enfrentar os desafios contemporâneos.

A compreensão dessas experiências vividas pelas docentes nos permite refletir sobre a importância de uma educação inclusiva e de qualidade<sup>60</sup>, que valorize o papel do professor como agente de transformação e construção de um futuro mais promissor para a educação.

### **5.1.2 Lacunas e desigualdades: repensando a educação diante dos impactos causados pela pandemia**

Após a suspensão das aulas presenciais em decorrência do Covid-19, substituída em caráter excepcional pelo ensino remoto, dificuldades foram enfrentadas pelas interlocutoras empíricas nos anos iniciais da educação básica no município de Ipueiras-CE.

---

<sup>60</sup> Hoje a escola de qualidade está muito vinculada a questão empresarial. Para Nunes (2021), “a escola tem que ter qualidade social, humana e pedagógica”.

Das nove participantes entrevistadas, seis trouxeram em suas falas aspectos relacionados as lacunas e desigualdades que a pandemia trouxe à tona, à exemplo da professora Yara que afirma: “O que não foi bom de jeito nenhum, foi o fato de os alunos não ter acesso e nós, professores, tínhamos. Eu tinha um celular para mim, um computador para mim, mas os meus alunos não tinham” (Yara). A voz da professora vem mostrar as disparidades que a pandemia veio explicitar: de um lado, o estudante sem acesso, do outro lado, o professor, em sua maioria, conectado.

Corroborando com Yara, a professora Nice complementa: “as dificuldades com o ensino remoto para mim foram muitas, começando pelo acesso à internet, eu tinha acessibilidade, mas as minhas crianças não tinham”. Essa afirmação da professora Nice enfatiza a obediência do artigo 4º. da LDB, que trata do Dever do Estado em garantir a educação escolar pública.

A recente inclusão do inciso XII e do Parágrafo Único na LDB, em decorrência da nova Política Nacional de Educação Digital, reforça a importância da educação digital, com foco na conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade. Essa iniciativa visa proporcionar um ambiente adequado para o uso pedagógico, além de desenvolver competências essenciais, como o letramento digital, a criação de conteúdos digitais, a comunicação e colaboração, bem como a segurança e resolução de problemas.

Nesse sentido, é importante que o Estado promova ações que garantam a equidade no acesso à internet, permitindo que tanto professores quanto estudantes tenham as condições necessárias para um ensino remoto efetivo e inclusivo, principalmente em tempos desafiadores como os enfrentados durante a pandemia.

Aqui mais uma vez ecoa algo que os profissionais da educação na rede pública já vinham despertando a necessidade. Além disso, prevê a sua adequação ao uso pedagógico. O que quero dizer que os recursos tecnológicos precisam ser suficientes para o uso de profissionais de forma a qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança na LDB é plausível, no entanto, surge o questionamento sobre sua real aplicação na prática.

Será que essa nova Lei ficará apenas no papel, sem resultados reais nas escolas, especialmente nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos? É uma indagação que permeia a mente diante desse cenário. Será que as

mantenedoras<sup>61</sup> das instituições de ensino estarão dispostas a buscar e investir nos recursos necessários para a efetivação da educação digital? Essas questões ainda carecem de respostas e apenas as vivências futuras poderão nos responder. No entanto, é interessante frisar que os recursos tecnológicos não são apenas os dispositivos. O modo como os professores encontraram para desenvolver as aulas, para chamar os estudantes, para chegar até eles são de suma importância.

Como ressalta Nunes, (2021, p. 104), “é preciso ter um senso ético para o controle, para o autodomínio e não para a dependência tecnológica descartável e rapidamente obsoleta”. Isso sugere a importância de uma abordagem consciente e responsável em relação à tecnologia.

A participante Kauane aponta para a necessidade de repensar a educação diante dos impactos causados pela pandemia. “[...] Tem estudantes que estão hoje no 5º ano, mas o seu nível de aprendizagem é de estudantes de 3º ano”. (KAUNE). Além disso, ela ressalta que muitos estudantes nem tiveram acesso às aulas remotas por meio do celular ou computador, o que contribuiu para essa defasagem. Essa situação levanta uma questão relevante: essas lacunas de aprendizagem são exclusivas do período da pandemia ou já existiam antes da Covid-19?

Ao refletir sobre a fala de Kauane, percebo que ela traz à tona uma preocupação que é comum entre os profissionais da educação. As lacunas na aprendizagem não são necessariamente uma novidade causada apenas pela pandemia, mas uma situação vivenciada durante esse período acentuado e que evidenciou ainda mais essas deficiências no processo educacional. Já existiam desafios e disparidades no aprendizado dos alunos mesmo antes da pandemia, mas o contexto do ensino remoto, com suas dificuldades de acesso à tecnologia e recursos, ampliou a desigualdade no aprendizado entre os estudantes.

Portanto, a fala de Kauane nos convida a refletir sobre a importância de abordar as lacunas na aprendizagem não apenas como um efeito da pandemia, mas como um desafio estrutural a ser enfrentado pela educação de forma mais ampla e sistemática. A necessidade de repensar e reformular as estratégias educacionais é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente das adversidades enfrentadas, sejam elas decorrentes de uma pandemia ou de desigualdades pré-existentes.

---

<sup>61</sup> Secretário municipal de educação de cada município.

Freire (1987), por sua vez, defende que, a educação deve ser uma prática que promova a liberdade, em contraposição à prática de dominação, e questiona a recepção excessiva de importância ao conteúdo dos currículos, o qual é esperado e imposto pelo professor. Desta forma, diante dos possíveis impactos que a pandemia poderia trazer a educação, surgiram inúmeras preocupações quanto à implementação da BNCC e do DCRC.

Nisso, para enfrentar esse cenário desafiador, foi criado um documento emergencial, em consonância com a BNCC e o DCRC, denominado Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - OCPC. Essas orientações, apresentaram de forma mais concisa diretrizes gerais, estabeleceu as competências e habilidades essenciais que os alunos deveriam desenvolver durante o período emergencial do Ensino Remoto, de modo que, tal ação, ressalta a importância de priorizar o desenvolvimento integral dos alunos, indo além do mero conteúdo curricular, especialmente em tempos de crise e mudanças repentinas na educação, como vivenciados durante a pandemia.

A criação do documento OCPC no Ceará demonstra a preocupação das autoridades educacionais em adequar o currículo às necessidades emergenciais e às restrições impostas pelo ensino remoto.

Ao considerar as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará, podemos interpretar que a ênfase recai sobre o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o aprendizado e a vida dos estudantes, em detrimento de uma abordagem focada no conteúdo programático. Essa medida, baseada nas referências nacionais e regionais, visou proporcionar uma educação mais flexível e adaptável às situações desafiadoras, garantindo, ao mesmo tempo, a continuidade e a qualidade do processo educativo durante o período de ensino remoto.

Desse modo, ao adotar essa abordagem, a educação no Ceará se alinha com a visão freiriana, ao promover uma prática educacional mais inclusiva, libertadora e atenta às necessidades e realidades dos alunos em um contexto de transformações rápidas e complexas. A priorização das competências e habilidades essenciais durante o Ensino Remoto emerge como um esforço para garantir que os alunos tenham oportunidades de aprendizado, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia.

Além disso, tal abordagem pode influenciar positivamente as futuras práticas educacionais, ressaltando a importância de uma educação que priorize o

desenvolvimento integral dos estudantes e que esteja em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea.

Freire (2001) defende que a escola deve fazer o aluno “aprender a aprender”, ou seja, proporcionar aos discentes, possibilidades de enfrentar os problemas, que os mesmos sejam instigados a solucioná-los, diante dos recursos disponíveis e da interação com seus professores e colegas. Isso significa fundamentar-se na relação dialógica entre discente e o docente, que possibilita a ambos aprenderem juntos. Se posso citar algo de positivo com a pandemia, foi a construção de conhecimentos, pois as dificuldades com ensino remoto não foram apenas do estudante, o professor também teve que buscar novas aprendizagens.

Nas vozes das professoras Tainá e Naeli foi mencionado as lacunas emocionais sentidas no ensino remoto. Naeli chegou a se emocionar ao mencionar que nas aulas pelo aplicativo Google Meet “aquele aluno conversador, o questionador, o que não queria aula, queria era me ver conversando”, ela afirma que tais alunos lhe diziam: “tia tô com saudade da senhora. A senhora tá fazendo tanta falta”. A professora Tainá traz na sua fala o seguinte depoimento:

Dentro da sala de aula a gente aprende tanto a gostar deles (estudantes) como se fosse nossos filhos e nessa época, longe deles, é complicado. Aquele laço afetivo que a gente tem com eles, de longe não tinha. Então, muitas vezes, quando a gente passou a dar aula online, eu conversava muito com os que participavam. (TAINÁ).

Além dos conhecimentos necessários para lidar com a tecnologia, a pandemia trouxe também a necessidade de se olhar para habilidades socioemocionais, cujo ensino está previsto na BNCC, documento que estabelece o que deve ser ofertado em todas as escolas do país. São habilidades como persistência, assertividade, empatia, autoconfiança e tolerância a frustração.

Nesse sentido, a motivação é também um fator muito importante, pois o clima escolar tende a ser mais acolhedor. A motivação é responsável pelo “querer fazer”, pela satisfação das pessoas por aquilo que fazem, e aqui cabe o professor e o estudante como agentes transformadores.

Assim, repensar a educação diante dos desafios causados pela pandemia é repensar o hoje, é repensar a nossa práxis, é repensar metas para tentar amenizar as mazelas deixadas pelo vírus que não apenas destruiu vidas, mas adiou sonhos. Santos(2020), aponta que as desigualdades, as injustiças, a discriminação, tudo isso

já existia, em especial para os mais vulneráveis. Nesse sentido, as mazelas já existiam, o vírus as tornou mais evidentes.

### **5.1.3 Parceria família-escola: fortalecendo o papel das famílias e valorizando o professor na aprendizagem dos estudantes**

O ano de 2020 reservou muitos desafios para a educação. A continuidade das aprendizagens, entretanto, não pode depender exclusivamente dos esforços particulares dos professores, mas da família e também dos estudantes.

Cinco professoras trazem suas falas encharcadas de pontos positivos e negativos do papel das famílias nesse período atípico da história da educação, o trabalho de mobilizar as famílias pelo feito dos educadores. São vozes que trazem a valorização do professor, ora vozes de queixas, ora vozes que propõem sugestão.

Yara contempla em sua fala a preocupação com a família que recebia o material impresso, nesse caso, a criança não tinha acesso ao ensino remoto como é previsto pela alteração na LDB que traz no inciso XII, parágrafo único, que trata da educação digital. “E o aluno que só recebia o material, a família declarava que não tinha acesso a internet e não tinha celular. A mãe assinava declarando que não tinha acessibilidade, recebia as atividades, mas a mãe não sabia ensinar”, (Yara).

Tainá também relata que tinha pais que não sabiam ensinar os filhos. É interessante frisar que os materiais impressos traziam as orientações de como deveriam ser executadas, sem a possibilidade de uma mediação imediata com o docente, mas quando a família não tem o conhecimento escolarizado, tudo se torna mais difícil.

O relato de Tainá destaca uma realidade comum durante o ensino remoto: alguns pais ou responsáveis não possuem conhecimento para auxiliar os filhos em seus estudos. Os materiais impressos enviados pela escola fornecem orientações, mas a falta de mediação imediata do docente dificulta a compreensão e execução das atividades. Essa situação evidencia a importância de promover uma educação inclusiva e acessível, que leve em conta as diferentes realidades familiares e apoie os estudantes e suas famílias durante o processo de aprendizagem a distância.

A falta de acesso à internet, o estudante não possuir o aparelho celular aproximou mais os pais dos professores. “O pai teve que acompanhar mais o filho

durante aquele período”, diz a professora Amaná. E Tainá discorre, “eu vejo que agora eles (família) compreenderam qual é o trabalho do professor porque eles ficaram com os filhos dentro de casa, eles mesmos (pai) tendo que ser professor. “Eu acho que depois da pandemia as famílias passaram a dar mais valor ao trabalho da gente”. “[...] eu vejo que os pais compreenderam qual é o trabalho do professor porquê eles ficaram com os filhos em casa e eles fizeram o papel do professor. Na voz da professora percebo o quanto o papel do professor é importante.

Nada substitui um bom professor. Nada. Nada mesmo. Nada o substitui para apresentar o mundo, todos os mundos, aos mais novos. Nada o substitui para dar aos alunos a possibilidade de chegarem mais longe, aonde nunca chegariam sem o trabalho, sem sua dedicação. (NÓVOA, 2023, p. 41).

Trazendo ainda a fala de Nóvoa, (IDEM, p. 41), “Em tempos do digital, é preciso dizer que a relação humana é insubstituível. É preciso dizer que os professores têm uma responsabilidade maior, a maior de todas: colocar a sua autoridade a serviço da liberdade dos alunos”. Logo, os educadores têm o papel fundamental de promover um ambiente de aprendizado em que os estudantes se sintam livres para explorar, questionar e expressar suas ideias, sendo guiados pelo respeito mútuo e pela empatia. Essa abordagem destaca a conversão de uma educação centrada no ser humano, valorizando não apenas o conteúdo acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes como sujeitos autônomos e críticos.

Para a professora Naeli, para acolher as famílias a ideia seria um projeto que trouxesse os pais, a família para dentro da escola, “a educação ideal”. Mas, a professora Nice aponta como dificuldades, “por mais que a gente tente, a gente sabe que não temos ajuda, família deveria fazer a diferença”.

As falas da professora Naeli e da professora Nice trazem perspectivas distintas sobre a relação entre a escola e as famílias dos estudantes. Para a professora Naeli, uma abordagem ideal seria um projeto que envolvesse os pais e a família na escola, buscando uma maior integração entre a instituição de ensino e o ambiente familiar dos alunos. Essa visão destaca a importância do envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos, criando uma parceria entre a escola e a família para apoiar o desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças.

Por outro lado, a professora Nice aponta algumas dificuldades nesse processo. Ela reconhece que, apesar dos esforços, muitas vezes não há a devida ajuda e



participação das famílias. Essa observação ressalta que a colaboração entre a escola e as famílias nem sempre é tão simples ou garantida como se gostaria. Famílias podem enfrentar desafios pessoais, psicológicos ou culturais que dificultam seu envolvimento mais ativo na educação dos filhos.

As perspectivas desenvolvidas por ambas as professoras trazem à tona a complexidade da relação entre a escola e as famílias, e a necessidade de uma abordagem sensível e flexível para compreender e lidar com as diferentes realidades familiares. Enquanto um projeto que busca maior acolhimento pode ser uma proposta valiosa para envolver os pais na educação, é essencial reconhecer as barreiras e desafios que algumas famílias enfrentam e trabalham para encontrar soluções que promovam a parceria entre a escola e a família de forma inclusiva e respeitosa.

Para Nóvoa, (2023, p. 42) “A escola pública não se defende nas trincheiras do passado, mantendo e conservando rotinas de um tempo que já não é o nosso”. Nesse sentido, é preciso o professor avaliar sua práxis, buscar novos conhecimentos e olhar para a educação que estamos vivendo, a educação do século XXI com marcas ainda muito presentes dos séculos XIX e XX.

Assim, diante do exposto, do que é aprender a crescer diante dos desafios do ano de 2020, trago Freire para finalizar a exposição desta categoria:

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, 1992, p. 91-92).

Na próxima categoria, apresento o ensino remoto emergencial, explorando as ferramentas tecnológicas como mediadora e o papel transformador do professor frente às novas tecnologias na sala de aula.

## 5.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPLORANDO FERRAMENTAS E RECURSOS PARA POTENCIALIZAR OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Refletir sobre o ensino remoto a partir das vozes das professoras é transcrever o quão foi novo encarar as tecnologias a curto prazo para dar continuidade às atividades escolares por meio da utilização das tecnologias digitais. Para os docentes, novas atribuições e novos papéis foram substituindo o ensino sistemático, a internet como suporte e a transformação comportamental dos professores para manter vínculos e manter a aprendizagem dos estudantes foram fatores que foi vivido no tempo de isolamento social.

A tecnologia faz parte da nossa rotina. Estamos conectados em casa, na rua, na escola ou em qualquer lugar que estejamos. Uma nova configuração na sociedade, as relações sociais, as relações econômicas, políticas e a relação com saber se deu por conta das tecnologias digitais. Essas mudanças adentram o espaço escolar. Para Nóvoa; Alvim (2021), “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade”.

Nesse interim de sair das salas de aulas aos moldes tradicionais para deslocar-se para as janelas virtuais foi problemático e causou impactos na formação, na atuação docente. Foi necessário a construção de novos aprendizados, para que se possa construir diferentes possibilidades propondo caminhos heterógenos para que todos possam construir o seu percurso que é pessoal, mas que possa ser compartilhado.

Assim, nos próximos itens, serão apresentadas as subcategorias dessa categoria geral, Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, bem como o papel transformador da internet no ensino e aprendizagem dos estudantes, explorando as ferramentas tecnológicas como recursos mediadores e o papel transformador dos professores frente as novas tecnologias na sala de aula.

### 5.2.1 Conectando saberes: o papel transformador da internet no ensino e aprendizagem dos estudantes

Na presente seção emergem as vozes das nove professoras entrevistadas, cada uma delineando um panorama rico e autêntico das suas experiências. Nesse intrincado mosaico de perspectivas, todas as suas colocações diante dessa nova prática educacional impulsionada pela internet foram expostas. Entre as expressões recorrentes, as palavras “sem conexão” ecoam com proeminência, destacando a complexidade de um mundo virtual que nem sempre se alinha ao mundo real.

Sob a superfície das narrativas, despontam os matizes de “medo” e “novo”, palavras que pontuam o terreno desconhecido que é explorado à medida que a educação se aventura pelos horizontes digitais. As sutilezas e nuances, presentes nas entrelinhas das falas das interlocutoras.

A apresentação desse mosaico descreve as vivências experimentadas pelas professoras com a implementação do ensino remoto emergencial. As palavras das professoras foram registradas e organizadas em um mosaico do *Canva*, uma ferramenta colaborativa de brainstorming e gerenciamento de projetos. Cada professora contribuiu com suas percepções e comentários, criando um mosaico de pensamentos e perspectivas diversificadas.

**Figura 1:** Pensamentos e perspectivas diversificadas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A imagem acima revela as palavras que reverberaram mais intensamente ao questionar sobre as principais vivências experimentadas pelas educadoras durante a implementação do ensino remoto de urgência nos primeiros três meses de 2020. Cada

palavra carrega consigo um ou mais adjetivos, buscando capturar a essência desse período. No entanto, não são as facilidades que se destacam, uma vez que, de acordo com as participantes, este momento foi predominantemente marcado por desafios.

Yara narra que se os estudantes tivessem tido acesso à internet, acesso aos aparelhos telefônicos, provavelmente as lacunas não seriam tão gritantes. Mesmo assim, ao longo da sua narrativa, destaca que o estudante sem acessibilidade recebia as atividades impressas, “recebia e declarava que não tinha internet, não tinha celular e a mãe assinava declarando a não acessibilidade”.

A fala de Yara reflete a intersecção entre as limitações tecnológicas e as disparidades de acesso que apresentaram diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao mencionar que o acesso à internet e aos dispositivos móveis teria reduzido as lacunas educacionais, ela sugere que a conectividade e a tecnologia são fatores que podem nivelar o campo de jogo, permitindo que os alunos tenham acesso a recursos educacionais e informações amplas.

No entanto, a narrativa dela também destaca a realidade de estudantes que confrontam a falta de acessibilidade digital. Esses alunos, que não têm acesso à internet ou a dispositivos como celulares, são colocados em uma posição desvantajosa, tendo que depender de atividades impressas. A referência à mãe assinando uma declaração de não acessibilidade ressalta o esforço feito para documentar a falta de recursos, sublinhando o desafio enfrentado por esses alunos e suas famílias.

A narrativa de Yara revela uma complexa teia de questões relacionadas à equidade educacional, tecnológica e socioeconômica, evidenciando a necessidade de abordagens inclusivas para garantir que todos os alunos tenham oportunidades educacionais justas.

Para Boto (2022, p. 3):

[...] o final do século XX e início do XXI também vimos o computador impactar a nossa cultura letrada. Pela primeira vez, a cultura do código impresso é colocada em questão. O fato é que a escolarização lidou mal, desde o princípio, com a realidade da computação; e sobretudo, com o universo da internet.

A rede de computadores existe, mas a escola não acompanhou, como deveria ser, esse crescimento. A escolarização não soube lidar com essa conexão em rede e o tempo exige uma repaginada no modelo educacional. Um futuro tão distante logo se

tornou presente, e exigiu que nos mobilizássemos de maneira inteligente. Aos educadores, coube o compromisso de agir na urgência, urgência com inventividade, com coragem de criar o novo e com respeito aos estudantes.

Nice compartilha a discrepância entre sua própria acessibilidade tecnológica e a falta dela entre seus alunos. Ela nota que, apesar de alguns poucos alunos conseguirem participar das aulas online, eles não alcançaram os resultados desejados, evidenciando uma quebra notável no processo de aprendizagem. Esse desafio a levou a buscar novas ferramentas e metodologias para se adaptar à nova realidade e contribuir de maneira mais eficaz para o aprendizado dos alunos. Esse cenário está alinhado com a ideia de que os avanços tecnológicos da sociedade exigem uma adaptação à realidade digital, conforme apontado por Costa (2021).

Ainda de acordo com Costa (IDEM, p. 85), “os avanços tecnológicos trouxeram dentre outros efeitos a necessidade da sociedade se moldar e se adaptar a essa nova realidade digital”. Realidade essa que exigiu comprometimento com a vida, no contexto geral. A realidade das narrativas de Amaná e Kauane não é diferente das demais docentes. “Muita dificuldade com a internet”, a fala vem corroborar com o que já vem sendo discutido nas narrativas elencadas, visto que as dificuldades apontam para a não acessibilidade e ensinar remotamente sem o estudante ter o contato nem que seja indiretamente, através da telinha fica muito difícil termos resultados positivos para a educação.

As experiências narradas por Amaná e Kauane se alinham com as demais docentes, destacando as dificuldades com a falta de acesso à internet. Isso reforça a discussão sobre a falta de acessibilidade e como o ensino remoto se torna um desafio quando os alunos não conseguem ter contato direto ou indireto por meio das telas.

Outro ponto importante nas vozes das docentes está relacionado ao medo. Três professoras trouxeram esse adjetivo para representar o cenário. Estarão esses medos relacionados ao medo do novo? O medo da doença? Medo da (re)aprendizagem ou medo da morte? Luciana narra que a implantação do ensino remoto deixou marcas. “Para mim, foi um momento difícil, me causou medo”.

Luciana ao expor esse medo me levou a refletir o que Santos (2020) aponta como aspectos negativos pré-pandemia, mas que foram intensificados com a pandemia, sendo estas questões ligadas ao planeta, ao desenvolvimento e as relações instauradas. Mas que essas possíveis consequências do enfrentamento do

medo e o impacto na atuação docente deixou suas marcas registradas na vida da professora.

“Essas aulas online, para mim foi o pior momento”, assim relata Luciana. Especificamente, para essa fala, ênfase às consequências sobre o enfrentamento do medo e na (re)aprendizagem do ato de ensinar como fatores originários do ensino remoto. Visto que além do enfrentamento, esta professora expressa que para superar as dificuldades encontradas nesse novo percurso não buscou nenhuma estratégia para superar e se mostrou passiva frente aos desafios do ensino remoto.

Nas palavras de Ferraz (2021, p. 6), “além do enfrentamento do medo, o aumento da carga de trabalho do professor e consequente necessidade de (re)aprender a ensinar, favoreceram o aparecimento de situações de estresse e de ansiedade que passaram a compor o estado emocional do docente”. Luciana sentiu esses impactos e relata que adquiriu uma crise de ansiedade que o período do ensino remoto passou mais tempo de licença do que em sala de aula.

Para a docente Yara, o medo esteve voltado ao convívio social. “Medo de sair, medo de estar com os outros, na presença dos outros, a gente estava com medo”. Referente as essas demandas de ensino, soma-se o medo de sermos infectados e suas possíveis consequências que acabam influenciando no processo de concentração, produção intelectual e findam refletindo na práxis. Dessa forma, a autorregulação emocional passou a ser outra exigência, quase que obrigatória na vida da professora. Para a docente esse medo, indiretamente chegou a comprometer seu trabalho.

No ano de 2020 minha filha era minha aluna, eu ensinava do meu quarto, que foi adaptado, a parede dava a impressão de uma sala de aula, e minha filha ficava no quarto dela. Minha filha percebia como eu ficava, como eu mudava, as minhas emoções eu deixava transparecer quando eu ligava a câmera. Tudo isso me causou um desequilíbrio emocional muito grande. (Informação Verbal).

Para essas discussões, especificamente, Tainá já traz uma versão mais recheada do que foi ensinar através do Ensino Remoto. “Para mim, foi tudo muito novo. Senti aquele impacto muito grande, aquele medo. Medo da doença, medo de não conseguir fazer o meu trabalho e não conseguir levar o conhecimento até os estudantes”. A narrativa de Tainá remete à sua responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes.

Da fala de Tainá, podemos compreender que a experiência do Ensino Remoto foi bastante desafiadora e repleta de emoções intensas. Ela descreve essa fase como algo completamente novo e relata ter sentido um impacto profundo, especialmente marcado pelo medo. Esse medo que Tainá menciona é multifacetado: abrange tanto o receio em relação à própria saúde, relacionado ao contexto da doença (possivelmente se referindo à pandemia), quanto a preocupação de não conseguir efetivamente seu papel como educador, gerado na dificuldade de transmitir o conhecimento aos estudantes.

A ênfase na palavra "impacto" sugere que essa transição abrupta para o ensino remoto teve um efeito significativo em Tainá, abalando sua confiança e estabilidade no ambiente educacional tradicional. Sua abordagem aponta para a responsabilidade que ela sente em relação à aprendizagem dos alunos, demonstrando seu profundo compromisso com o processo educativo. Ela expressa uma preocupação genuína com o fato de que o novo formato de ensino pode afetar a qualidade da educação que ela procura fornecer.

A palavra "impacto" expressa pela professora sugere que a transição abrupta para o ensino remoto teve um efeito significativo na sua vida, abalando sua confiança e estabilidade no ambiente educacional tradicional. A etimologia da palavra "impacto" remonta ao latim "*impactus*", que significa "choque" ou "colisão". No contexto atual, a palavra "impacto" representa a magnitude da perturbação que a transição para o ensino remoto teve na vida da professora.

A narrativa de Tainá ilustra não apenas os desafios técnicos do ensino remoto, mas também as dimensões emocionais e psicológicas que os professores enfrentaram durante essa transição. Suas palavras refletem uma professora que exerce o seu papel valoriza a aprendizagem de seus alunos e se esforça para superar as dificuldades e exercícios que surgem no contexto da mudança para o ensino online.

Tainá sentiu dificuldades quanto ao manuseio das ferramentas tecnológicas e isso lhe causou insegurança visto que a docente só conhecia programas básicos como *Power Point* utilizados nas aulas presenciais, que é bem diferente do compartilhamento de telas com o suporte de outros programas. E foi preciso aprender, diz Tainá. Foi preciso se adaptar às novas ferramentas e metodologias e com o tempo superar os desafios apresentados.

Como aduz Ferraz (2021, p. 10), "o medo e a dificuldade teórica no manuseio das ferramentas tecnológicas, sobrecarga de trabalho com atividades que, até então,

não fazia parte da rotina pedagógica foi apresentado”. Ao professor foi dado o direcionamento e coube a ela buscar novos caminhos, buscar adaptação, buscar tecnologia e interação, aproveitando todas as vantagens que o ensino remoto oferece.

Mas para que isso aconteça de forma positiva, esses estudantes assim como os professores têm que ter em mente o uso consciente da internet a favor do crescimento. Portanto, nessa discussão, emergem palavras-chave como “novo”, “ausência do aluno”, “dificuldades com as mídias” e o descritor “perdidos”. A narrativa sobre “faltou formação” será contemplada na Categoria 3 – Dimensões da formação permanente e continuada de professores.

Kauane, Naeli, Lulu e Tainá apontam que o ensino remoto é uma modalidade de ensino nova e isso reposiciona o docente à condição de aprendiz. Mas, dentro de um contexto bem delicado, marcado pela urgência, “o novo” teve que ser enfrentado por todos os professores que tinham conhecimentos ou não em manusear os aplicativos, plataformas que puderam trazer esse elo entre educação e famílias.

E esse “novo” tão frisado pediu uma ressignificação da prática docente. Isso pode ser observado nas falas das professoras ao mencionar as dificuldades encontradas no caminho. “Eu particularmente, não sabia, já tinha visto o programa, mas não sabia aplicar”, diz Tainá. “A gente foi errando, errando para começar aprender”, assim fez Naeli, enfrentou seus desafios, pois o momento exigia esse enfrentamento, sair da área de conforto e dar um novo olhar para o modo de ensinar e aprender que a atual educação pedia naquele momento.

O “novo” para Kauane foram os aplicativos, mesmo ela não tendo dificuldade em interagir com as mídias, teve que aprender como aplicar da melhor forma esses aplicativos do *G Suit for Education*, que foram apresentados e os mais usados como recursos.

A introdução do elemento “novo” gerou a necessidade de uma reconfiguração significativa nas abordagens de ensino. Isso é perceptível nas narrativas das professoras, onde são mencionadas as diversas dificuldades enfrentadas durante o processo de adaptação. Tainá, por exemplo, confessa que, embora tenha tido alguma familiaridade com o programa, não sabia como aplicá-lo eficazmente.

Naeli, também destaca, a fase de tentativa e erro como parte do processo, destacando a necessidade de enfrentar os desafios impostos pelo novo contexto educacional. Isso requer um afastamento da zona de conforto e uma reavaliação da abordagem tradicional de ensino e de aprendizagem.



A abordagem "novo" assumiu uma conotação distinta para Kauane, centrada na utilização de aplicativos e tecnologias. Mesmo que ela não tenha encontrado dificuldades em interagir com as mídias, teve que adquirir novas habilidades para aplicar os aplicativos do G Suit for Education de maneira eficaz, uma vez que essas ferramentas foram desenvolvidas como recursos fundamentais e amplamente utilizados. O processo de aprendizado e adaptação tornou-se, portanto, crucial para incorporar esses novos elementos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

O "novo" não envolve apenas a adoção de ferramentas e recursos tecnológicos, mas também a transformação fundamental das estratégias dos educadores para melhor atender às necessidades dos alunos em um contexto de aprendizagem em constante evolução.

Os desafios enfrentados durante o período de ensino remoto foram duradouros. O ensino à distância careceu de um suporte tecnológico sólido, bem como a habilidade de manter o engajamento dos alunos através das telas. Uma tentativa de oferecer apoio e acolhimento aos estudantes foi crucial, considerando que a interação presencial com os professores foi substituída pelo contato virtual. Cada docente buscou as soluções tecnológicas que melhor atendassem às necessidades individuais de suas turmas.

Quanto a expressão "faltou formação", destaco que ela será abordada na categoria relacionada à formação. A próxima subcategoria, por sua vez, explora o papel das ferramentas tecnológicas como mediadoras e destaca como essas ferramentas podem ampliar o potencial de aprendizagem. Isso ocorre ao possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos, interativos e personalizados. Como resultado, os alunos podem desfrutar de uma experiência de aprendizagem mais profunda e envolvente, impulsionada pela capacidade dessas ferramentas de fornecer um ensino adaptado às suas necessidades individuais.

### **5.2.2 Potencializando a aprendizagem: explorando as ferramentas tecnológicas como recursos mediadores**

A escuta atenta das narrativas reverbera que as docentes se dedicaram a compreender e interagir com as ferramentas tecnológicas para, posteriormente, transmitir esse conhecimento aos estudantes.

“O ano de 2020 representou um período de aprendizado para os professores”. (Yara). A afirmação da docente, ressalta a consciência existente sobre a necessidade de inovar, de buscar nova abordagem educacional. No entanto, diante da dicotomia entre persistir com o que já dominavam e adotar uma mentalidade de aprendizado contínuo, prevaleceu a escolha de aprender a aprender, de adquirir novas habilidades e adaptar-se as mudanças.

Cinco das nove educadoras, tal como seus colegas que lecionam no Distrito de Matriz, conforme relatado pelas participantes, descobriram na colaboração mútua uma estratégia mais eficaz para utilizar as ferramentas como facilitadoras. Nesse contexto, desenvolveu-se um processo formativo solidário, onde a troca de conhecimentos entre pares se tornou o alicerce para superar os obstáculos iniciais.

Diante das dificuldades, a solução segundo a voz de Kaune, foi a “invenção” de um cursinho básico com alguém que sabia mais do que nós, uma colega da escola” (informação verbal). “A professora elaborou uma plataforma onde os demais docentes foram buscar conhecimentos para lidar com o novo”. Da mesma forma, Yara evidencia o acolhimento ao participar desse cursinho. “Isso foi o lado bom do ensino remoto, foi um ano de aprendizagens dessas ferramentas”, e acrescenta:

A gente fez um curso on-line com uma colega professora que sabia mexer, [...]e assim, foi um ano inteiro só a gente estudando. Passava o dia pesquisando, estudando o que tínhamos aprendido no curso, o dia buscando novidades na internet, aprendendo com novas ferramentas e trocando experiências um com o outro. (YARA).

Percebo na narrativa da professora o quanto a experiência entre os pares foi importante nesse processo, que as novas metodologias trazidas com a pandemia inovaram a educação, mas o processo de aprendizagem exigiu a parceria entre professor e professor, entre professor e estudante, entre professores, gestores, coordenadores e família. Nesse sentido, rememoro o quanto ser professor é refletir continuamente sobre o ato de ensinar e de que ninguém nasce professor, nem marcado para ser professor, mas se descobre professor no seu ato de ensinar e que ensinar é também aprender. (FREIRE, 1996).

Tauane relata que a adaptação seguiu a adoção de novas abordagens, porém, prevaleceu o espírito colaborativo, “[...] Pesquisar novas estratégias, todo mundo se ajudando, dando ideias de como poderia fazer, mesmo a distância porque a gente não podia se encontrar por conta da Covid-19”. (Tauane). A narrativa da docente evidencia

que a troca de ideias perdurou como alternativa para auxiliar o outro. Mesmo com esse cenário desafiador, a interação entre os colegas persistiu, permitindo um aprendizado mútuo. A aquisição de habilidades no uso das ferramentas tecnológicas também encontrou espaço nesse contexto. É notável que toda essa transformação dificilmente teria acontecido sem a ocorrência da pandemia.

Ao tratar o conceito de aprendizagem, de tecnologias, Nóvoa (2023, p. 94) afirma que “vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais”. Portanto, é preciso ter coragem, lucidez em dizer que essas conexões não chegam a todos, que vivemos uma diminuição na privacidade, na liberdade, da importância do conhecimento, humano e social. Se faz necessário imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e sua utilização pelos educadores.

Tainá narra que houve falta de estrutura tanto por parte dos estudantes, quanto dos professores, para lidar com esse modelo de ensino, e complementa:

Eu tinha a internet, mas o computador era muito antigo e não tinha câmara. Eu utilizava o celular para dar aula e era utilizado apenas o grupo do whatsapp. O ano de 2020 foram aulas apenas pelo grupo para aqueles estudantes que tinham condição de participar. Tivemos alunos que deixaram de estudar porque não tinham condições de acompanhar as atividades. (Informação Verbal).

É interessante repensar que já vivenciamos três tempos históricos da educação e da pedagogia em que compartilhamos saberes através da escrita, do livro e agora, o digital. É preciso dizer que as tecnologias por si só, não educam ninguém, mas que não podemos negar a sua importância.

Corroboro com Goedert e Arndt (2020, p. 108) no que diz respeito ao contexto do ensino remoto na educação como um todo, ao mencionar que “na educação, a ausência de acesso à internet por uma parcela significativa da população, por exemplo, acaba sendo um fator que reforça e potencializa a exclusão que já antes existia”. Essa realidade corrobora com que Tainá traz na sua narrativa. “[...]Muitos alunos deixaram de estudar, pois não tinham condições de acompanhar as atividades porque não tinha acesso à internet”.

No entanto, a citação destaca que uma parcela significativa da população não tem acesso à internet, o que levanta preocupações sérias visto que, em um mundo cada vez mais digital, a falta de acesso pode intensificar desigualdades pré-existentes.

Isso ocorre porque aqueles que têm acesso à internet têm a vantagem de acessar informações, cursos online, oportunidades de trabalho remoto e uma vasta gama de recursos educacionais. Portanto, a ausência desse acesso pode aprofundar a exclusão social, separando aqueles que têm oportunidades de aprendizado e crescimento econômico daqueles que não têm.

### **5.2.3 O papel transformador do professor frente às novas tecnologias na sala de aula**

As novas tecnologias de informação e comunicação, presentes no mundo moderno e globalizado, trouxeram grandes impactos no e para o professor, desde a sua forma de planejar até a execução de uma aula atraente com a utilização de recursos midiáticos. Das nove interlocutoras empíricas seis dialogam a respeito do encontro com o desconhecido; percurso solitário; novas alternativas para dar aula; aprender com o outro.

A professora Luciana narra, que utilizou apenas o celular visto que o computador adquiriu no ano de 2022. Para a docente, foi necessário a busca para construir as aulas pelo celular. “Eu ia naqueles programas para poder formatar o que fosse viável para a aprendizagem das crianças”. Para a professora, o uso do aparelho celular, foi um recurso pedagógico e quando a opção dos programas não era satisfatória recorria às amigas.

De acordo com Bento e Cavalcante (2013, p. 114):

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS) aumentam os desafios da realidade escolar. Educadores precisam se adequar a realidade desenhada pelas TIMS. Entre as TIMS, temos o celular, um aparelho popular, com aplicativos que podem vir a ser utilizados em sala de aula como recurso pedagógico. (Informação Verbal).

Luciana expressa: “eu me senti estranha com as aulas síncronas”, o que vem mostrar o quão a professora estava adaptada à sala de aula presencial e ao utilizar a sala de aula sem parede se deu conta do quanto é preciso inovar para melhor acolher os estudantes. Luciana ainda complementa, “[...] algumas vezes dava certo usar os aplicativos, outras não. Daí, pedia ajuda as amigas”.

Quando ela menciona que se sentiu desconfortável com as aulas síncronas, revela a profundidade de sua familiaridade com o ambiente presencial de ensino. Ao enfrentar a realidade de uma sala de aula virtual, ela reconheceu a necessidade imperiosa de inovar para proporcionar um ambiente mais acolhedor aos estudantes. A observação de Luciana destaca a complexidade da transição do ensino presencial para o virtual e o desafio de adaptar métodos pedagógicos tradicionais a um cenário virtual.

A professora Nice narra sua insegurança: “Eu me senti insegura e ficava me perguntando: como vou fazer isso? Como vou gravar? E colocar na plataforma?” Menciona também a preocupação de como disponibilizar as atividades propostas na plataforma. Compreendo que a educação emancipadora deve nascer dentro das escolas por meio de sua própria inovação. Nesse sentido, os professores tiveram que inovar para atender os diferentes sujeitos. Isso implica reconhecer que cada estudante é único, com seus próprios estilos de aprendizado, experiências e perspectivas

Lulu, trouxe o papel transformador do professor com a expressão “encontro com o desconhecido”. “Eu não sabia, tinha coisa na internet que não sabia mexer. [...] Eu fui aprendendo, foi o jeito aprender dar aula pelo aplicativo, pelo *Meet*. Tinha hora que a gente não sabia o que fazer, mas procura, pesquisava e dava certo”. Um(a) professor(a) com viés humanista deve corresponder seus esforços com o dos(a) alunos(as), comprometendo-se em um pensamento crítico e numa procura da mútua humanização (FREIRE, 1979, p. 41).

A participante Naeli aponta a necessidade de buscar mais formação. As dificuldades vivenciadas nos fizeram procurar os estudos, buscar ser mais questionador e ir atrás de aprender. “[...] É sair da zona de conforto e enfrentar o novo”. Nesse sentido, a formação permanente das professoras e dos professores busca garantir o princípio da ação-reflexão-ação, ou seja, a formação autêntica, “se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através do que se vai reconhecendo nela embutida”. (FREIRE, 1999, p. 11). A ênfase está em usar a prática como um meio de aprimoramento constante, com base em uma análise crítica contínua.

Os desafios eram coletivos, mas o enfrentamento precisou ser individual, por vezes com apoio dos colegas. Chego à conclusão de que cada profissional engajado nesse processo deve buscar a melhoria contínua de suas práticas e demonstrar

iniciativa para assimilar a transformação que passa a integrar suas vidas. A sociedade, por sua vez, está exigindo um maior engajamento em relação às novas tecnologias da informação, assim como uma postura docente que seja capaz de avaliar a realidade, planejar estrategicamente e propor mudanças coerentes.

No próximo capítulo, apresento as últimas categorias gerais: Dimensões da formação permanente e continuada de professores e Percursos docentes e contemporâneos, assim como, as suas respectivas subcategorias.

## **6 REFLEXÃO E RESILIÊNCIA: NAVEGANDO PELOS DESAFIOS E RENOVAÇÕES NA JORNADA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA**

A reflexão e resiliência são elementos essenciais na jornada da formação docente contínua, pois os educadores enfrentam constantes desafios e mudanças no cenário educacional. Este capítulo descreve as falas das docentes, seus percursos, obstáculos e renovação, em busca por uma formação docente mais sólida e adaptável às demandas em constante evolução da educação.

### **6.1 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Na presente seção, apresento as dimensões fundamentais que permeiam a formação permanente e continuada de professores, aprofundando a compreensão sobre esse processo crucial. Começo minha análise partindo da concepção do ser humano como um ser em constante evolução e inacabado, inserido em uma realidade que também está marcada pela historicidade e incompletude. Sob essa perspectiva, a educação se revela como um caminho que nunca se esgota, e o desenvolvimento humano se desenrola em um contínuo de aprendizado.

Nesse contexto, a formação permanente dos professores abrange uma série de dimensões interligadas e fundamentais. Primeiramente, está a necessidade de cultivar e aprimorar habilidades pedagógicas. À medida que a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem avança, os educadores devem se envolver constantemente para enriquecer suas abordagens didáticas e estratégias de engajamento dos estudantes.

Essa dimensão engloba não apenas a maestria dos conteúdos, mas também a habilidade de os transmitir de maneira envolvente e eficaz. Em outras palavras, trata-se de traduzir os conhecimentos historicamente sistematizados em conhecimentos escolares.

Além disso, a formação contínua dos professores se estende para além da sala de aula, alcançando o domínio das novas tecnologias educacionais. Em um mundo em constante transformação digital, é imperativo que os professores se mantenham

atualizados em relação às ferramentas e recursos tecnológicos que podem aprimorar o processo de aprendizagem. Isso implica em uma exploração constante de plataformas, aplicativos e métodos digitais que podem enriquecer a experiência educacional e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

Para Nunes (2021, p. 103-104), “Reconhecemos que vivemos uma intensa revolução nas formas de viver, de pensar e de existir, estamos a cada dia mais dependentes dessas tecnologias inventadas e massificadas nas décadas recentes, acentuadas no confinamento da pandemia”.

Conforme citado acima, a revolução tecnológica traz muitos benefícios, mas também levanta questões importantes sobre dependência, desigualdade, saúde mental e autenticidade. É fundamental adotar uma abordagem crítica e equilibrada em relação às tecnologias, reconhecendo seus benefícios, mas também considerando suas implicações para a sociedade e o indivíduo.

No que se refere a educação, é preciso haver uma qualidade pedagógica da apropriação tecnologia e essa “qualidade” se refere exatamente a escola de qualidade social e humana, a escola que forma bem as crianças, os adolescentes, a escola que prepara para viver, para amar, para respeitar a si mesmo e ao próximo (NUNES, 2021).

Outro aspecto central, é a reflexão crítica sobre as práticas docentes. A autorreflexão e o questionamento constante das abordagens adotadas são essenciais para o crescimento profissional dos educadores. Ao avaliar o impacto de suas ações em sala de aula e identificar áreas de melhoria, os professores podem articular suas estratégias de ensino de maneira mais eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem cada vez mais estimulante e eficiente.

Através desta seção, proponho-me a mergulhar nas múltiplas facetas da formação continuada de professores. Ao reconhecer a natureza inacabada do ser humano e da própria educação, somos instigados a buscar constantemente o aprimoramento pedagógico, a atualização tecnológica, a reflexão crítica e a flexibilidade metodológica. Ao fazê-lo, abrimos caminho para um processo educacional mais enriquecedor, que prepara tanto os educadores quanto os estudantes para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.



### 6.1.1 Enfrentando desafios: vivências e superações na jornada dos professores

Os desafios enfrentados pelos professores são muitos, mas a jornada também é repleta de vivências e superações, com a descoberta de novas metodologias de ensino, a construção de relações significativas com os alunos e a constante busca por aprimoramento profissional se faz presente no cotidiano dos professores. Em seu relato a professora Kauane esboça o desejo de uma formação em sintonia com os desafios emergentes da educação contemporânea.

Tudo que surgiu foi novo. Naquele período a gente teve que aprender a conviver com o novo. [...] celular, computador, crianças sem acessibilidade as mídias, era muito difícil e faltou formação, algo voltado para aquilo ali. Eu observava no grupo (WhastApp) tinha colegas nossos que não conseguia desenvolver nada. (Informação Verbal).

O relato de Kauane sobre a emergência de novas tecnologias e a falta de formação adequada durante aquele período ressalta uma realidade impactante. Ela destaca que a chegada de dispositivos como celulares e computadores trouxe consigo um conjunto totalmente novo de desafios e oportunidades. A necessidade de se adaptar a essa transformação tecnológica e suas imbricações sociais e educacionais foi um aspecto marcante.

Kauane aponta para a ausência de preparo específico no ambiente educacional da época para lidar com essa revolução tecnológica. Ela expressa a lacuna na formação que se tornou evidente quando se tratou de integrar essas novas ferramentas de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem. A falta de diretrizes claras e de uma abordagem voltada para essa nova realidade pode ter dificultado o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que tirassem o máximo proveito dessas tecnologias.

Uma referência de Kauane ao grupo de colegas no WhatsApp ilustra vividamente como a falta de formação específica pode ter impactado os professores. “Eu observava no nosso grupo de WhatsApp, tinha docentes que não conseguia desenvolver nada” (Kauane).

A incapacidade de alguns colegas em utilizar as tecnologias para promover o aprendizado sugere que a formação não estava direcionada às demandas emergentes do ambiente educacional. Essa observação destaca a necessidade

urgente de investir em programas de formação contínua e adaptativa, destinados a formar os educadores a enfrentar os desafios trazidos pela evolução tecnológica.

No geral, a fala de Kauane enfatiza a importância crítica de uma formação permanente e atualizada para os professores, especialmente em um contexto de rápido avanço tecnológico. Isso não apenas forma os educadores a utilizar eficazmente as novas ferramentas, mas também permite desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e relevantes, garantindo uma experiência de aprendizagem enriquecedora para os alunos.

Como salienta Freire (2013, p. 30), “[...] o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão”, o que significa dizer que o ser humano é capaz e objetivar, é capaz de aprender e penetrar na realidade. Para Tauane os desafios foram enormes. A docente narra que foram tempos difíceis, mesmo para aqueles que sabiam usar computadores.

As metodologias, o como dar aula, ela afirma: “[...] a gente não sabia, ficamos perdidos e com a exigência de que deveríamos gravar a aula, compartilhar pelo *meet*, ficou ainda mais complicado”. Tauane complementa, “o novo jeito de ministrar aula me custou gastos financeiros, pois foi necessário investimentos em aparelhos celulares mais potentes para poder trazer aulas mais dinâmicas”.

Tauane complementa que o trabalho doméstico ainda agregou aos desafios da privacidade profissional. No que tange a privacidade, Amaná narrou o quão foi invasivo. “[...] foi necessário um espaço em casa para trabalhar, foi invasivo porque eu tinha criança em casa, o barulho da rua, as pessoas não sabiam que eu estava trabalhando e chegava, conversava”. A docente ainda acrescentou, “eu não tinha privacidade na minha casa”.

A docente Tainá também compartilha da mesma insegurança. “[...] você estava exposta para qualquer pessoa que estava naquele momento da sua aula. Se chegasse alguém na casa da criança, talvez tivesse até curiosidade em ver o que eu estava fazendo”. Tauane também compartilha da mesma queixa no que diz respeito a privacidade, “[...] a vizinha chega na sua casa e você apenas olha para a pessoa e ela não entende que você não pode falar com ela porque está gravando aula para os alunos”.

Esses depoimentos coletivos destacam uma preocupação compartilhada entre as docentes: a difícil preservação da privacidade enquanto se adapta ao ambiente de ensino virtual. Elas venceram os conflitos que emergiram da necessidade de equilibrar

os compromissos profissionais e pessoais dentro do mesmo espaço físico, cuja exposição indesejada e a interrupção inoportuna tornaram-se obstáculos recorrentes.

Rego, Mercado e Costa (2023, p. 18) já haviam refletido sobre esta questão ao colocar:

Nesse contexto presencial, acordos implícitos e explícitos e os limites do espaço físico garantem a privacidade dessas relações. Na sala de aula online, em atividades síncronas, é possível o registro permanente das imagens e das demais comunicações feitas por qualquer participante e, ainda, pode haver a presença não consentida ou acidental de pessoas que não estejam participando da atividade, mas que se encontrem no ambiente físico em que atividade esteja acontecendo.

Assim, o professor vivenciou situações em que os contextos domésticos se sobrepõem ao contexto educacional. O zelo com as informações pessoais exigia do professor uma forma responsável no que diz respeito às informações pessoais dos estudantes, evitando o compartilhamento de dados durante as aulas virtuais.

Para Tainá, a superação encontrada foi no apoio dos colegas. A professora narra, que a pandemia veio mostrá-la a importância da tecnologia, da internet para melhorar o trabalho. “[...] quando eu não aprendia com os colegas eu ia pesquisar na internet, assistia tutoriais e ia para a prática, que era aplicar com meus alunos” (Informação Verbal). A docente ainda complementa, “para mim foi importante esse tempo, eu aprendi bastante, foi um tempo de transformação”.

A perspectiva de Tainá revela uma jornada inspirada de superação durante a pandemia, destacando como o apoio mútuo entre colegas e a exploração autodidata da tecnologia se tornaram os pilares de sua adaptação.

Tainá ressalta o valor do intercâmbio colaborativo entre colegas como um catalisador para sua evolução profissional. Ela reconhece que, quando as soluções imediatas não foram atendidas, buscar orientação junto aos colegas foi um recurso valioso. As experiências e ideias compartilhadas pelos colegas atuaram como bússola para orientar seu próprio caminho de aprendizado.

Além disso, a abordagem proativa de Tainá para adquirir novas habilidades é notável. A docente demonstrou uma disposição firme para aprender e se adaptou à tecnologia, mesmo recorrendo à internet e aos tutoriais para ampliar sua compreensão. Sua abertura para a experimentação prática com os estudantes, aplicando as lições aprendidas, exemplifica uma abordagem resiliente e comprometida com a melhoria contínua.

Uma reflexão de Tainá sobre o período de adaptação como um "tempo de transformação" é uma síntese poderosa de seu percurso. Ela enxerga a crise como um catalisador de crescimento, iluminando áreas que necessitavam de desenvolvimento e incentivando a abraçar a aprendizagem contínua. Sua atitude positiva em relação aos desafios enfrentados reflete uma mentalidade que valoriza a evolução e a resiliência.

A fala de Tainá destaca a importância de uma mentalidade aberta, colaborativa e voltada para uma aprendizagem constante. Sua história inspira outros educadores a abraçarem a tecnologia como uma aliada, a buscarem apoio mútuo e aproveitarem os desafios como oportunidades para transformação pessoal e profissional.

De acordo com Freire (1944, p. 18), "[...] a transformação é entendida como um ato de criação dos homens". Transformar a realidade e a prática pedagógica é condição e um dos objetivos das ações de formação permanente de professores.

A professora Luciana contempla na sua narrativa o desejo de uma formação em sintonia com os desafios emergentes da educação contemporânea e expõem sua vontade, ou melhor, sugere a oferta de oficinas por parte da mantenedora, "[...] acho que deveria ter mais oficinas pra gente poder trabalhar melhor porque tudo agora tá mudado".

A fala de Luciana reflete uma percepção aguçada das demandas atuais da educação e uma aspiração clara por uma formação que esteja voltada para esses desafios em evolução. Ao contemplar sua própria trajetória profissional, ela destaca uma lacuna identificada entre a formação existente e as mudanças significativas que estão ocorrendo no cenário educacional contemporâneo.

Luciana sugere uma estratégia concreta para preencher essa lacuna percebida na formação de professores. Ao mencionar a necessidade de oficinas, ela revela uma percepção perspicaz das ferramentas práticas que podem auxiliar os educadores a se adaptarem às mudanças em curso. A ideia de oficinas como espaços de aprendizado e experimentação oferece aos professores a oportunidade de se envolverem de maneira prática e imersiva com novos métodos, tecnologias e abordagens pedagógicas.

Ao enfatizar que "tudo agora tá transformado", Luciana evidencia uma consciência clara das transformações rápidas e profundas que afetaram o campo da educação. Sua proposta de oficinas como um recurso formativo aponta para a

necessidade de abordar de maneira ágil e relevante as demandas impostas por essas mudanças.

A sugestão de Luciana não apenas demonstra sua própria busca por aprimoramento, mas também serve como um apelo para a instituição de ensino, representada pela mantenedora. Sua voz destaca a importância de um investimento ativo em programas de formação que estejam permanentemente relacionados com a realidade contemporânea e que formem os educadores a lidar de maneira eficaz com os desafios apresentados.

No geral, a fala de Luciana encarna uma atitude proativa e consciente diante das demandas do cenário educacional em constante evolução. Ela não apenas identifica as necessidades, mas também propõe soluções concretas para melhorar a formação dos professores, abrindo caminho para uma abordagem mais eficaz e adaptativa no campo da educação.

Sobre suas vivências educacionais, ao longo de quase 25 anos de docência, Luciana enfatiza a relação professor/aluno que vem mudando bastante. A docente esboça um certo saudosismo ao narrar que sente falta do “autoritarismo” que existia nas salas de aulas: “[...] antigamente a gente tinha esse autoritarismo maior e hoje a gente não pode nem olhar de cara feia para o aluno” (Informação Verbal).

A fala de Luciana, ao abordar suas experiências educacionais ao longo de quase 25 anos de docência, revela uma reflexão profunda sobre as transformações na relação entre professores e estudantes. Ela destaca a mudança perceptível nessa relação, especialmente em relação à postura e à dinâmica que existiam antes e que não se adequa a educação de hoje.

A professora ilustra sua observação ao comparar o cenário atual, onde ela sente que os professores têm menos margem para autoridade de maneira tradicional. O uso do termo “não pode nem olhar de cara feia para o aluno” sugere uma transformação significativa na dinâmica de sala de aula, onde as abordagens disciplinares tradicionais são substituídas por abordagens mais abertas e colaborativas.

Sobre essa abordagem é pertinente frisar a relação autoridade e autoritarismo mencionada por Freire. Não há docência sem discência, as duas se explicam. [...] Ensinar exige rigorosidade metódica. Discutir a coerência entre o que digo e o que faço. O educador se pronuncia, enquanto educador, a partir de uma certa autoridade.

Esta não é a autoridade que lhe confere o poder, mas a competência com que se pronuncia (FREIRE, 1996).

Essa citação enfatiza que a autoridade do educador não deve ser baseada no poder ou no autoritarismo, mas sim na competência e na coerência entre suas ações e palavras. Paulo Freire defendia uma abordagem mais democrática e participativa na educação, em que o educador e o educando estabelecem uma relação de diálogo e respeito mútuo.

No entanto, a fala da professora levanta uma preocupação pertinente. A mudança na relação professor-aluno pode levantar questionamentos sobre como essa evolução impacta a dinâmica de ensino e aprendizagem. A menção a uma mentalidade ainda enraizada no ensino tradicional, onde o papel do professor é ensinar e do estudante é aprender, sugere uma resistência contínua à mudança para abordagens mais flexíveis e centradas no estudante.

A referência à individualização do ensino tradicional ressalta um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea. A transformação para um paradigma de ensino mais participativo, colaborativo e adaptável é uma jornada complexa que requer um reexame profundo das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem.

No contexto da fala de Luciana, uma reflexão se estende para considerar como a evolução das relações na sala de aula se alinha ou desafia as mudanças mais amplas na educação. É uma chamada para explorar maneiras de equilibrar tradição e inovação, mantendo uma relação professor-aluno respeitosa, mas também aberta ao diálogo, à colaboração e à participação ativa do estudante no próprio processo de aprendizagem.

A proposta trazida pela educação contemporânea é a de inserir a realidade atual, incluindo tanto os avanços tecnológicos quanto os desafios sociais, dentro das salas de aula. No entanto, dentro desse contexto, a declaração de Luciana, que sugere um retorno à época do “carrasco” como uma solução possível, revela um contraste intrigante e até mesmo contraditório. “Eu acho que tinha que voltar a época do carrasco mesmo, para ver se melhora”. (Luciana). Ao adotar essa perspectiva, ela parece ignorar a essência do paradigma educacional atual, que enfatiza a colaboração, a empatia e o respeito mútuo na relação entre professores e estudantes.

A postura adotada por Luciana remete ao autoritarismo do passado, entra em choque com a visão contemporânea de educação proposta por teóricos como Gadotti

(2004). Gadotti articula que o professor autoritário não contribui para a humanização do processo educacional. Ao contrário, ele limita o pensamento crítico dos alunos, apresentando o conhecimento como algo estático, fechado e imutável, contrapondo-se ao espírito da educação atual, que busca encorajar os alunos a se apropriarem do conhecimento de maneira ativa e transformadora.

A perspectiva defendida por Luciana, no entanto, parece desconsiderar o valor intrínseco de criar um ambiente de aprendizado que reflita a realidade em constante mutação. A abordagem contemporânea incentiva a compreensão profunda da realidade dos estudantes, utilizando temas relevantes para desenvolver habilidades que lhes permitem lidar de maneira eficaz e crítica com os desafios do mundo moderno.

A escola moderna, ao estender-se para além de seus muros, procura empoderar os estudantes a serem participantes ativos em sua própria educação. O modelo autoritário, mencionado por Luciana, não se coaduna com essa visão de aprendizado colaborativo, participativo e autônomo.

Portanto, a fala de Luciana destaca uma tensão entre os princípios da educação contemporânea e a perspectiva autoritária do passado. Enquanto a educação avança em direção à coletividade, ao empoderamento e à humanização, a sugestão de um retorno ao autoritarismo ressoa como uma visão ultrapassada, que não está atendida com as necessidades e os objetivos da educação do século XXI.

Na seção subsequente, exploraremos os desafios e demandas ligadas à formação contínua dos professores, bem como as complexidades e necessidades do ambiente contemporâneo. Esta análise fornecerá uma compreensão aprofundada dos esforços necessários para criar uma educação mais conectada e significativa, determinada com as demandas do mundo moderno.

### **6.1.2 Em busca de uma formação significativa: desafios e necessidades na formação permanente**

Na presente seção apresento com maior profundidade os desafios e necessidades intrínsecas à busca por uma formação permanente significativa. Em um mundo caracterizado pela constante evolução tecnológica e mudanças dinâmicas em diversos campos profissionais, a formação contínua emerge como um imperativo vital.

No entanto, essa jornada é marcada por uma série de complexidades que favoreceram uma abordagem cuidadosa e adaptativa.

A transformação da tecnológica e as metamorfoses contínuas no cenário profissional impõem a necessidade de se manter atualizado e ágil. A formação permanente torna-se um veículo crucial para acompanhar essas mudanças, capacitando os profissionais a se adaptarem e responderem às novas demandas. Nesse contexto, a aprendizagem constante é um alicerce essencial para a excelência profissional e o encorajamento contínuo.

É o que podemos perceber através da fala da professora Kauane sobre as formações ofertadas pela Secretaria da Educação do Município de Ipueiras. “[...] sobre a formação continuada, eu acho fraquíssima, com tempo limitado. Realmente, eu sinto falta de cursos voltados para a área específica da gente”. A narrativa da docente traz insatisfação e o desejo de uma formação continuada conectada com o cotidiano da atuação.

Ao enfatizar “eu acho fraquíssima” Kauane se refere a qualidade das formações repassadas mensalmente no calendário de formação oportunizado pela secretaria de educação do município. Essa baixa qualidade reflete uma preocupante lacuna no aprimoramento profissional dos educadores. Investir em formação é essencial para acompanhar as transformações na área educacional. Preparar os professores é garantir que os mesmos estejam aptos para enfrentar os desafios contemporâneos e proporcionar um ensino desejável aos estudantes.

Kauane ainda complementa acerca do tempo dessas formações como insuficientes, “[...] acho pouco tempo, ou seja, um tempo muito limitado”. A preocupação da professora é bastante pertinente visto que o tempo pedagógico das formações continuadas é um recurso valioso que merece destaque. É nesse período que os educadores têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos, refletir sobre práticas e aplicar novas abordagens em sua sala de aula. Essa imersão possibilita a assimilação gradual das informações, a troca de experiências e a construção de saberes sólidos.

A fala de Kauane nos leva a refletir o pensamento de Freire ao dizer que, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. (FREIRE, 1991, p. 80). O tempo dedicado à formação continuada não apenas atualiza os profissionais, mas também fortalece a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Kauane complementa: “precisamos de



cursos voltados para a área específica dos profissionais e a formação” permanente é essencial para garantir maior eficácia no ensino”.

Para Naeli, o cenário imposto pela pandemia contribuiu bastante na postura de alguns educadores. Segundo sua narrativa, muitos docentes se mostraram sem ânimos para buscar nova formação. “[...] aquele profissional que não tinha vontade de ir em busca de novas aprendizagens, de inovar suas metodologias, foi ruim para ele conseguir ministrar suas aulas”. Naeli acrescenta, “aquele professor que faz tudo direitinho, que prepara a aula mesmo sabendo que aparecerá um ou dois estudantes nas janelas virtuais”, esse sim mudou e essa mudança na relação pedagógica se fez necessária.

Nesse sentido, a necessidade de repensar metodologias de ensino, focando mais na autonomia do estudante, autorregulação e aprendizado ativo, já que o ambiente remoto exigia maior responsabilidade individual e ainda a falta de contato físico e a dificuldade de interpretação de nuances nas interações virtuais podem impactar a construção de relações mais profundas entre educadores e alunos.

No que tange à expressão “sem ânimo para buscar nova formação” é inquietante. A postura de um educador que não demonstra ânimo para buscar formação levanta sérias preocupações sobre a qualidade da educação que está sendo oferecida aos estudantes. A formação continuada é essencial para manter o educador atualizado sobre as melhores práticas pedagógicas, as novas tecnologias educacionais e as tendências na área de educação.

Os motivos das causas do desânimo das professoras não estão relacionados a questão salarial, nem a formação inicial. O desânimo mencionado pelas docentes é referente a formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação, que não atendem ao desejado: “formação voltada para as áreas específicas”, como deseja Tainá, “formação que atenda às necessidades do cotidiano escolar”, assim traz Kauane, e Luciana relata, “eu sou uma que estou bem acomodada” e o comodismo é a justificativa para sua falta de vontade de buscar novas formações.

A recusa em buscar formação adicional pode indicar uma atitude complacente ou até mesmo um desinteresse pela própria evolução profissional. Isso pode impactar diretamente a motivação dos estudantes, uma vez que educadores desatualizados podem não ser capazes de oferecer experiências de aprendizado estimulantes e relevantes.

Yara traz em sua fala a formação conectada com o cotidiano escolar. Esse cotidiano envolvendo todos os profissionais, “[...] não uma formação apenas para os professores, mas uma formação para os técnicos da secretaria, coordenador pedagógico escolar, diretores e para os pais”.

A participante acredita que ao envolver os pais e responsáveis no diálogo sobre estratégias pedagógicas, método de ensino, e porque não mencionar os desafios enfrentados pelos estudantes, é possível criar um ambiente de aprendizado mais alinhado e eficiente. A inclusão das famílias no processo de formação continuada contribui para o fortalecimento da parceria entre a escola e a comunidade, resultando em um ambiente mais colaborativo e enriquecedor.

No que diz respeito à formação para os técnicos educacionais da Secretaria da Educação - SME que repassam formações<sup>62</sup> não podem ser subestimadas, pois esses profissionais desempenham um papel fundamental na orientação e no suporte aos educadores em suas práticas pedagógicas. Para esse diálogo é importante apresentar a narrativa da professora Kauane quando perguntou, no momento da entrevista, sobre as formações ofertadas pela mantenedora. “[...] Acho que as formações da mantenedora têm que promover uma formação para esse povo”.

Ao se referir ‘esse povo’, a docente está mencionando os coordenadores, que compõem o quadro de profissionais da SME e complementou: “[...] tem as formaçõzinhas, os planejamentos, parece algo assim para cumprir tabela”. Kauane expressa que não há mais espaços para formação continuada transmissiva. Esse modelo de formação por mais que tenha suas contribuições, é um método tradicionalmente utilizado, mas que levanta questionamentos sobre sua eficácia no contexto educacional atual.

A formação continuada transmissiva ao focar principalmente na transmissão unilateral de conhecimento do formador para o aprendiz, corre-se o risco de negligenciar a participação ativa e o engajamento dos participantes. Dessa forma, a formação continuada precisa evoluir para se adequar às demandas contemporâneas da educação.

Nesse interim, se faz necessário apresentar a narrativa da professora Luciana ao esboçar sua opinião em relação as formações recebidas nos planejamentos

---

<sup>62</sup> A expressão repassar formação faz parte da linguagem local e se refere ao “formador” ou “facilitador de formação. Essa pessoa desempenha um papel importante na disseminação de conhecimento e no desenvolvimento profissional de outros.

pedagógicos que acontecem mensalmente na SME do município de Ipueiras. “[...] aquela formação bem rápida, que fala, fala e a gente só escuta, pouco põem em prática”.

A narrativa de Luciana nos transpõe a um espaço onde o formador ostenta o protagonismo do discurso, e os participantes, por sua vez, subsistem como meros receptáculos passivos de informações. A expressão ‘a gente só escuta e pouco põem em prática’ se refere ao que é oferecido não é atrativo e não desperta interesse dos professores? Desse monólogo, emerge questionamentos inquietantes: como podemos sustentar a validade da aprendizagem quando o exercício de escuta culmina em uma estagnação de ação?

A voz do formador, apesar dos estudos, das experiências é sempre aberta e carece de sintonia com os pares. Nada adianta esse “fala, fala, fala” se o professor que está diretamente ligado ao estudante não põe em prática essa escuta, não põe em prática o que se aprendeu.

Em um curso de formação continuada ou em um planejamento mensal, nem sempre o que o professor busca é a novidade; em muitos casos, ele quer se certificar de suas ações, ou seja, busca a legitimação de suas práticas, como podemos observar na declaração a seguir: “[...] esses momentos são muito bons porque às vezes a gente se sente perdida. Será se estou trabalhando certo? Será se meu planejamento vai ao encontro do meu aluno?” (Naeli).

Essa fala traz à tona realidade escolar: o professor encontra-se muitas vezes sem um interlocutor para expressar suas ideias e angústias, por esse motivo as formações não podem ser resumidas num monólogo, essa deve cumprir o papel de ser um espaço de trocas entre os pares.

Para a professora Naeli, esses momentos de formação além dos conhecimentos, das ideias que são repassadas pelos coordenadores da SME, são momentos em que as experiências vivenciadas no chão da escola por cada professor são expostas. É o momento de aprendizagem entre os pares. É momento que formação permanente transcende a superficialidade do diálogo unilateral e dar lugar a uma sintonia de vozes, onde o formador não é apenas o regente, mas também o instrumentista, e os aprendizes (os professores) são co-criadores do conhecimento que reverbera em ações tangíveis.

No entanto, uma formação permanente também deve abordar a acessibilidade e a flexibilidade. É imperativo que essa jornada de aprendizado esteja ao alcance de

todos, independentemente de seus contextos e realidades. A criação de oportunidades inclusivas para a formação contínua é essencial para promover a igualdade de acesso ao desenvolvimento profissional. Além disso, a flexibilidade na forma como essa formação é entregue permite que os indivíduos conciliem seus compromissos profissionais e pessoais enquanto buscam aprimorar suas habilidades.

Uma formação verdadeiramente significativa transcende o mero conhecimento teórico. Ela abraça o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais, reconhecendo que os desafios do presente e do futuro deram uma abordagem holística para o desenvolvimento humano. Profissionais bem-preparados não apenas possuem um entendimento profundo de seus campos, mas também estão hospedados com as competências interpessoais e emocionais necessárias para navegar em um mundo complexo e interconectado.

Esta seção mergulhou nas complexidades da formação permanente, destacando sua grande importância no contexto contemporâneo. Busquei analisar os desafios inerentes à adaptação constante, uma necessidade de acessibilidade e flexibilidade, bem como a demanda por uma abordagem abrangente e orientada para o desenvolvimento humano. Ao compreender e abordar esses desafios, a educação continuada pode exercer um papel fundamental em formar os profissionais a prosperar e contribuir de maneira significativa para um mundo em constante evolução.

### **6.1.3 Tempos, metodologias e percursos formativos: reflexões sobre a formação permanente e continuada**

A formação permanente e continuada tem se revelado uma peça fundamental no contexto contemporâneo, onde a evolução tecnológica e as transformações sociais ocorrem em ritmo acelerado. Os tempos atuais demandam profissionais que estejam constantemente atualizados e preparados para lidar com os desafios em constante mutação. Nesse sentido, a concepção de tempos formativos evoluiu, passando de uma abordagem pontual e estática para um processo contínuo e dinâmico.

A fala da professora Naeli retorna nessa seção a questão do tempo das formações continuadas: “[...] as formações são muito importantes, pena que são poucas horas”. A docente demonstra afeição com o que é transmitido durante os encontros, que geralmente ocorrem em torno de quatro horas, mas deseja um tempo

a mais para essa troca, para novas aprendizagens e complementa: “[...] quando o tempo passa muito rápido e não se contempla tudo o que foi programado pelas formadoras, recebemos todo o material através do e-mail ou no grupo de WhastApp do grupo de professores”.

A narrativa da professora Naeli, vem mostrar uma nova versão a respeito das formações ofertadas. “[...] eu me sinto acolhida, me sinto confortável e a interação entre os professores é a luz, porque a gente sai desses momentos com tudo esclarecido”. A docente expressa indiretamente a importância de uma formação docente e a prática educativo-crítica. Corroboro com Freire (1996, p. 22) ao trazer “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo.

A frase de Paulo Freire ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática como um componente essencial da relação entre teoria e prática. Ao mencionar que sem essa reflexão crítica, a prática pode se tornar apenas um “blábláblá” ou ativismo vazio, ele nos alerta sobre os riscos de realizar ações sem um entendimento profundo e uma análise cuidadosa do contexto. Luciana dar continuidade a sua narrativa no desejo de uma formação mais extensa, “[...] deveríamos ter mais um tempinho, em torno de dois dias para momentos de estudos mesmo, não só repassando assim do nada”.

Diante do exposto na narrativa de Luciana, o uso da expressão ‘repassando assim do nada’, sugere uma formação que não se quer mais, que o que antes parecia “valiosa e enriquecedora” agora perdeu seu apelo. Nesse dialogar das vozes das interlocutoras, Nice enriquece a reflexão ao narrar que “[...] não adianta uma formação extensa se não for com conteúdo que traga alguma coisa”.

“Alguma coisa” na fala da docente, significa as propostas que venham agregar à sua práxis, visto que o desejo de explorar novos horizontes e construir conhecimentos diferentes é características do homem que está sempre em movimento, sempre em busca de novas aprendizagens.

Portanto, a afirmativa de Freire, destaca a necessidade de equilibrar teoria e prática com uma reflexão constante, a fim de evitar cair em ações vazias ou superficiais, e assim, promover uma abordagem mais significativa e transformadora.

Para lidar com esses desafios se faz necessário metodologias inovadoras que desempenham um papel crucial na formação permanente, permitindo a integração de diversos recursos educacionais e abordagens pedagógicas.

Para exemplificar, ao pedir às professoras que apresentassem em uma palavra como foi ser professora no período pandêmico veio como resposta as palavras apresentadas na nuvem de palavras. As trago aqui para dialogar com o que cada palavra inovou nas suas ações metodológicas.

**Figura 2:** Nuvem de palavras



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A palavra angústia se repetiu nas narrativas das professoras Tainá e Kauane. Tainá trouxe o adjetivo angústia para mostrar que o momento não foi fácil. Primeiro foi angustiante porque “[...] eu não sabia como compartilhar as mídias”. Para ela o socorro veio da ajuda dos colegas para vencer essa barreira. “Eu fui aprendendo aos poucos e um aplicativo apresentado por um colega chamado *blackpool* foi o que veio ajudar na minha forma de dar aula, de interagir com os estudantes”.

Tainá ainda complementa:

Para quem não tinha familiaridade com os aplicativos o *blackpool* proporcionou aulas mais dinâmicas. Eu usava uma lousinha que dava para eu escrever do celular na lousa, gravava vídeos e envia para os estudantes. Assim foi minimizando. Mas apesar do uso dessa nova metodologia, as lacunas da aprendizagem ficaram muito grande. (Informação Verbal).

Para Kauane, “foi angustiante” e a professora ainda complementa que tem familiaridade com os recursos tecnológicos, que conhecia alguns aplicativos, mas diante “desse novo normal” o pouco que sabia não era o suficiente. A docente

apresenta na sua narrativa as metodologias encontradas para melhorar suas aulas e os estudantes se sentirem convidados a participar.

“Foi necessário tentar usar uma lousa digital, fazer provinhas no formulário para a criança dentre outros aplicativos que buscávamos para melhor atender e acolher os nossos estudantes”. Essas metodologias demonstram a adaptabilidade dos tempos em tempos desafiadores, como os vividos no período pandêmico.

Essa interação com as mídias, a inclusão digital no processo de aprendizagem, exigiu do docente um olhar diferenciado ao planejar as aulas à distância. Os recursos virtuais ganharam espaço na educação, todavia, “suas qualidades e seus problemas estão sendo experimentados” (GATTI, 2020, p. 7). O que, de certa forma, veio tornar professores e estudantes, aprendizes em um experimento socioeducacional.

Lulu traz na sua narrativa a palavra difícil atrelada a dar aula pelo aplicativo *Meet*. “[...] eu não sabia, aí tive que aprender”. Para a professora, superar essa dificuldade foi através da própria vontade, “tinha hora que a gente não sabia o que fazer, mas procurava-se um jeito e dava certo”. A resposta da professora não apresentou quais metodologias foram utilizadas para vencer esse obstáculo, a mesma não apresentou nenhuma prática, mas declara que superou.

No contexto das metodologias empregadas em salas de aula virtuais, a palavra “difícil” transcende a mera descrição de obstáculos. Ela encapsula os desafios singulares que os educadores enfrentam ao adaptar e transformar o processo de ensino para um ambiente digital. Nesse cenário, “difícil” não apenas denota a complexidade inerente à transição, mas também ressalta a necessidade de inovação e criatividade na busca por soluções eficazes.

A palavra pânico caracteriza o ser professora no período pandêmico para Luciana. No cenário inesperado da pandemia, a palavra "pânico" reverberou como um eco nas mentes dos educadores. Esse pânico imobilizou os passos da docente. A docente relata que não buscou nenhuma metodologia, nenhuma estratégia. “[...] eu adquiri uma crise de ansiedade, tive medo, mas a pesquisa na internet foi a metodologia adotado para ministrar as aulas, se é que posso dizer que foi uma metodologia” e complementa: “[...] como a internet dá esse acesso bom pra gente pesquisar; veio a dúvida, pesquisa, tiro a dúvida e pronto”, (Luciana).

A palavra que representa Naeli na nuvem de palavras é aflição. Primeira metodologia aplicada, segunda a docente, foi enfrentar o próprio medo, “[...] eu tive

medo de preparar os vídeos, medo de não saber postar, medo dos meus alunos não entenderem e tudo isso me deixava aflita”.

A professora encontrou como metodologia para alcançar os objetivos para suas aulas, o apoio nos colegas e a vontade de entender como poderia utilizar o *Classroom* a seu favor. “[...] eu busquei ajuda com uma pessoa que sabia e fui desbravar o meu notebook. Descobrir tudo aquilo, cada tecla, para que servia. Eu tinha que trabalhar”. Para a docente, enfrentar o medo de manusear o notebook, celular e interagir com os aplicativos foi o caminho mais assertivo. Conhecer seus benefícios e funcionalidades, sobre como elas podem melhorar o processo de aprendizado, permitindo uma educação mais personalizada e acessível.

Como lembra Gatti (2020, p. 29, “somos orgânicos, como seres gregários e necessitamos uns dos outros, como também da natureza, para sobrevivência”. A citação de Gatti vem corroborar com que Naeli vivenciou. A “ajuda dos colegas” foi a melhor das metodologias para vencer os obstáculos.

No cenário do ensino remoto, os professores muitas vezes enfrentam um aumento da ansiedade devido a uma série de desafios únicos. A participante Yara sentiu muito esse efeito da ansiedade no seu modo de conduzir as suas aulas. “[...] ansiedade se a aulas ia dar certo, se ia conseguir, se os estudantes iam aprender, se os mesmos estavam entendendo as aulas”.

Para a professora, organizar o espaço de sua casa foi a melhor estratégia para tornar o ambiente “parecido” com a sala de aula presencial. “[...] eu arrumei o meu quarto com estantes livros para dar vida como se fosse o ambiente escolar. Para tentar trazer os estudantes para as aulas foram necessárias muitas metodologias”. Manter a presença dos estudantes em salas de aula virtuais requer algumas estratégias.

Foi assim que Yara fez:

aprendi a manusear as ferramentas tecnológicas, pois eu não sabia. Aprendi a elaborar atividades e provas bem dinâmicas em que o resultado vinha automaticamente após o envio e esse resultado aparecia em forma de animação. Baixava vídeos editava com minha voz dentre muitos aplicativos que eu não conhecia e passei a utilizá-los como metodologias de aprendizagens para com os estudantes. (Informação Verbal).

A fala da professora vem encharcada de metodologias que foram favoráveis no cumprimento das suas ações em sala de aulas, sem deixar de trazer a adaptabilidade



e a empatia ao lidar com as situações individuais e coletivas, uma vez que cada educando pode enfrentar desafios diferentes no ambiente virtual.

A palavra silêncio, também apareceu no contexto das metodologias aplicadas pelas interlocutoras. Para as oitos professoras, foi normal responder, mas para Nice, não foi possível e o seu silêncio, causou muitos barulhos em mim. Por que não responder? Suas expressões corporais falavam, mas o som não conseguia saltar da sua boca. Seus olhos pareciam maiores, como que o desejo de falar, mas a sua voz não conseguia emitir nenhum som. A pergunta foi reformulada, mesmo assim, a docente não conseguiu responder.

Muitas respostas foram elaboradas. Falta de segurança? A docente podia estar insegura sobre suas metodologias. Variedade de metodologias? A professora pode estar buscando a melhor maneira de explicar suas escolhas. E confidencialidade. Nice pode não estar disposta a compartilhar publicamente. Assim, foi o silêncio que explicou o porquê de sua presença na nuvem de palavras.

A professora Tauane adjetiva como ser professora no período pandêmico como “assustador” e descreve:

Esse período trouxe para mim desafios imprevistos e transformou o meu modo de ser professora em algo assustador e ao mesmo tempo profundamente desafiador. Essa mudança para o ensino remoto exigiu uma rápida adaptação a novas tecnologias e metodologias. (Informação Verbal).

A ausência da interação presencial com os alunos trouxe um sentimento de isolamento e uma preocupação constante em manter o contato e principalmente o interesse no aprendizado. Diante do novo, Tauane buscou novas metodologias. “[...] nesse período investi em equipamentos tecnológicos para melhor exercer minhas práticas. Busquei aprender novas estratégias em tutoriais disponibilizados no Youtube e com os colegas mais hábeis” (Informação Verbal).

Diante dos desafios, a professora soube transformar o ‘assustador’ em ações nas quais surgiram diversas metodologias que se mostraram valiosas. “Eu busquei propor aulas mais dinâmicas com vídeos, atividades lúdicas, uso dos aplicativos para me auxiliar e deu certo”. (Tauane).

Apesar do medo inicial, as educadoras encontraram forças para superar o susto inicial e explorar novas maneiras de ensinar. A pandemia ressaltou a resiliência e a

capacidade de adaptação da comunidade educacional, reforçando a importância de um constante aprendizado e reinvenção.

Por fim, a palavra “superação” apresentada por Amaná. “[...] eu tive que me superar muito, muito mesmo para trabalhar com aulas diferenciadas”. A professora relatou que usou dos recursos da internet como metodologia para enriquecer suas aulas. “[...] era você pesquisar como poderia dar uma aula melhor, metodologias diferentes...”. A professora não concluiu a frase, mas ficou subentendido que as sugestões de respostas apresentadas pelo *Google*, ajudou-a nas suas aulas.

Amaná buscou apoio junto às famílias como estratégia para alcançar resultados na aprendizagem. “[...] ir atrás daquele aluno em casa, pois tínhamos que fazer a busca ativa, a conversa com os pais, o uso do grupo do WhatsApp para envio de atividades”, todos esses recursos foram utilizados como metodologias de superação para tentar transmitir as aulas no período pandêmico.

Desse modo, os percursos formativos, por sua vez, tornaram-se mais personalizados e diversificados. A ideia de uma carreira linear tem sido substituída pela noção de uma jornada de aprendizado única para cada indivíduo. Nesse contexto, a reflexão sobre a necessidade de uma formação contínua se torna evidente.

A narrativa da professora Kauane anseia por formações para os formadores. “[...] as formações são para cumprir agenda, mas eu acho que não acrescentam. Quem repassa a formação se mostra despreparado(a) e isso incomoda”. Em tese, a formação continuada tem a função de proporcionar ao professor a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além de reflexão sobre a prática.

A formação ofertada pela mantenedora, segundo a docente Kauane deixa lacunas. Paulo Freire escreveu que a formação é um fazer permanente que se faz constantemente na ação. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação, sendo uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos equipamentos tecnológicos.

A célebre frase de Paulo Freire, ressalta a interconexão profunda entre ensinar e aprender. Ela nos lembra que o processo educacional é uma via de mão dupla, onde o educador não apenas transmite conhecimento, mas também aprimora sua compreensão ao adaptar-se às necessidades dos alunos.

Assim sendo, também acontece com as formações, o formador também aprende com o professor. Da mesma forma, que o aluno não é um recipiente passivo, mas um participante ativo que contribui para a construção do conhecimento, seja através de perguntas, discussões ou mesmo ao compartilhar suas perspectivas únicas, o professor também contribui para o crescimento do formador. Essa visão desafia a tradicional hierarquia na educação e enfatiza a colaboração e a troca constante de insights entre educadores e educandos, entre educadores e formadores.

Retomando Freire, “Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si mesmo” nos conduz a uma profunda reflexão sobre a autonomia individual no processo de desenvolvimento e aprendizado. Ela sugere que apesar da influência externa, nossa formação é uma jornada interna, uma busca pessoal e ativa pela compreensão, crescimento e construção de identidade.

Enquanto professores, mentores e influências, podem fornecer direcionamento e conhecimento, a verdadeira transformação emerge do desejo intrínseco de aprender, adaptar e evoluir. Esta ideia coloca ênfase na responsabilidade individual, encorajando-nos a assumir controle sobre nossa educação e moldar quem nos tornamos através da busca incessante por conhecimento, autoconsciência e autodesenvolvimento.

Isso remete a sintetizar, que em um mundo em constante evolução, a formação permanente e continuada de professores emerge como um pilar fundamental para o aprimoramento da educação. Ao investir na formação ao longo da vida, estamos investindo na qualidade da educação oferecida às gerações presentes e futuras.

## 6.2 PERCURSOS DOCENTES E CONTEMPORÂNEOS

Na presente seção, apresento o cenário educacional contemporâneo e como os percursos docentes têm se transformado de maneira notável, moldados por uma interseção complexa de desafios e oportunidades. A figura do professor, outrora ligada a uma transmissão unilateral de conhecimento, hoje se insere em um contexto dinâmico onde a troca de saberes, a adaptação tecnológica e a sensibilidade às demandas socioemocionais ganham destaque.

Nesse sentido, o percurso docente muitas vezes envolve uma montanha-russa emocional, onde os altos e baixos podem impactar significativamente a autoestima.

Lidar com desafios constantes, como a falta de engajamento dos estudantes, a pressão para alcançar resultados e a necessidade de se adaptar a diferentes estilos de aprendizagem, pode levar a momentos de dúvida e insegurança. A comparação com outros colegas ou as expectativas externas também podem abalar a confiança.

Explorar os desdobramentos desses percursos é fundamental para uma compreensão mais profunda das reconfigurações que a profissão docente tem vivenciado. A pandemia desencadeou uma tempestade de desafios nos percursos docentes e discentes. Professores tiveram que se reinventar, migrando para o ensino online às pressas, na sua maioria sem preparo adequado e a falta de interação presencial que afetou o engajamento dos estudantes. Com o retorno às aulas presenciais, surgem novos receios.

A preocupação com a saúde e segurança de todos os envolvidos é premente. Enquanto alguns anseiam por recuperar a interação em sala de aula, outros temem as dificuldades desse retorno, outros sonham com a aposentadoria, outros não têm mais sonhos, outros sonham com uma educação diferenciada.

Nesta seção, com base nos ecos das narrativas das participantes da pesquisa, proponho-me a conversar sobre o ser docente e essa docência emergida nos desafios da contemporaneidade. Assim sendo, explorar criticamente as nuances desses percursos docentes contemporâneos nos convida a questionar, aprender e evoluir junto com os educadores que desbravam esse território em constante mutação.

O compromisso com a formação permanente, a conscientização das demandas de uma sociedade em transformação e a valorização do papel do educador como agente de mudança são elementos cruciais para construir uma base sólida e vibrante no panorama educacional do presente e do futuro.

### **6.2.1 Autoestima afetada: superando desafios e obstáculos na jornada docente**

Na complexa jornada docente, a autoestima muitas vezes se torna um campo de batalha, enfrentando desafios e obstáculos que podem abalar a confiança e a motivação dos educadores. Nesse contexto desafiador, é crucial explorar estratégias e abordagens para superar tais adversidades e fortalecer a autoestima, permitindo que os professores desempenhem seu papel fundamental com resiliência e paixão.

Nesse sentido, para as participantes desta pesquisa grandes foram os desafios e obstáculos nas suas jornadas. O início da segunda década do século XXI, trazendo aqui o contexto da pandemia, deixou suas marcas gravada na história do mundo e ceifada na vida das famílias em todos os continentes do planeta Terra. Por mais que os cuidados tenham acontecido, a exemplo o isolamento social, as sequelas deixadas no emocional das pessoas foram muito marcantes e para os professores não foi diferente.

A professora Luciana narra que adquiriu ansiedade, que sentia desânimo para buscar novos conhecimentos e que esse momento foi muito ruim, “eu precisei me afastar da sala de aula”. Luciana encontrou nas licenças médicas, no afastamento provisório da sala de aula uma forma de superação diante dos desafios e obstáculos que a profissão lhe apresentou. E a formação coletiva, em que os professores aprendem com o outro não seria a melhor opção? Nóvoa, (2012, p. 17) sinaliza “a ideia da escola como lugar de formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas”.

Nessa perspectiva, Nóvoa enfatiza a importância de considerar a escola não apenas como um local de ensino para os estudantes, mas também como um ambiente de aprendizado contínuo para os professores. Ele valoriza a colaboração entre educadores, incentivando a análise conjunta das práticas pedagógicas como forma de aprimoramento profissional. Essa abordagem promove a reflexão, o diálogo e a evolução constante do ensino.

A docente Nice pontua que não tem mais ânimo para buscar nova formação. “[...] eu já tentei buscar, mas a gente vai ficando no meio do caminho”. Esse desânimo pode ser atribuído a diversos fatores. Primeiramente, à carga de trabalho intensa e às exigências da profissão que deixam pouco espaço para investir em desenvolvimento profissional. Outro ponto, à falta de reconhecimento e valorização por parte da sociedade e das instituições educacionais que pode desmotivar os educadores a investirem em sua própria formação.

Outro aspecto é a burocracia e a falta de recursos nas escolas, o que pode limitar as oportunidades de formação e atualização. Para Nice, o que levou a não buscar mais formação não foi nenhum dos fatores elencados. “[...] vem aquelas dificuldades do dia a dia, a rotina do lar e acabamos parando ali”.

A docente Yara contempla na sua narrativa a falta de recurso nas escolas e o repensar dos espaços escolares. Para a docente,

se as escolas tivessem acesso à internet de qualidade, os estudantes dispusessem de aparelhos poderíamos dar continuidade as nossas ações parecidas com as que desenvolvíamos no período da pandemia, com os usos de aplicativos, jogos interativos e outras metodologias inovadoras. (Informação Verbal).

Yara analisa positivamente as metodologias, os recursos utilizados nas aulas remotas que fizeram a diferença no modo de como interagir com os estudantes que tinham acesso às aulas síncronas, mas esboça uma insatisfação na forma como retornaram ao ensino presencial. “Eu achava que quando a gente voltasse da pandemia, não só nossa mentalidade teria mudado, mas nossas ações, não acreditava que seria igual a antes” (YARA).

A professora faz uma reflexão sobre o retorno ao ensino presencial e sobre as metodologias usadas no período remoto e o porquê do(a) professor(a) não dar continuidade no ensino presencial, ‘não acreditava que seria igual a antes’. A docente ainda complementa; “[...] essa foia realidade do meu local de trabalho, não posso generalizar” e conclui:

deveria ter tido uma mudança, a escola em si deveria ter voltado transformada. Ou seja, escolas mais flexíveis, com maior integração da tecnologia para apoiar o aprendizado, com salas de aula mais colaborativas, incentivando projetos práticos e interativos e que enfatizasse a saúde mental dos estudantes, dos professores e que as habilidades socioemocionais fossem trabalhadas. (Informação Verbal).

A sugestão de tornar as escolas mais flexíveis, integradas à tecnologia, colaborativas e focadas na saúde mental e habilidades emocionais é pertinente. Essas mudanças poderiam preparar melhor os estudantes para um mundo em constante evolução, onde as habilidades cognitivas e emocionais são igualmente importantes. No entanto, é relevante considerar que a implementação dessas ideias pode enfrentar desafios significativos.

A integração da tecnologia requer infraestrutura e formação adequadas para professores e alunos. A abordagem de projetos práticos e interativos é valiosa para promover a aprendizagem ativa e a aplicação do conhecimento. No entanto, isso também exige recursos e uma abordagem personalizada para acomodar diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

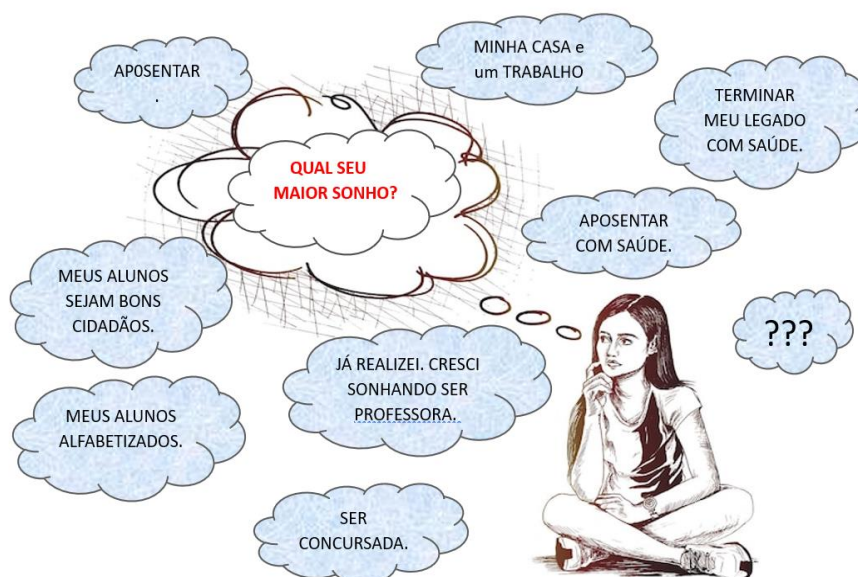
Portanto, enquanto a visão de uma escola transformada é inspiradora, sua concretização demanda um planejamento cuidadoso, investimento substancial e colaboração entre educadores, educandos, pais e comunidade. Além disso, é necessário manter um equilíbrio entre a adoção de inovações e a preservação dos fundamentos essenciais da educação.

Na busca por aprimorar constantemente o ambiente educacional, os professores são frequentemente convidados a compartilhar suas aspirações e visões para o futuro da educação, para o seu futuro profissional e para o seu futuro pessoal. As professoras convidadas para esta pesquisa foram solicitadas a apresentar qual seria o seu maior sonho. Sonhos foram compartilhados e sonhos foram silenciados como resposta.

Para Freire, (1991, p. 126) “Uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis”. Para o autor, o sonho está intrinsecamente ligado à conscientização e à transformação social. Ele via o sonho como um elemento que motiva a ação e a mudança, especialmente no contexto da educação.

A imagem abaixo traz um pouco da representatividade dos sonhos das novas professoras. Diante do contexto do diálogo que teve a pandemia como foco central, a capacidade de sonhar não se perdeu. Vejamos o que responderam ao se perguntar: Qual seu maior sonho?

**Figura 3:** Representatividade dos sonhos das novas professoras



**Fonte:**Elaborado pela autora (2023).

Para a professora Amaná, o sonho da casa própria. “[...] um lugar para chamar de meu”, assim disse a docente. O desejo da casa própria é um anseio profundamente enraizado na sociedade, simbolizando independência, segurança e realização. A professora ainda traz um segundo desejo, repetindo o desejo da Tauane, que é “ser concursada”. Amaná, usa a expressão “trabalho”, mas faz menção ao trabalho fixo, algo que não precisasse depender de um concurso simplificado<sup>63</sup> que garante o emprego no período de um ano.

“Que meus alunos sejam bons cidadãos” é o desejo da professora Tainá. Na sua fala, percebemos que a preocupação da docente para com seus estudantes vai além da sala de aula. A professora se enxerga humanamente no desejo de ver seus estudantes bem-sucedidos num futuro próximo.

Para a professora Nice, “[...] eu desejo meus alunos alfabetizados, que tenha realmente domínio de leitura e de escrita”. A fala da professora é compreensível, visto que a alfabetização é um passo fundamental para o desenvolvimento educacional e a participação na sociedade.

Todavia, é importante reconhecer que essa pressão por alfabetização muitas vezes pode levar a um enfoque excessivamente pragmático, onde a busca pela simples decodificação de letras pode obscurecer a apreciação pela aprendizagem em si. A valorização da criatividade, da compreensão crítica e da exploração autônoma do conhecimento pode ser comprometida quando o foco está apenas na aquisição mecânica da leitura e escrita.

A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. (SOARES, 2003, p. 16).

Quando Magda Soares afirma que a alfabetização deve ser ensinada de forma sistemática e não ficar diluída no processo de letramento, ela está ressaltando a importância de abordar a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita de maneira organizada e estruturada. Ela reconhece que, embora o letramento seja

---

<sup>63</sup> Ipueiras-CE tem adotado esse modelo de seleção para contratar professores(as) para compor o quadro de professores para suprir a carência desse profissional.



essencial para compreender e usar a linguagem de maneira contextualizada, a alfabetização é a base sobre a qual o letramento se desenvolve.

Ao dizer que a alfabetização não deve ser diluída no processo de letramento, Soares destaca que o foco na construção das habilidades fundamentais não deve ser perdido em meio a uma abordagem mais ampla de uso da linguagem. Ela argumenta que a abordagem sistemática da alfabetização é necessária para garantir que os alunos adquiram as competências de decodificação, fonologia e compreensão textual que são essenciais para a compreensão proficiente da linguagem escrita.

Isso não significa que o letramento não seja importante, mas sim que a alfabetização não deve ser negligenciada em favor do letramento. Nesse sentido, o sonho da professora Nice é um sonho possível, mas diante do que foi vivenciado no período remoto, com estudantes que tinham dificuldades de acessibilidade às aulas síncronas entre outros fatores que culminaram com limitações na aprendizagem, a professora tem uma grande missão, situada no sonho pessoal transferido para a realização dos estudantes.

Ao perguntar a professora Naeli sobre qual seria o seu maior sonho, a docente não esboçou nenhuma manifestação. A pergunta foi reelaborada, mesmo assim, o silêncio continuou. As interrogações, representadas na imagem anterior, representa o silêncio da docente.

Para as professoras Lulu, Kauane e Luciana, os seus sonhos estão voltados para o cumprimento do seu legado e o desejo de uma aposentadoria com saúde. Refletir sobre o cumprimento do próprio legado é um exercício que nos conecta com a trajetória que trilhamos e com o impacto que deixamos para trás. À medida que buscamos realizar nossas aspirações e metas ao longo da vida, é natural desejar que nosso legado seja algo positivo e significativo, que tenha contribuído de alguma forma para o mundo ao nosso redor.

No entanto, enquanto almejamos essa realização, é igualmente essencial nutrir o desejo de uma aposentadoria com saúde. Afinal, a jornada para cumprir um legado muitas vezes é longa e exigente, e chegar à aposentadoria com saúde nos permite desfrutar dos frutos do nosso trabalho, desacelerar o ritmo e apreciar os momentos que a vida tem a oferecer.

Assim, na jornada docente, a superação de desafios e obstáculos é uma constante que fortalece não apenas os educadores, mas também o sistema educacional como um todo. Ao enfrentar adversidades, os professores cultivam

resiliência, adaptabilidade e inovação. Cada obstáculo superado se transforma em uma oportunidade de crescimento, formando os educadores para construir ambientes de aprendizado inclusivos, inspiradores e impactantes para as gerações vindouras.

Na seção subsequente, serão explorados os caminhos da docência, jornada que transita por desafios e vitórias, conectando profundamente com o processo de aprendizado e crescimento, onde cada desafio impele a desenvolver habilidades de adaptação e inovação em que a criatividade se torna aliada, permitindo explorar novas maneiras de promover conhecimento e envolver os estudantes.

### **6.2.2 Pelos caminhos da docência: tempos de superação, renovação e espera**

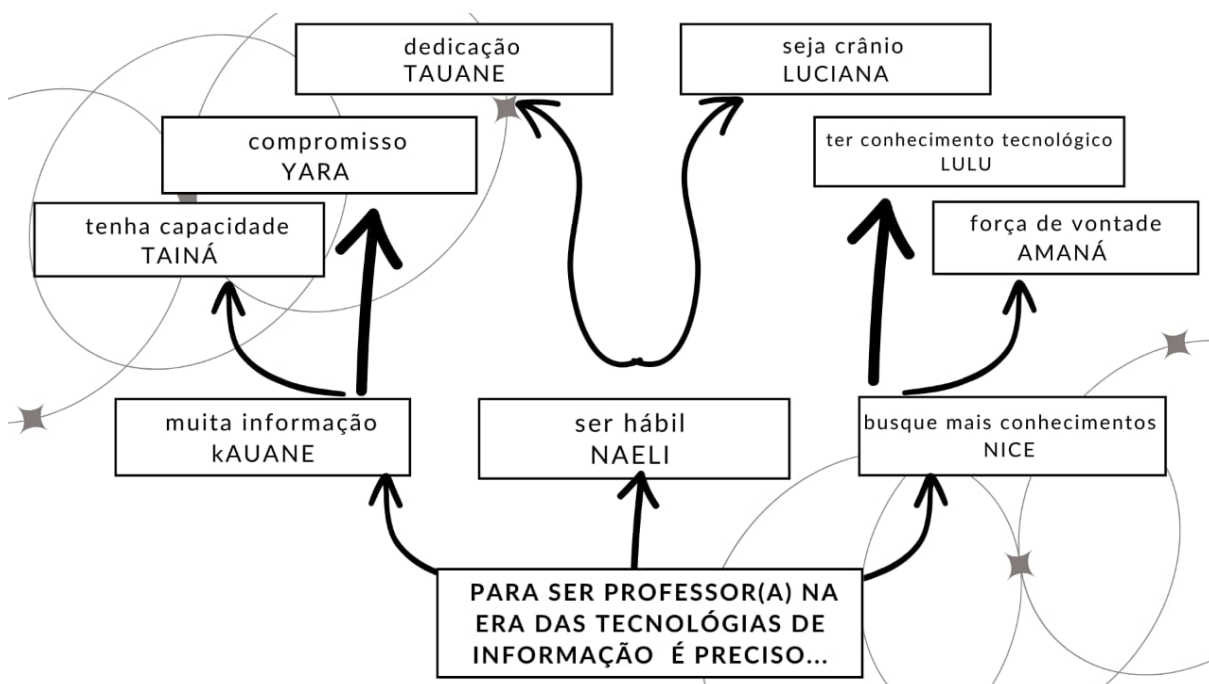
Essa seção, convida a explorar a rica e desafiadora jornada dos educadores, uma trilha marcada pela busca por crescimento e aprendizado. Ao longo dessa trajetória, os professores enfrentam uma série de obstáculos que testam sua resiliência e criatividade desde salas de aula diversificadas até a evolução constante das abordagens educacionais.

O título evocativo desta seção, reflete não apenas os percalços encontrados ao longo do caminho, mas também a determinação de não apenas perseverar, mas também prosperar em face das dificuldades.

Das nove professoras entrevistadas, cinco trouxeram suas narrativas para essa subcategoria. Para ilustrar os desafios vivenciados e a busca por renovação na sua práxis, visto que, a pandemia no ensino remoto instigou a inovar o modo de viver, de conviver, de ensinar e aprender. O uso dos recursos tecnológicos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem possibilitou a maneira como educadoras e alunos interagiram com o conhecimento.

A incorporação dessas ferramentas na sala de aula permitiu uma abordagem mais dinâmica e engajadora, oferecendo uma gama diversificada de oportunidades de aprendizado. O diagrama de árvore a seguir vem ilustrar o que as docentes responderam ao pedir que elas completassem a frase: Para ser professora na era das tecnologias da informação é preciso:

**Figura 4:** O que é preciso para ser professora na era das tecnologias da informação



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Kauane ao trazer a expressão “muita informação” para completar a frase, a docente vem mostrar o seu comprometimento na busca por conhecimentos. “Para estudar a distância eu sou ótima, mas para ensinar (a professora sorriu), eu não me senti confiante”. (Informação Verbal). Adotar essa modalidade de ensino foi necessário diante das circunstâncias desafiadoras impostas pela pandemia e por se tratar de um público bem imaturo, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso suscitou uma série de preocupações que merece reflexão.

A natureza sensível dessa faixa etária, caracterizada por uma necessidade fundamental de interação social e apoio individualizado, pode ser prejudicada pela ausência de contato presencial. As tecnologias na educação enquanto arte de fazer surgir sempre algo novo tornou-se um fenômeno de importância universal na vida humana. Freire (2009, p. 47) afirma que “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior, o de conhecer, que implica reconhecer”.

Ao dizer que ensinar e aprender são momentos de um processo maior de conhecer, Freire enfatiza que o conhecimento não é algo estático e unidirecional, mas sim um ato ativo e relacional. Ele ressalta a importância do reconhecimento mútuo entre educador e estudante, onde ambos contribuem para a construção do conhecimento através do diálogo, questionamento e reflexão crítica.

Para Naeli, ser professora na era das tecnologias de informação é preciso ser “hábil”. Essa habilidade envolve ter a capacidade de compreender, utilizar e adaptar-se às ferramentas tecnológicas disponíveis. Isso inclui não apenas a habilidade técnica, mas também a capacidade de discernir a melhor maneira de aplicar essas tecnologias para resolver problemas, comunicar-se eficazmente e continuar aprendendo em um ambiente em constante evolução. “Tudo, tudo, que for assim de perfeição”, complementou Naeli.

Para Nunes (2021, p. 104), “uma radical dependência desses objetos digitais, que parecem mágicos, pode tirar a pessoa da dinâmica orgânica da vida real”. Essa dependência excessiva pode prejudicar as relações sociais, saúde mental e até mesmo a apreciação das experiências do mundo físico. No entanto, é importante notar que a tecnologia também pode ser uma ferramenta valiosa para comunicação, aprendizado e produtividade. É usá-la de forma criativa, responsável, adaptando-a para aproveitar ao máximo as oportunidades que a tecnologia oferece.

Nice enfatiza na sua narrativa que é preciso “buscar mais conhecimentos”, mas que esse conhecimento venha oportunizar uma formação democratizada dos saberes, especialmente, em um cenário onde as tecnologias desempenham um papel fundamental na educação. No entanto, ela vai além, enfatizando que, esse conhecimento deve ser direcionado para criar oportunidades de democratização do saber. Isso significa que os professores não apenas devem adquirir novos conhecimentos tecnológicos, mas também devem utilizá-los de forma a tornar o aprendizado mais acessível e inclusivo

Nesse sentido, o uso das tecnologias no tocante da pandemia foi de fundamental importância, pois através das plataformas, dos aplicativos possibilitou o (re) encontro entre docentes e discentes, bem como a aplicação das aulas. Mas, não foi suficiente para estabelecer a relação pedagógica, entre professores e estudantes, entre esses e o conhecimento escolar.

Tainá completa o diagrama com as palavras “tenha capacidade”, enquanto Yara, acredita no “compromisso”. Para as docentes, significa possuir as habilidades necessárias para compreender, utilizar e aproveitar as ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis, juntamente com o compromisso de aplicar essa tecnologia de maneira ética, responsável e eficaz.

Isso envolve não apenas a habilidade técnica para lidar com dispositivos e sistemas, mas também a capacidade de discernir informações relevantes, tomar

decisões informadas e contribuir para um uso positivo da tecnologia. Em outras palavras, não é suficiente dominar as ferramentas tecnológicas, é necessário ter o conhecimento pedagógico bem desenvolvido para realizar a mediação na articulação entre o legado da humanidade e o conhecimento escolar.

Enquanto Amaná acredita que ser professora na era das tecnologias é preciso “força de vontade”. Para Lulu, “ter conhecimento tecnológico se faz necessário”. Para tanto, isso demanda uma combinação única de determinação e curiosidade, aliadas ao conhecimento tecnológico. A disposição de enfrentar os desafios que acompanham a integração de tecnologia na educação é fundamental para garantir que os estudantes se beneficiem plenamente das oportunidades digitais.

Todavia, infelizmente, esse desejo da fala, da escuta, encontra como barreira a falta dos dispositivos (celular, *tablet*, computador), da ausência da conexão, que foram os grandes obstáculos, pois o professor, na sua maioria estava com “rede disponível”, já a realidade do estudante era bem diferente: celular para ser utilizado por duas, três crianças, enquanto a internet, na maioria das vezes, era a do vizinho e não estava disponível. Tudo isso possibilitou danos muito severos na educação de Ipueiras-CE.

Para concluir, Luciana completa a oração com as seguintes palavras: “Para ser professora na era das tecnologias da informação é preciso que seja crânio”. Enquanto Tauane acredita que a palavra “dedicação” seja a melhor possibilidade. Dessa forma, isso envolve ser hábil com as ferramentas digitais e dedicada a adaptar o ensino às mudanças tecnológicas. É interessante mencionar que ter paixão pelo aprendizado contínuo e empenho para proporcionar uma educação eficaz e atualizada, garantindo que os alunos estejam preparados para um mundo digital em constante evolução.

Abordar a discussão sobre o potencial das tecnologias para a democratização do ensino torna-se importante, uma vez que, conforme Lévy (1999), o futuro docente não será apenas transmissor de conhecimentos, mas animador de uma inteligência coletiva e reconstrutiva dos acadêmicos, instigando-os a fundir seus conhecimentos e suas criatividade. O autor sugere que o professor não deve apenas fornecer informações prontas, mas sim incentivar os alunos a colaborar, conectar ideias e construir conhecimentos juntos.

Para o educador, esse deve facilitar a criação de uma comunidade de aprendizado onde os estudantes possam explorar sua criatividade e perspectivas únicas, ajudando a construir uma compreensão mais profunda e abrangente dos temas abordados.

Posto isso, essa seção também dialoga sobre a tão esperada aposentadoria. Para Luciana, sobre o seu futuro docente, ela responde: “[...] a gente quer mais é curtir a aposentadoria”. É notável na fala da professora e nas suas expressões corporais, o desgaste profissional. O desejo da aposentadoria muitas vezes surge como uma resposta natural ao desgaste profissional ao longo dos anos. O trabalho constante, as demandas crescentes e, em alguns casos, a exposição a ambientes estressantes podem levar a sequelas físicas e emocionais.

Com o avançar da carreira, há o relaxamento no investimento na formação continuada. Tainá narra: “Não me sinto com vontade de fazer um mestrado, um doutorado. Não estou me sentindo motivada”. Conforme os profissionais avançam em suas carreiras, pode ocorrer um certo relaxamento no investimento em formação continuada. Isso muitas vezes decorre de uma sensação de que já se alcançou um nível de experiência e conhecimento, levando a uma possível diminuição da motivação para buscar novos aprendizados.

No entanto, essa atitude pode ser negativa, já que a evolução constante do mundo do trabalho e das tecnologias demanda atualização contínua. Ignorar a formação continuada pode levar a lacunas de conhecimento, tornando o profissional menos competitivo e menos preparado para enfrentar novos desafios. Portanto, é importante reconhecer que a formação contínua é um investimento valioso, independentemente do estágio da carreira, para manter-se relevante, expandir habilidades e promover um desenvolvimento profissional sustentável.

A professora Naeli, traz uma versão mais animada sobre a aposentadoria. “Aposentada, mas atuante. Vou continuar estudando, inovando e se possível, colocar meu próprio negócio na área da educação”. Naeli complementa: “Ser amiga da escola. Ajudar nos projetos comunitários”. A percepção de Naeli sobre a aposentadoria vem reforçar que a mesma não é um fim, mas sim um novo começo. Mesmo após deixar a vida profissional tradicional para trás, a busca pelo conhecimento e a vontade de inovar não devem cessar.

Ao contrário, esse é o momento ideal para explorar novas paixões, desenvolver novas habilidades e mergulhar em áreas de interesse pessoal. Nos dizeres de Naeli, a aposentadoria atuante é aquela que abraça a aprendizagem contínua e a criatividade, aproveitando a liberdade para se dedicar a projetos pessoais e contribuir de maneira única para a sociedade.

### 6.2.3 Navegando pelos medos: os receios da suspensão e retorno às aulas presenciais

Explorar os caminhos incertos da suspensão das aulas presenciais e seu possível retorno despertou uma gama de receios e preocupações. Diante da complexidade da situação que vivemos, muitos questionamentos emergiram: Estamos prontos para garantir a segurança dos alunos e professores? Como será a adaptação a um ambiente escolar que pode ter mudado significativamente? O retorno presencial pode agravar a propagação do vírus? Navegar por esses receios requer não apenas precaução, mas também a colaboração de todos os envolvidos, educadores, estudantes, pais e comunidade.

Os medos que perseguiram a professor Naeli, não foi o medo da *Covid-19*, mas a necessidade de aprender em tempo recorde a interagir com os equipamentos tecnológicos. “[...] era o novo que me deixava apreensiva, o medo de mexer, o medo de quebrar, o medo de não saber conectar, o medo de não conseguir acolher meus alunos”, todos esses fatores deixaram a professora Naeli receosa.

As inquietações da docente nos levam a muitas reflexões. Diante do novo, muitas vezes nos vemos confrontados com um misto de emoções e o receio não é incomum. O medo de explorar o desconhecido, de arriscar e, talvez, de falhar pode ser avassalador.

A tecnologia, por exemplo, pode representar uma fronteira desconhecida, repleta de potencial, mas também de incertezas. A hesitação em mexer, em dar o primeiro passo, é compreensível. Afinal, ao tocar algo novo, existe a possibilidade de que algo se quebre, algo dê errado. E no contexto da educação, essa insegurança pode ser ainda mais profunda, especialmente quando se trata de conectar com os alunos.

O medo de não saber como lidar com os desafios que surgem, de não ser capaz de criar um ambiente acolhedor, é genuíno. “[...] foi pesquisando e repetindo durante muitas vezes a mesma ação que fui conseguindo vencer esses obstáculos, e me doeie, eu estudei” (NAELI).

A narrativa de Naeli corrobora com Freire (2001, p. 264) “Estudar e desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros

objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

Nessa citação, Paulo Freire está enfatizando a ideia de que estudar vai além de simplesmente absorver informações, pois estudar é um processo ativo de desocultar, ou seja, de revelar o significado subjacente das coisas. Ganhar uma compreensão precisa de um objeto envolve compreender não apenas o que é, mas também como ele se relaciona com outros objetos e contextos.

Freire destaca que esse processo requer coragem e disposição do estudioso para se aventurar e arriscar. Ele enfatiza que é através desse risco e exploração ativa que o conhecimento é criado ou recriado. Portanto, estudar não é apenas adquirir informações, mas sim um ato de investigação, questionamento e descoberta que envolve a construção ativa do conhecimento.

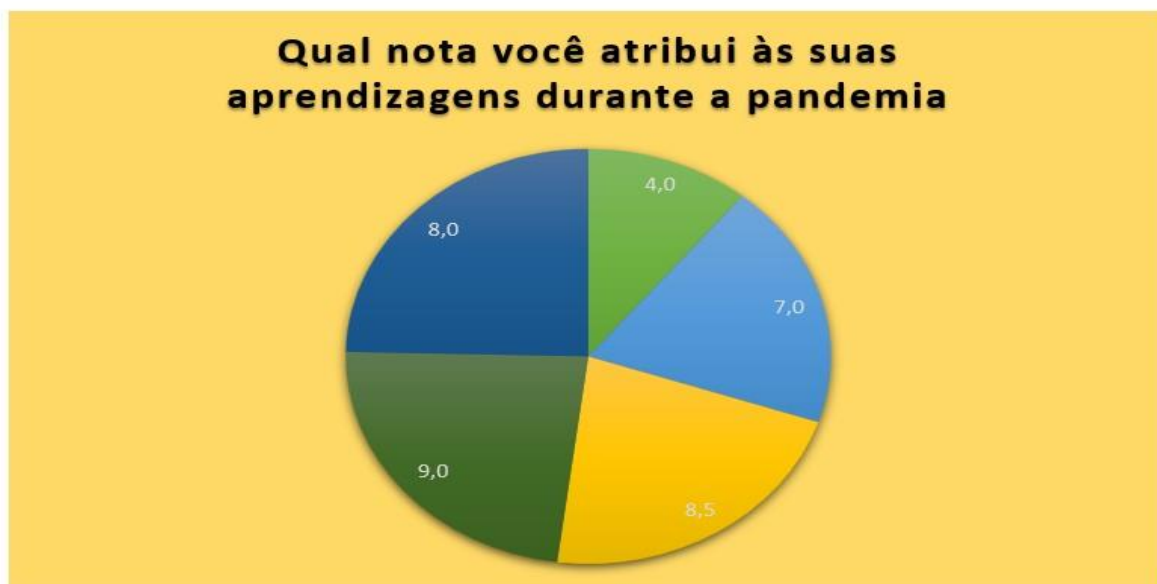
A professora Tainá vivenciou o medo da doença, “[...] eu senti aquele impacto muito grande, aquele medo”, agregado ao medo da impotência profissional, “[...] medo de não conseguir fazer o meu trabalho”. Diante do exposto, é compreensível que tenhamos sentido medo diante de um cenário tão complexo e desafiador.

Covid-19 e a incerteza que a acompanha pode gerar ansiedade e preocupações. A sensação de impotência profissional diante de circunstâncias fora do seu controle é algo que muitos profissionais podem vivenciar. O medo de não conseguir desempenhar seu trabalho adequadamente, especialmente quando os estudantes dependem da sua presença, é uma pressão adicional.

Enfim, a combinação desses fatores pode ser avassaladora. Lembre-se de que é normal sentir medo em face de situações desconhecidas e estressantes. O importante é reconhecer esses sentimentos e buscar apoio, seja por meio de colegas, superiores ou recursos disponíveis, para ajudar a enfrentar esses desafios de maneira mais eficaz e saudável.

Para o fechamento deste capítulo, as professoras foram convidadas a uma reflexão sobre as aprendizagens durante a pandemia. O gráfico abaixo traz os resultados das notas, de 0 a 10 sobre às aprendizagens durante a pandemia.



**Gráfico 1:** Atribuição de nota para aprendizagem durante a pandemia

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A docente Luciana atribui a nota quatro sobre suas aprendizagens durante a pandemia. “[...] Eu acho que não vai (acima de) 4,0. Para mim, foram dois anos perdidos”. A atitude da professora ao atribuir a si mesma um “quatro” ao ser solicitada para fazer sua reflexão sobre as aprendizagens na pandemia levanta questões sobre sua autoconsciência e capacidade de análise objetiva.

Como a professora passou por vários desafios, que a levaram a se afastar da sala de aula, possivelmente, por esses motivos a docente se autoavaliou seguindo sua consciência. A boniteza se deu na integridade da professora em não esconder suas dificuldades e enfrentá-las, sugerindo um caminho para superação.

As participantes Yara e Amaná atribuíram a nota 7,0 para as suas aprendizagens. “[...] 7,0, eu poderia ter me superado mais, mas foi difícil”. A docente Yara, atribui a nota 7,0 e não dialogou sobre essa atribuição.

Para a professora Nice, “[...] não vou dizer que foi 10, mas um 8,0. Eu aprendi bastante, eu aprendi e ensinei nesse período remoto. Posso dizer que na minha trajetória de vida, foi uma das mais difíceis”. A narrativa da professora foi positiva. Lidar com desafios e dificuldades pode realmente contribuir para o crescimento pessoal e profissional. Refletir sobre essas experiências pode ajudar a reconhecer suas conquistas e identificar áreas em que houve crescimento.

A docente Naeli, apresenta um 8,5 para as suas aprendizagens e complementa: “[...] eu digo de coração, foi 8,5. Eu me esforcei muito e também não

pensei em desistir. Eu dei conta do meu compromisso com minhas angústias, aflições, interrogações, mas eu estava lá”. Enfrentar desafios com coragem e perseverança, apesar das dificuldades emocionais, é um testemunho de comprometimento. Reconhecer que estava presente e engajada, mesmo com todas as angústias e incertezas, é um sinal de força interior, assim fez Naeli, que buscou superar as dificuldades.

Kaune e Lulu atribuíram a nota 9,0 para suas vivências e aprendizagens. “eu aprendi muita coisa, narra Lulu”. Para Kauane, a nota 9,0 foi um processo de muita entrega. “[...] No período remoto eu me doeï, eu inovei e tentei superar todos os desafios que a educação enfrentou”. É notável a dedicação, criatividade e disposição para superar os desafios da educação remota. A docente se dedicou e inovou, não apenas demonstrou comprometimento com seus alunos, mas também contribuiu para tornar o processo de aprendizado mais eficaz e envolvente.

Por fim, a docente Tainá que atribui a nota 9,5 às suas aprendizagens. Ao trazer essa nota, a professora não explicou o porquê da nota, mas suas narrativas são encharcadas de superação, como foram descritas em vários momentos dessa escrita.

Assim, concluo esse capítulo afirmando que, navegar pelos medos e receios da suspensão das aulas presenciais e os subsequentes retornos foi um desafio que exigiu coragem e resiliência de todos os envolvidos na educação. O cenário desconhecido da pandemia nos levou a um mar revolto de incertezas, onde professores, alunos e pais se viram enfrentando ondas de preocupação e insegurança.

Durante o período de suspensão, muitos de nós nos encontramos navegando em águas turbulentas, questionando como continuaríamos a proporcionar um ambiente de aprendizado enriquecedor e seguro. Os medos da perda de conexão, da qualidade do ensino e das consequências emocionais pesaram sobre nossos ombros, enquanto tentávamos adaptar o ensino à distância da melhor maneira possível.

À medida que os ventos da mudança nos direcionaram de volta às aulas presenciais, novos receios surgiram. Preocupações com a saúde, a adaptação à interação cara a cara novamente e a efetividade das medidas de segurança se somaram à jornada. No entanto, assim como um marinheiro experiente ajusta as velas para enfrentar as tempestades, também ajustamos nossas abordagens, encontrando maneiras de acolher e confortar nossos estudantes em meio a essas marés voláteis.

Essa jornada nos ensinou que, embora os medos e receios possam ser imensos, a determinação de ensinar e aprender é ainda maior. Encontramos dentro de nós a capacidade de superar adversidades, de abraçar a inovação e de nos unirmos como uma comunidade resiliente. Cada desafio enfrentado, cada receio superado, fortaleceu a habilidade de enfrentar o desconhecido com esperança e perseverança.

Assim como um farol orienta os navegantes em águas escuras, nossa paixão pela educação e o compromisso com o crescimento de nossos alunos nos guiam. Nossas histórias de superação e aprendizado mútuo se tornam os alicerces em que construímos um futuro educacional mais resiliente. Enquanto continuamos a navegar pelas águas desconhecidas, lembramos que nossas ações orientam não apenas nossas trajetórias, mas também as vidas daqueles que nos tem como guias nessa jornada.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estimadas professoras<sup>64</sup>,

Minhas reflexões até este ponto foram movidas em um cenário inspirador e autenticamente enraizado na vida no sertão ipueirense. Através desta carta pedagógica, compartilho as experiências de uma professora que não apenas ensina, mas que também se tornou pesquisadora em busca do aprimoramento da educação.

Meu processo de pesquisa e escrita foi construída nas tardes quentes de verão, pelo aroma do café feito no fogão à lenha e pelo cenário vibrante da zona rural, onde as estações do ano têm um significado próprio.

Antes de tudo, considero importante destacar que a professora que vos escreve não reside na sede da cidade, mas sim no sítio, na zona rural de Ipueiras-CE, distante muitos quilômetros do local de trabalho. Assim como meu crescimento físico ocorreu em harmonia com os sons da natureza, esta dissertação foi forjada no mesmo ambiente, com o canto dos pássaros, o cacarejar das galinhas e o cheiro da chuva sobre a terra seca como companheiros constantes. Cada palavra escrita foi temperada pela vivência do cotidiano rural, enriquecendo minha jornada de pesquisa.

Minhas caras, o processo de construção desta pesquisa foi um intenso diálogo entre duas partes indissociáveis de mim: a professora que atua no chão da sala de aula e a professora que abraçou o desafio de se tornar pesquisadora, resultando em uma história de crescimento e comprometimento pessoal e profissional.

Esta jornada me ensinou como a paixão pelo ensino pode evoluir para uma busca constante pelo conhecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo que os aprendizados que permearam este período enriqueceram não apenas a minha vida enquanto educadora, mas também todo o meu ser social que vive e interage com o outro.

---

<sup>64</sup> Apresento o substantivo professoras visto que, todas as participantes da pesquisa, bem como, da banca de avaliação são do sexo feminino e receberão uma cópia da dissertação para leitura. Esclareço que utilizei o gênero textual Carta Pedagógica para esta seção de apresentação das conclusões do estudo realizado e que origina esta dissertação, pois esse gênero aproxima as pessoas e para esse final de escrita percebo que foi uma escrita elaborada a muitas mãos e contribuíram para que os resultados obtidos fosse apresentados de forma suave.

Por isso, neste espaço de considerações finais, exponho minhas derradeiras reflexões sobre os caminhos que percorri até aqui revisitando a seguinte problemática central da minha pesquisa: “De que modo a formação continuada de professores, proposta pela gestão pública municipal de Ipueiras-CE, repercutiu na experiência docente das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o biênio 2020-2021 da pandemia da Covid-19?”.

Para tanto, objetivo principal do estudo foi “analisar de que modo a formação continuada de professores repercutiu na experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19, a fim de, subsidiar a gestão educacional municipal de Ipueiras-CE, para a oferta de formação continuada com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como que produzam significado aos docentes”.

Na busca de respostas ao problema de pesquisa formulado, foi possível compreender esses aspectos, descortinou-se um cenário como potencial para promover iniciativas educacionais mais eficazes e preparar os educadores para enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo, a partir dos desafios enfrentados por esses, ao buscarem aprimorar suas habilidades no uso dos dispositivos tecnológicos, mesmo de forma emergencial e sem apoio do governo - pois foi cada um por si e a pandemia contra todos, para socorrer estudantes e famílias em meio da uma pandemia devastadora.

Nesse contexto pandêmico, os professores se viram diante do desafio de transpor as barreiras físicas das salas de aula para as plataformas digitais, reinventando suas estratégias pedagógicas para alcançar os alunos remotamente. Além disso, os educadores assumiram o papel de guias emocionais, proporcionando suporte emocional aos estudantes que lidavam com o isolamento, incertezas e ansiedades decorrentes da pandemia. A sensibilidade e o acolhimento tornaram-se elementos essenciais na construção de um ambiente virtual que fosse minimamente de aprendizado saudável. A flexibilidade e a resiliência dos professores foram colocadas à prova, demonstrando o comprometimento desses profissionais com a missão de proporcionar educação de qualidade, independentemente das circunstâncias.

Não posso deixar de reconhecer que, em meio a todas as adversidades, os professores enfrentaram a pandemia com coragem, dedicação e inovação. Seu trabalho incansável não apenas garantiu a continuidade do aprendizado, mas também

destacou a importância crucial da educação escolar e da docência na construção de um futuro mais resiliente e equitativo.

De maneira geral, posso concluir que a pesquisa foi realizada com base em duas abordagens complementares. Inicialmente, realizei uma pesquisa teórica abrangente, envolvendo uma revisão detalhada da literatura. Essa revisão teve como objetivo principal, fornecer uma base sólida para a investigação da temática proposta.

Em seguida, adotei uma abordagem empírica, iniciando uma pesquisa de campo propriamente dita, na qual realizei entrevistas narrativas com nove professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Ipueiras-CE.

Voltar ao ambiente da sala de aula, mas agora como um ouvinte sensível, representou um desafio significativo para mim, porém, ao mesmo tempo, foi uma experiência profundamente enriquecedora. A habilidade de escutar sem preconceitos ou julgamentos me permitiu desenvolver uma perspectiva crítica sobre a formação continuada com base nas valiosas experiências compartilhadas pelas professoras entrevistadas. Essa abordagem especial permitiu-me capturar nuances e insights que enriqueceram a análise dos dados.

Para analisar e discutir os dados construídos, empreguei a Análise Textual Discursiva, conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2006). Esse procedimento proporcionou o encontro com surpresas que emergiram das categorias que ecoaram das palavras das professoras permitindo-me extrair informações importantes e identificar padrões emergentes.

Através dessa análise, pude compreender de forma mais profunda as experiências, desafios e perspectivas das professoras em relação à formação continuada e seu impacto na prática docente durante o período de estudo.

Da escuta sensível das narrativas das professoras emergiram quatro grandes categorias: a) Desafios e Impactos da pandemia na formação e na atuação docente; b) Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem; c) Dimensões da formação permanente e continuada de professores; e d) Percursos docentes e contemporâneos. Dessas categorias, emergiram 12 subcategorias, que foram desenvolvidas ao longo do quinto e sexto capítulo.

Na primeira categoria, relacionada a pandemia, desafios e impactos na formação docente seis professoras abordaram as lacunas e desigualdades deixada na aprendizagem. A pandemia desafiou a formação docente quando esse professor

foi convidado a rever sua prática e entender a importância do “aprender a aprender”, proporcionando possibilidade de enfrentar os problemas, buscar soluções fundamentada na relação dialógica entre discente e docente, que possibilite a ambos aprenderem juntos (FREIRE, 2001).

A parceria entre família e escola emergiu como uma necessidade fundamental no cotidiano escolar, conforme destacada por cinco professoras. Para Nóvoa, (2023, p. 42) “A escola pública não se defende nas trincheiras do passado, mantendo e conservando rotinas de um tempo que já não é o nosso”. E isso requer mudanças, visto que os tempos são outros, o modo de olhar o mundo tem que ser visto com lentes de mudanças, com lentes inovadoras.

Na segunda categoria “Ensino Remoto Emergencial: explorando ferramentas e recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem” emergiram as vozes das nove professoras entrevistadas, cada uma delineando um panorama rico e autêntico das suas experiências.

Eis que surge um intrincado mosaico e o perfil dessa imagem representa um pouco de cada participante relatando aspectos associados aos medos, angústias, dificuldades em relação ao novo, a ausência do aluno e a ausência da conectividade.

Esse mosaico trouxe um pouco das perspectivas de cada professora mediante o papel transformador das docentes relativamente às novas tecnologias na sala de aula. Como salienta Freire (2013, p. 30), “[...] o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão”, o que significa dizer que o ser humano é capaz de objetivar, é capaz de aprender e penetrar na realidade.

Ao explorar as dimensões da formação permanente e continuada de professores, baseada na visão do ser humano como um ser em constante evolução e inacabado, as professoras discutiram os desafios enfrentados, mas também as vivências e superações que marcaram suas trajetórias.

Ao abordarem as questões relacionadas aos percursos docentes e contemporâneos as professoras destacaram os desdobramentos desses percursos e o quão é fundamental para uma compreensão mais profunda das reconfigurações que a profissão docente tem vivenciado. Aspectos como autoestima, aposentadoria, os receios da suspensão e retorno às aulas presenciais compuseram o quadro de escutas das vozes das interlocutoras.

A ansiedade se fez presente na trajetória de uma das entrevistadas, provocando a desmotivação e o afastamento da sala de aula. A pronúncia da palavra

e a escuta promovida nas entrevistas culminaram na expressão dos sonhos com a carreira docente. Foi possível perceber o entrelace dos sonhos pessoais e profissionais que ecoaram nas narrativas.

À medida que iam examinando suas experiências de formação continuada durante o biênio da pandemia, as professoras destacaram a sensação de percorrer esse caminho de maneira solitária, “eu tive que aprender sozinha” foi assim que Lulu se sentiu.

Esta pesquisa também permitiu mapear as iniciativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ipueiras-CE durante esse período, o que concluiu que as formações oferecidas não atenderam, nem parcialmente, as necessidades urgentes das educadoras.

O que elas esperavam eram oportunidades de formação que as ajudassem a interagir com as plataformas digitais, como o Google Meet e o Classroom, para melhorar a interação com os estudantes.

Algumas professoras mais curiosas se aventuraram na pesquisa e compartilharam informações, organizando suas redes de troca, diálogo e aprendizado mútuo. A formação permanente, conforme defendida por Paulo Freire, permeia essas experiências, mas não chega às professoras entrevistadas da forma como elas almejavam.

O que ficou visível ao escutar as professoras é que nesse período imposto pela pandemia em que os docentes tiveram que buscar novos jeitos de aprender, novos jeitos de ensinar, a formação continuada não chegou com era o esperado, como deseja Tainá, “uma formação que nos ensine a atender/compreender as demandas do cotidiano”.

Todavia, mesmo diante dessa formação para atender as demandas emergências, fica claro que as educadoras não desistiram e cada uma, no seu jeito, cumpriu com o seu fazer pedagógico. Mas, para que isso pudesse acontecer, a ajuda dos colegas foi muito marcante nas narrativas, como tão bem disse Yara, “aprender com o outro”. Nesse sentido, o trabalho coletivo deixou marcas positivas.

Destaca-se que no âmbito da educação pública, o desafio da formação de professores é acentuado por diversos fatores, como a carência de recursos, a diversidade de realidades sociais e a alta demanda por profissionais qualificados. Nesse contexto, programas de formação continuada ganham relevância, buscando formar os docentes, para lidar com as peculiaridades do ambiente escolar e promover



práticas pedagógicas inovadoras. A inclusão das tecnologias educacionais e métodos ativos de aprendizagem também se torna crucial para engajar os alunos e superar as limitações estruturais. Mas não é qualquer formação que se deseja e que de fato efetiva a mudança. É necessário rever os formatos das formações, em uma perspectiva que contempla a reflexão sobre a prática em estreita relação com a teoria e as concepções de educação vinculadas à defesa e luta pelo reconhecimento do direito à educação.

Nóvoa (2023, p. 59) nos diz, “por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho”. A citação vem mostrar que a formação de professores é o campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para a valorização, qualificação e reforço da profissão docente.

As narrativas das professoras vem mostrar que não basta termos políticas direcionadas à formação continuada é necessário que esta formação contemple as realidades. “Uma formação que fala, fala, fala e os professores não põe em prática”, é assim que Luciana caracteriza as formações apresentadas pela mantenedora. Essa narrativa sinaliza que as formações ofertadas precisam ser repensadas.

Partindo das vozes das interlocutoras empíricas permitiu mapear as iniciativas da formação continuada de professores nos anos iniciais e as escutas atentam apontam para uma formação continuada que coaduna a realidade do município, uma formação continuada com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como que produzam significado aos docentes.

Essas escutas vêm ao encontro da pesquisadora professora e da pesquisadora que no momento está como coordenadora em processo de aprendizagem. Como coordenadora, a fala das docentes toque no meu fazer pedagógico e escutar essas inquietudes também me deixou inquieta e instigou a uma avaliação de como a Secretaria Municipal vem olhando para as formações ofertadas aos docentes. O que devemos melhorar? O que devemos melhorar quanto Secretaria de educação?

Finalmente, ao explorar as múltiplas dimensões da formação permanente e continuada de professores, fundamentada na visão do ser humano como um ser em constante evolução, as professoras compartilharam não apenas os desafios enfrentados, mas também as vivências e superações que integraram suas trajetórias. Suas narrativas ecoam a concepção de Paulo Freire sobre o ser humano como um

ser da práxis, alguém capaz de aprender e, ao fazê-lo, transformar a realidade que o cerca.

Minha jornada como pesquisadora mergulhou profundamente nas experiências das professoras, nas suas batalhas diárias, nas conquistas alcançadas e nos sonhos que generosamente compartilharam conosco. À medida que encerro esta carta pedagógica, desejo expressar minha profunda gratidão as professoras, por sua dedicação incansável à causa da educação e por compartilhar conosco essas experiências valiosas.

Que essas histórias continuem a iluminar o caminho não apenas dos educadores de Ipueiras, mas dos educadores do Brasil e do mundo que buscam constantemente o aprimoramento em prol de um ensino de qualidade e da transformação social.

A escolha da carta pedagógica para escrever as conclusões tem seus motivos. As cartas pedagógicas, quando despidas das rigidezes acadêmicas, revelam-se como um gênero textual acolhedor e enriquecedor para a reflexão. Nesse contexto, elas se transformam em espaços de diálogo genuíno entre educadores, permitindo a expressão autêntica de ideias e experiências.

Livres das amarras formais, as cartas pedagógicas se tornam veículos da voz do professor, promovendo uma troca emocional e intelectual que transcende os limites da sala de aula. Essa abordagem mais livre e pessoal possibilita o compartilhamento de reflexões profundas sobre a prática educativa, estimulando a evolução constante e a conexão humana no campo da educação.

Por fim, como professora, como coordenadora, continuo buscando novos caminhos. O mestrado, considero a minha primeira formação. Talvez soe estranho escutar de uma professora que curso Pedagogia dizer que conhece minimamente Freire, mas essa é minha realidade.

A Pedagogia que cursei pouco falou a respeito das suas obras. O desabrochar para entender o quão é valiosa sua contribuição na Educação aconteceu através das maravilhosas aulas ministradas pelos professores da Universidade de Caxias do Sul - UCS.

Participar do grupo de estudos do Centro de Estudos Latino-Americano - CELAPED e colaborar com a Cátedra Unesco da Universidade de Caxias do Sul, intitulada Educação para a Cidadania Global e Justiça Sociambiental, foi mais uma oportunidade que vi em estudar Freire, pois confesso, estudar suas obras sozinhas,

para esse momento, ainda não dou conta de tantos ensinamentos e principalmente, compreensão. Penso que, mais quatro anos de doutorado eu posso vir a escrever uma carta contando como foi minhas andarilhagens.

Assim, sou uma professora em formação e por onde passo deixo uma sementinha de incentivo. Incentivos semeados na sala de aula, com os estudantes, incentivos semeados nas formações continuadas para os professores da Rede Pública Municipal de Ipueiras. Incentivos para os amigos e colegas de trabalho.

De uma professora, se constituindo pesquisadora, a todas as professoras de Ipueiras-CE, do Brasil e do mundo, com respeito e admiração.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021**: política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>.- documento em pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, São João Del-Rei, v. 7, n. 1. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 08 abr. 2021.

ADRIÃO, M. A. V.; ARAÚJO, R. W. A.; PINHEIRO, C. S. Investigar/dialogar a respeito da educação básica pública em tempos de quarentena. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020, **Anais[...]**, Ponta Grossa, ABEH, p. 1-11, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=html>. Acesso em 25 jun. 2023.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 4, n. 7, p. 113-120, 2013.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BOTO, Carlota. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**, São Paulo, 2020.

BRASIL. **Obter financiamento FIES**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-financiamento-do-fies>. Acesso em 07 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**. Brasília: MEC / CNE, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file#:~:text=Em%2018%20de%20agosto%20de,Decreto%20Legislativo%20n%C2%BA%206%2F2020> Acesso em 30 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº. 544, de 16 de junho 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. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 16 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia%20.%20Acesso%20em:%2016%20jan.%202023>. Acesso em 22 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 5/2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Conheça a história da educação brasileira.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 19 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Abraham Weintraub critica política do Fies e destaca inadimplência de 47% dos estudantes.** Brasília: MEC, 22 de maio de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/endividamento>. Acesso em 30 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº. 91.542, de 18 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5537.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm). Acesso em 07 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.198, de 3 de janeiro de 1967.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5198-3-janeiro-1967-364680-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.** Rio de Janeiro: Casa Civil, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 07 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CONEDU. Formação de professores na perspectiva freireana: saber e autonomia docente. **Anais do VII CONEDU**, Campina Grande, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO\\_EV15\\_1\\_MD7\\_SA100\\_ID399\\_28072021205513.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV15_1_MD7_SA100_ID399_28072021205513.pdf). Acesso em 02 de jul. 2023.

COSTA, Jefferson de Andrade, *et al.* Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 1, p. 80-95, 2021.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, jan./jun.2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em 11 fev. 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, *s/d*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2023.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar: Education in pandemic times: consequences of coping and (re) learning from the act of teaching. **Revista Cocar**, Belém, n. 9, 2021.

FERREIRA, Andréia de Assis. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução/The computer in the teaching-learning process: of the resistance to seduction. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 65-76, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo: Cortez / Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Cleoni Fernandes. Cidadania. In.:STRECK, Danilo R.;REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259- 268, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 23 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**: projeto pedagógico. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do novo tempo: 4).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 55-70, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 1984.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, p. 29-41, 2020.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.

GOVERNO MUNICIPAL DE IPUEIRAS-CE. **Plano de retomada das aulas presenciais**. Ipueiras: Secretária da Educação, 2021.

JANZ, L. A. T. Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar. **Portal Dia a Dia Educação**, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>. Acesso em 11 jun. 2023.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UCS, Caxias do Sul, 2015.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular; 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed., rev. e ampl., Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, p. 191-211, 2003.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professores: libertar o futuro**. 1 Ed., São Paulo: Diálogos Embalados. 2023.



\_\_\_\_\_. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, p. 11-11, 2012.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. [1992]. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

OLIVEIRA, Danielly de. Escolas rurais: os desafios de ensinar e aprender na quarentena. **Desafios da Educação**, [online], 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/escolas-rurais-na-quarentena/>. Acesso em 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4 ed., São Paulo: Scipione, 1997.

PINA, Rute. Por que as ideias de Paulo Freire ainda incomodam?. **Brasil de Fato**, Brasília, 31 de outubro de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Manoel%20Jorge/Downloads/Dialnet-PauloFreire-8102446.pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.

PÚBLIOJÚNIOR, Claudemir. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v. 24, n. 47, 2018.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2017.

RÊGO, Ana Paula Monteiro; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Cuidados éticos nas interações síncronas no contexto das aulas on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. e82903, 2023.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, [online], 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em 14 ago. 2023.

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes. O que acontece com as professoras?**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UCS, Caxias do Sul, 2019.

ROJO, R.; BATISTA, A. G. Apresentação: cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. G.

(Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Tecnologia como mediadora do diálogo pedagógico. **Canal DIÁLOGOS PPGedu UCS, YouTube**, 17 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QkANFRnR91s&t=14s>. Acesso em 17 ago. 2022.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOFFNER, Renato Kraide. **As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento humano.** Tese. (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.** 12 ed., São Paulo: Editora Nacional, 1985.

UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19. **CENPEC Educação**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusaoescolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 21 jan. 2023.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias; RIBEIRO, Edla Freitas. **A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero.** Fortaleza: UFC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54443>. Acesso em 31 mai. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## APÊNDICES



### APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

#### **(A) Sociografia dos(as) participantes do estudo**

Qual é o seu nome?

Qual é a sua idade?

Qual é o seu gênero (masculino, feminino ou outro)?

Onde você vive (região geográfica)?

Qual é a sua formação em nível superior?

Você possui mais de uma graduação?

Você possui pós-graduação?

Que pós-graduação você possui?

Você atua como docente na Educação Básica há quanto tempo?

Há quanto tempo você atua como docente na Rede Municipal de Ensino de Ipueiras?

Em quais regiões (Serra, Sertão, Carrasco e/ou Macambira) você já atuou como docente, no âmbito da RME de Ipueiras?

Você é professor(a) P1 ou P2?

Você é professor(a) efetivo ou contratado?

Qual a sua carga horária de trabalho semanal, considerando todas as redes de ensino com as quais atua e/ou as demais atividades profissionais que você exerce, se for o caso?

Quais são seus principais objetos tecnológicos (computador, *notebook*, celular, *tablet* ou outro)?

Há quanto tempo você possui tais objetos e/ou com qual frequência você consegue trocá-los?

Você adquiriu algum deles durante os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Se sim, teve algum subsídio governamental para isso?

Você possui acesso à internet na sua casa há quanto tempo?

Como é a qualidade do seu acesso à internet hoje?

**(B) Entrevista narrativa: a formação continuada e seus impactos na práxis pedagógica**

Você poderia contar um pouco sobre a suas trajetórias acadêmica (graduação, pós-graduação, formação continuada etc.) e profissional?

Considerando a necessidade de o professor manter-se, permanentemente, atualizado, como você faz para buscar formação continuada?

Considerando a necessidade e a pertinência dos cursos de formação continuada para os professores, como você avalia as formações oferecidas pela mantenedora em relação a quantidade, as temáticas discutidas, a durabilidade e a qualidade?

Com a adoção do ensino remoto emergencial no primeiro trimestre de 2020, quais foram as maiores facilidades e as maiores dificuldades sentidas por você, enquanto docente?

Para as dificuldades elencadas, em sua opinião, quais seriam as formas de superação?

Para você, como essas dificuldades influenciaram no processo de ensino e de aprendizagem?

No contexto da pandemia da Covid-19, que estratégias você encontrou para manter-se em formação?

**(C) Entrevista narrativa: as tecnologias digitais como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem**

Quais são seus principais objetos tecnológicos (computador, *notebook*, celular, *tablet* ou outro)?

Há quanto tempo você possui tais objetos e/ou com qual frequência você consegue trocá-los?

Você adquiriu algum deles durante os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Se sim, teve algum subsídio governamental para isso?

Você possui acesso à internet na sua casa há quanto tempo?

Como é a qualidade do seu acesso à internet hoje?

Quais ferramentas tecnológicas foram novidades para você após a necessidade imposta pela Pandemia?

Na sua prática diária, é rotineiro o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)?

Como você se sentiu ao ter que transmitir conhecimento escolarizado através de uma tela de computador, *tablet* e/ou celular?

Se você pudesse definir uma palavra para expressar como foi ser professor(a) no período pandêmico, qual palavra seria?

De um modo geral, que nota (entre 0 e 10) você atribui às suas aprendizagens durante a Pandemia?

(Complete a frase) Para ser professor na era das tecnologias da informação é preciso que...

Como você percebia a motivação do aluno no ensino remoto?

#### **(D) Entrevista narrativa: Síntese reflexiva**

De que modo a presença ou a ausência de formação continuada por parte da mantenedora impactou e impacta no trabalho desenvolvido por você junto aos estudantes?

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa “Formação Continuada e Pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no Ensino Fundamental de Ipueiras - CE”, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS/RS).

Este estudo se coloca no âmbito da gestão da educação pública no município de Ipueiras/Ceará e tem como objetivo analisar de que modo a formação continuada de professores repercutiu na experiência escolar e na experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19.

Os(as) participantes desta pesquisa são professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de entrevista narrativa. As narrativas produzidas serão gravadas e posteriormente transcritas. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Ademais, se no decorrer da pesquisa você resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Saliento que os riscos referentes à participação na pesquisa são considerados de baixo nível, contudo, o convite à exposição de ideias, a produção de narrativas poderão gerar constrangimento, desconforto e algum cansaço, os quais serão minimizados pelas posturas de acolhimento e respeito de minha parte, responsabilizando-me pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da participação na pesquisa, como forma de minimizar eventuais riscos.

Ademais, será dada atenção para a Resolução do CNS nº. 466/12, item III.2.i, a qual esclarece que o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da

imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que emergirem do desenvolvimento do projeto, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

Além disso, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), o qual está situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, Bloco M, Sala 306, Telefone (54)3218 2829, e-mail cep-ucs@ucs.br. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Sempre que solicitado, os participantes da pesquisa poderão ter acesso a este Termo.

A pesquisadora, a mestranda Ana Maria Sampaio dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS/RS), orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dra. Nilda Stecanela e coorientanda da Prof<sup>a</sup> Dra. Caroline Caldas Lemons, se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail anasampaio.santos@hotmail.com ou telefone (XX) XXXXX-XXXX. Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_  
(nome por extenso), identidade nº. \_\_\_\_\_ concordo em participar da atividade proposta.

---

**Participante da Pesquisa**

---

**Ana Maria Sampaio dos Santos**  
**Pesquisadora**

**Ipueiras - CE, 18 de abril de 2023.**