

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Thagnani Reis do Carmo Ferreira

Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de
municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira

Juiz de Fora

2024

Thagnani Reis do Carmo Ferreira

Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elita Betania de Andrade Martins

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Reis do Carmo Ferreira, Thagnani.

Formação docente em tempos de pandemia : a visão dos professores de municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira / Thagnani Reis do Carmo Ferreira. -- 2024.

135 f. : il.

Orientador: Elita Betania de Andrade Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. políticas públicas. 2. educação. 3. formação de professores. 4. pandemia. I. Betania de Andrade Martins, Elita, orient. II. Título.

Thagnani Reis do Carmo Ferreira

Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 21 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elita Betania de Andrade Martins - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estácio de Sá

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Universidade Estácio de Sá

Juiz de Fora, 24/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 21/10/2024, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Regina Mendes dos Santos, Usuário Externo**, em 22/10/2024, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 23/10/2024, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa, Usuário Externo**, em 13/11/2024, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1999905** e o código CRC **2DE2E1A0**.

Dedico cada palavra escrita neste trabalho ao meu amado filho Túlio, que muitas vezes precisou ceder seu tempo de brincar, de estar junto e dos cuidados da mamãe, para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Que este momento seja também para você, meu filho, uma prova de que, com dedicação e perseverança, todos os sonhos podem ser alcançados.

AGRADECIMENTOS

O tempo não para quando se decide realizar uma pesquisa. As funções de mãe e esposa, além das tarefas da profissão, continuam ali para serem cumpridas. Por isso, sem a ajuda e o incentivo de uma rede enorme de apoio, concluir o mestrado seria impossível. Que bom saber que há espaço previamente destinado nesta dissertação para agradecer àqueles que estiveram junto comigo nesta jornada.

Agradeço primeiramente a Deus e à minha mãezinha do céu, os quais, em Sua infinita bondade, escutaram minhas súplicas nos momentos de maior necessidade. Foram meu amparo e luz, concedendo-me sabedoria e direção em cada etapa deste trabalho. A força e a serenidade que recebi de Suas mãos sagradas permitiram-me superar os desafios e concluir esta jornada com fé renovada.

Aos meus pais Jaci e Rosélia e ao meu irmão Iago, minha mais profunda gratidão. Vocês sempre acreditaram em mim, até nos momentos em que eu mesma duvidava da minha capacidade. Suas palavras de incentivo, o carinho constante e o fato de sempre me lembrarem quanto sou especial para vocês foram a força que me impulsionou a seguir em frente. Cada conquista é, também, fruto do amor e do apoio incondicional que recebi de vocês.

Ao meu querido esposo Leandro agradeço por ter me ajudado, com tanta dedicação e paciência, em todos os momentos em que precisei estar ausente, seja nos cuidados com nossa casa, seja no cuidado amoroso com nosso filho. Nos momentos difíceis — e foram muitos —, seu amor, carinho e apoio incondicional fizeram toda a diferença. Obrigada por nunca ter soltado minha mão e por estar sempre ao meu lado, enfrentando cada desafio comigo. Sua presença foi e sempre será um alicerce essencial na minha vida.

À minha orientadora Elita, minha eterna gratidão. Durante esse período de mestrado, ensinou-me muito além das técnicas e dos conhecimentos científicos. Com seu exemplo, aprendi sobre resiliência e profissionalismo. Sua atitude sempre compreensiva e humana, mesmo nos momentos mais desafiadores, foi um alento e uma inspiração. Você nunca desistiu de mim e, por isso, serei sempre grata. Obrigada por todos os ensinamentos, as sugestões, as indicações e, principalmente, por acreditar no meu potencial ao longo de toda esta jornada.

Ao amigo Guilherme agradeço pelas caronas, por me ouvir incansavelmente falar sobre o projeto por horas a fio, mesmo quando eu já não sabia mais como expressar minhas ideias. Agradeço por ter suportado meus momentos de estresse, quando a demanda de trabalho

e estudo parecia esmagadora. Você sempre soube a hora certa de ouvir e a de me dar aquele conselho certo, trazendo calma e clareza nos momentos mais turbulentos.

À minha querida amiga Adriana, não há palavras que possam expressar toda a minha gratidão. Desde o momento em que decidi embarcar na jornada do mestrado, estive ao meu lado, sempre disposta a atender aos meus pedidos de socorro, com uma prontidão e carinho que só uma verdadeira amiga poderia oferecer. Cada conselho, cada palavra de apoio e até mesmo cada comemoração compartilhada ao longo dessa caminhada foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus queridos colegas de trabalho, que compõem a “famosa” Turma da Cozinha e Agregados, meu mais profundo agradecimento. São meu momento de alívio no meio do dia puxado de trabalho, a parte divertida no expediente. Quando a gente se encontra, é sempre aquele respiro no meio da correria, o instante de distração e leveza que faz toda a diferença.

Aos meus colegas da Turma de Mestrado 2021, da Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Movimentos Sociais, deixo minha sincera gratidão. Vocês somaram imensamente nas disciplinas, com seus conhecimentos, suas reflexões e contribuições que enriqueceram nossas aulas. Mas, acima de tudo, sou profundamente grata pelo apoio que me deram nos bastidores, após as aulas, nos momentos de dúvida e durante todo o percurso.

Gostaria de expressar também minha profunda gratidão a todo o corpo docente e técnico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cada um de vocês, com seu cuidado, presteza no atendimento e apoio contínuo, foi essencial ao longo desta jornada. O conhecimento compartilhado, as orientações valiosas e o acolhimento em todos os momentos contribuíram imensamente para minha formação e crescimento acadêmico.

Aos professores que gentilmente aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e defesa do meu mestrado, expressei minha profunda gratidão. Suas contribuições, observações e sugestões foram essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento da minha pesquisa. Obrigada por investirem seu tempo e atenção nesse processo, trazendo perspectivas que enriqueceram muito o resultado final.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui e concluísse esta pesquisa e o mestrado. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada contribuição, por menor que tenha sido, fizeram a diferença nessa trajetória.

RESUMO

O presente estudo buscou conhecer a percepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas em municípios de pequeno porte, localizados na Zona da Mata mineira, sobre seu processo de formação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado na pandemia de covid-19 e, a partir daí, identificar os desafios da formação continuada nesse contexto. Para isso, com base no Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, focando no contexto denominado pelo autor como Contexto de Prática, foram utilizados como recursos metodológicos a aplicação de questionários, respondidos por professores que estavam atuando durante o ERE em cada uma das escolas selecionadas e entrevistas semiestruturadas com Secretários de Educação dos respectivos municípios. Os dados obtidos nos questionários foram tabulados com auxílio do aplicativo *Google Forms* e as entrevistas transcritas e organizadas em quadros, a partir de categorias como: políticas públicas, formação de professores, prática pedagógica, desafios do ERE e memórias do período.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Formação de Professores. Pandemia.

ABSTRACT

The present study sought to know the perception of teachers in the early years of elementary school in public schools in small cities located in the Zona da Mata region of Minas Gerais about their training process for the development of pedagogical activities during the Emergency Remote Teaching (ERE, as in Portuguese) adopted in the Covid-19 Pandemic. From this point, identify the challenges of continuing education in this context. For this, based on the Policy Cycle proposed by Stephen Ball, focusing on the context called by the author as Context of Practice, the methodological resources used were the application of questionnaires answered by teachers who were working during the ERE in each of the selected schools and semi-structured interviews with Secretaries of Education of the respective municipalities. The data obtained in the questionnaires were tabulated with the help of the Google Forms application. The interviews were transcribed and organized in tables based on categories such as public policies, teacher training, pedagogical practice, ERE challenges, and memories of the period.

Keywords: Public policies. Education. Teacher Training. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Principais desafios apontados pelas Secretarias Municipais de Educação para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota.....	65
Figura 2	- Frentes com maior necessidade de apoio para as redes municipais.....	66
Figura 3	- Número de municípios por tamanho da população, 2010.....	72
Figura 4	- Percentual de matrículas nos anos iniciais, segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2018-2022.....	72
Figura 5	- Número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2023.....	80
Figura 6	- Associação entre faixa etária dos professores da Educação Básica pública e o grau de dificuldade para o manejo de tecnologias digitais.....	82
Figura 7	- Atividades utilizadas no cumprimento do calendário letivo de 2020.....	86
Figura 8	- Pesquisa UNDIME: Estratégias de atividades não presenciais adotadas em 2020.....	89
Figura 9	- Pesquisa UNDIME: Estratégias de atividades não presenciais adotadas em 2021.....	89
Figura 10	- Pesquisa UNDIME: Estratégias de atividades pedagógicas não presenciais adotadas em 2020 (em%).....	90
Figura 11	- Pesquisa UNDIME: desafios da Secretaria Municipal para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota.....	95
Figura 12	- Estados abrangidos pela pesquisa Gestrado sobre o trabalho docente em tempos de pandemia.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Idade dos participantes.....	81
Gráfico 2	- Tempo de experiência profissional no magistério.....	82
Gráfico 3	- Formação profissional.....	83
Gráfico 4	- Formação em nível de pós-graduação.....	83
Gráfico 5	- Habilidade no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.....	85
Gráfico 6	- Estratégias de aprendizagem não presencial utilizadas nas escolas pesquisadas.....	88
Gráfico 7	- Responsabilidade pela oferta de formação continuada durante a pandemia, nos municípios pesquisados.....	90
Gráfico 8	- Frequência de participação dos docentes em cursos de formação / capacitação em sua área de atuação.....	91
Gráfico 9	- Estratégia de suporte oferecido pelas Secretarias de Educação às escolas, durante o período de pandemia.....	95
Gráfico 10	- Periodicidade de entrega das apostilas.....	99
Gráfico 11	- Sobre a jornada de trabalho dos professores durante a pandemia....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Atos normativos do Conselho Nacional de Educação durante o período de pandemia.....	52
Quadro 2	- Opções de resposta para a pergunta sobre os principais desafios para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota.....	65
Quadro 3	- Opções de resposta para a pergunta: em quais dessas frentes a sua secretaria mais precisa de apoio neste momento? Selecione até 4 opções mais prioritárias.....	66
Quadro 4	- Indicadores dos municípios pesquisados.....	71
Quadro 5	- Dados das escolas dos municípios.....	75
Quadro 6	- Número total de docentes da rede X número de professores que trabalharam na pandemia.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO.....	20
2.1	ENSAIOS INTERMITENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1827-1890).....	28
2.2	ESTABELECIMENTO E EXPANSÃO DO PADRÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1890-1932).....	33
2.3	ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO (1932-1939).....	33
2.4	ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA E CONSOLIDAÇÃO DO PADRÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1939-1971).....	34
2.5	SUBSTITUIÇÃO DA ESCOLA NORMAL PELA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE MAGISTÉRIO (1971-1996).....	37
2.6	ADVENTO DOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO E DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES (1996-2006).....	38
2.7	PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	39
3	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....	48
4	PERCURSO DA PESQUISA.....	68
5	O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE MUNICÍPIOS PEQUENOS.....	79
5.1	PERFIL DOS RESPONDENTES.....	80
5.1.1	Perfil das entrevistadas.....	84
5.2	O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: O QUE OS DADOS REVELAM?.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes.....	116
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com secretários.....	124
APÊNDICE C – Termo de Concordância e Infraestrutura Coronel Pacheco.....	125
APÊNDICE D - Termo de Concordância e Infraestrutura Piau.....	126
APÊNDICE E - Termo de Concordância e Infraestrutura Rio Novo.....	127
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
ANEXO	129
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF.....	130

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, representou um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade em tempos recentes. Iniciada em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, a disseminação do vírus SARS-CoV-2 provocou uma crise sanitária global sem precedentes. À medida que o vírus se espalhava rapidamente, medidas emergenciais foram adotadas pelos países para conter sua propagação.

No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em fevereiro de 2020 e, logo em seguida, foram implementadas políticas de distanciamento social, quarentenas e, principalmente, o fechamento de serviços não essenciais, incluindo as escolas:

Ao mesmo tempo em que se dá o fechamento dos estabelecimentos para diminuir a taxa de contaminação causada pelo vírus, há uma necessidade capitalizada de se adequar todas as atividades imediatamente ao ambiente virtual. Sem reflexão, sem estruturas físicas, sem conhecimento. Apenas uma transmutação de espaços. E como as demais instituições, a escola embarca no mesmo processo. Ensino Remoto Emergencial torna-se a resposta imediata para o distanciamento social. (Loterio *et al.*, 2020, p. 172)

No campo da educação, o fechamento das escolas como medida protetiva desencadeou a necessidade de se reinventar o modelo de ensino. O ensino remoto emergencial, implementado de forma acelerada, utilizou a tecnologia como principal meio para garantir a continuidade da educação, expondo, porém, profundas desigualdades e impasses. Tanto professores quanto alunos enfrentaram dificuldades com o uso de ferramentas tecnológicas, com a adaptação ao novo formato de ensino e com as condições desiguais de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos.

Dentre os muitos desafios que serão discutidos neste trabalho, destaca-se um tema que emergiu com grande relevância: a formação docente. A pandemia revelou fragilidades no preparo dos professores para lidar com o ensino remoto e expôs a necessidade urgente de rever os processos formativos, sobretudo no que diz respeito ao uso de tecnologias educacionais.

No Brasil, a formação docente começou a ser pauta central das políticas públicas educacionais, especialmente a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu normas para a formação inicial e continuada de professores. Desde então, diversas iniciativas buscaram regulamentar e aprimorar o preparo dos docentes, reconhecendo a importância de uma formação sólida para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No entanto, o advento da pandemia colocou em xeque a eficácia dessas políticas e lançou novas luzes sobre os desafios enfrentados, principalmente nos contextos de vulnerabilidade.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo principal identificar os desafios da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do contexto da pandemia causada pelo vírus da covid-19, em municípios de pequeno porte da Zona da Mata Mineira. Esses municípios, muitas vezes carentes de infraestrutura adequada, enfrentaram dificuldades ainda maiores para implementar o ensino remoto, o que torna o estudo ainda mais relevante. Como objetivos secundários, a pesquisa busca identificar as políticas públicas voltadas à formação docente durante o período da pandemia, conhecer as percepções dos professores sobre suas experiências formativas e mapear os desafios e as falhas que emergiram desse processo.

Ao abordar esses aspectos, o estudo pretende contribuir para o entendimento das lacunas e necessidades da formação continuada docente em tempos de crise, apontando possíveis caminhos para a construção de políticas educacionais mais eficazes e adaptadas às realidades locais.

O interesse por essa temática advém de minhas experiências profissionais que, em sua maioria, ocorreram em municípios pequenos e voltadas ao trabalho com o professor. Tais experiências se iniciam no ano de 2003, trabalhando como auxiliar de secretaria escolar no município de Coronel Pacheco, na época em que ainda era estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após a conclusão do curso, ainda na mesma cidade, sou convidada a lecionar na Educação Infantil e, no ano seguinte, a assumir a supervisão pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que permaneci até 2012. Nos anos seguintes, acrescento a experiência de orientadora educacional da rede estadual de educação de Coronel Pacheco e de tutora de educação a distância em duas faculdades no município de Juiz de Fora, até o momento em que sou efetivada, via concurso público, no município de Goianá, em 2014, no cargo de supervisora pedagógica. Em 2017, fui convidada a assumir a Secretaria Municipal de Educação desse município, cargo este que ocupo até o momento.

Ao longo da minha trajetória profissional, em todas as experiências e cargos descritos, sempre me vi profundamente conectada à questão da formação dos professores.

Desde os primeiros passos na carreira, questioneei e refleti sobre a importância de uma formação sólida, que não apenas capacitasse os educadores tecnicamente, mas também os preparasse para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula com sensibilidade e inovação.

Minha preocupação com essa área se reflete e sempre se refletiu nas escolhas que fiz ao longo do tempo, seja nos projetos em que me envolvi ou nas capacitações que realizei. Acredito que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à preparação dos docentes, embora reconheça que não se resume a isso. Assim, sempre busquei estar atenta às necessidades formativas, explorando maneiras de contribuir de alguma forma, nos cargos que assumi, com os docentes dos espaços onde pude trabalhar.

Junto ao interesse pela temática relativa à formação de professores, acrescenta-se a experiência de atuar como Secretária de Educação durante uma pandemia.

Ser Secretária de Educação, durante a pandemia de covid-19, foi uma experiência desafiadora e transformadora. O cenário de crise global exigiu uma rápida adaptação ao ensino remoto emergencial, um contexto no qual pude acompanhar de perto o trabalho dos professores. Diante de um ambiente de incertezas e constantes mudanças, testemunhei a resiliência e a criatividade dos educadores, que se reinventaram para manter o processo de ensino-aprendizagem, mesmo com as limitações impostas pela falta de infraestrutura e pela urgência das novas demandas.

A experiência de estar na linha de frente da gestão educacional, em um momento tão crítico, despertou em mim um profundo interesse em explorar essa temática de forma mais aprofundada. A pandemia trouxe à tona questões fundamentais sobre a educação em tempos de crise, revelando tanto fragilidades quanto potencialidades que merecem ser investigadas. Essa vivência direta motivou-me a querer entender melhor as dinâmicas do ensino remoto emergencial, priorizando a formação de professores nesse período.

Durante a pandemia de covid-19, muito se falou sobre a adaptação da educação nos grandes centros urbanos do Brasil, sobretudo sobre o trabalho dos docentes nesse período. As pesquisas e os debates frequentemente focavam as dificuldades e as estratégias adotadas por escolas e professores dessas áreas, refletindo o impacto da crise em ambientes com maior visibilidade e acesso a recursos. No entanto, enquanto Secretária de Educação, minha realidade era outra: eu estava imersa na dinâmica dos pequenos municípios onde os desafios assumem contornos diferentes e, muitas vezes, mais complexos.

Considerando o desafio que realizar uma pesquisa no próprio local de trabalho pode trazer, pois envolve o risco de vieses pessoais e a dificuldade de se distanciar criticamente de uma realidade vivenciada de maneira tão próxima, optou-se por buscar municípios cujas realidades fossem similares àquela experienciada pela pesquisadora, a fim de manter a imparcialidade e garantir uma visão mais ampla e comparativa.

Diante disso, a escolha de contextos semelhantes nos levou a direcionar a pesquisa aos municípios de Coronel Pacheco, Rio Novo e Piau.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, foi utilizado como referencial o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores, com ênfase no contexto denominado pelo autor como "Contexto de Prática".

Esse contexto é fundamental, pois permite observar como as políticas educacionais formuladas para o período da pandemia foram implementadas pelos professores em sua realidade cotidiana. Além disso, ao focar nesse aspecto, torna-se possível compreender, a partir do próprio relato dos professores, quais desafios eles enfrentaram em relação à sua formação durante esse período crítico. Essa abordagem possibilita uma análise mais concreta das dificuldades e adaptações que surgiram na prática docente, evidenciando as lacunas e as necessidades sentidas pelos profissionais da educação frente às exigências impostas pelas novas políticas.

Para a realização deste estudo, foi adotada a abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo, que permitiu ouvir diretamente o que os professores tinham a dizer sobre seu processo de formação continuada durante a pandemia. O levantamento das informações foi feito por meio de questionários, que foram estruturados com perguntas focadas nas experiências dos docentes durante esse período.

Complementando a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com secretários municipais de educação dos municípios selecionados.

Isso posto, faz-se necessário apresentar a estrutura desta dissertação. Após este primeiro capítulo introdutório, o trabalho contém mais cinco capítulos, além das considerações finais.

O segundo capítulo deste estudo aborda os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, com o objetivo de entender a trajetória desse processo ao longo do tempo. Nas palavras de Gatti (2019):

considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto e sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura. (Gatti, 2019, p. 15)

São exploradas as principais políticas e reformas educacionais que moldaram a formação docente, desde os primeiros esforços de regulamentação até as transformações mais recentes.

Essa contextualização histórica é fundamental para fornecer subsídios a uma reflexão mais ampla e abrangente sobre a situação atual da formação de professores, permitindo identificar continuidades, rupturas e desafios que marcam esse campo, especialmente à luz das novas demandas educacionais e sociais.

O terceiro capítulo deste estudo é dedicado à educação no contexto da pandemia, com ênfase nas mudanças impostas ao ensino e aos desafios enfrentados pelos docentes. Nesse capítulo, é realizada uma análise da documentação e dos atos normativos elaborados durante o período, que buscaram orientar o trabalho dos professores em meio às adversidades trazidas pela crise sanitária. Além disso, são examinadas pesquisas que investigaram as dificuldades vivenciadas pelos educadores, especialmente no que diz respeito à adaptação às novas modalidades de ensino e as lacunas na formação continuada que emergiram nesse cenário de incertezas.

O quarto capítulo deste estudo apresenta o percurso da pesquisa, descrevendo em detalhe os procedimentos e as escolhas metodológicas adotadas. São discutidos os critérios utilizados para a seleção dos municípios, o perfil dos participantes, bem como a abordagem qualitativa que orienta a investigação. Nesse capítulo, também são expostos os instrumentos de coleta de dados, como os questionários e as entrevistas, bem como a justificativa para sua escolha. Além disso, são descritas as etapas do processo de análise dos dados, evidenciando como os resultados são interpretados à luz do referencial teórico.

Já o quinto capítulo apresenta os dados colhidos por meio dos questionários e entrevistas realizadas com os docentes e gestores dos municípios selecionados. São explorados os perfis de todos os participantes, oferecendo uma visão detalhada de suas realidades profissionais e contextos de atuação durante a pandemia. A partir da análise dos dados, são discutidas as principais percepções dos professores sobre sua formação continuada, os desafios que enfrentaram, as estratégias de adaptação e as lacunas evidenciadas nesse processo. Esse capítulo busca, assim, dar voz aos educadores e gestores, revelando as especificidades e as dificuldades das formações em pequenos municípios no cenário pandêmico.

Por fim, na última parte deste estudo, são desenvolvidas as considerações finais, com o objetivo de responder à questão central proposta ao longo do trabalho. Além disso, são apontadas as implicações e as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores, especialmente em contextos de crise como a pandemia.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

A atual política de formação de professores é parte importante do conjunto de políticas educacionais brasileiras, que, desde o descobrimento do país, foram se desenvolvendo e modificando em função do contexto social, histórico e político de cada época.

Antes de tratarmos das características e desafios da formação de professores no contexto atual, acreditamos, assim como Gatti (2019), na importância de considerarmos aspectos históricos da formação de professores. Segundo a referida autora, no Brasil, tais aspectos

são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. (Gatti, 2019, p. 15)

Nesse sentido, abordaremos, a seguir, os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, buscando entender sua trajetória e, assim, ter subsídios para uma reflexão mais ampla e abrangente da situação atual desse tema.

Acreditamos que tal reflexão se faz necessária, tendo em vista a questão central deste estudo: identificar os desafios da formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do contexto de pandemia, causada pelo vírus covid-19, em municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira. Afinal, esse período conturbado de nossa história pode ter intensificado alguns dos problemas já enfrentados na área educacional, inclusive os relacionados à formação docente.

Gatti (2019) afirma que a constituição da docência em nosso país está diretamente ligada ao processo de expansão da escolarização, a qual foi muito lenta. Segundo a autora, “por muito tempo ela [escolarização] atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país” (Gatti, 2019, p. 20).

Na lentidão que a escolarização se expandia, assim caminhava o processo formativo mais estruturado de professores, em um país “que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (Gatti, 2019, p. 20).

Em nosso país, a escolarização se iniciou com a força da Igreja, quando, em 1549, nas terras recém-descobertas por Portugal, devido à necessidade de expansão comercial da Europa, chegaram os jesuítas.

Para Saviani (2011), os jesuítas chegaram ao Brasil com a missão dada pelo rei de converter os gentios:

Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fê católica" de modo que os gentios "possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fê (Dom João III, *apud* Saviani, 2011, p. 25).

Considerados nossos primeiros professores, os jesuítas faziam parte da Companhia de Jesus, ordem em que recebiam ampla e rigorosa formação cultural e com objetivo de divulgação do cristianismo.

No Brasil colonial, os jesuítas assumiam, para além do objetivo de ensinar a religião, também objetivos econômicos e políticos com vistas a facilitar o processo de colonização.

De acordo com Aranha (2006), apenas 15 dias depois de chegarem ao país, os missionários fizeram funcionar a primeira escola de “ler e escrever” que seria “o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal” (Aranha, 2006, p. 230).

Nessas primeiras escolas, frequentadas pelos filhos dos índios e dos colonos, o ensino era dividido entre as funções de catequizar e instruir:

a ação sobre os indígenas resumiu-se então, em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever. (Aranha, 2006, p. 231)

Saviani (2011) vai caracterizar o período iniciado em 1549, com a chegada dos jesuítas no Brasil até o ano de 1759, com a expulsão destes pelo marquês de Pombal, como monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. Dentro desse período, o referido autor faz uma subdivisão em outras duas fases: de 1549-1599, a qual chamou de pedagogia brasílica ou o período heroico, quando a educação assumiu um processo de aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores, e de 1599-1759, quando houve a institucionalização da pedagogia jesuítica com o *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum* foi elaborado pela Companhia de Jesus para direcionar as ações educativas dos padres jesuítas nas missões que prosperavam. Segundo Saviani (2011), o plano foi constituído por um

conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias. (Saviani, 2011, p. 55)

No *Ratio* somavam-se um total de 467 regras que delimitavam as ações de cada um desses profissionais, como um manual prático a ser seguido.

Franca (1952) descreve o papel de cada profissional dentro da hierarquia proposta no referido documento, iniciando pelo Provincial, que tinha, entre outras funções, “nomear o Prefeito de estudos e de disciplina, em zelar pela formação de bons professores, em promover os estudos na sua Província” (Franca, 1952, p. 46). Além disso, deveria, ainda, exercer alta vigilância sobre a observância exata das normas traçadas pelo *Ratio*, propondo, de acordo com as especificidades de sua Província, as modificações necessárias. Abaixo dele, havia o Reitor, figura central nos colégios, nos quais exercia a autoridade mais alta, subordinada, porém, ao Provincial. O Reitor é quem “distribui os officios, convoca e dirige as reuniões com professores, preside as grandes solenidades escolares” (Franca, 1952, p.46). Ao seu lado, na orientação pedagógica, destacava-se o Prefeito de Estudos, considerado um homem de doutrina e de larga experiência no ensino que “acompanha de perto toda a vida escolar, visita periodicamente as aulas, urge a execução dos programas e dos regulamentos, forma e aconselha os novos professores, articula a atividade de todos” (Franca, 1952, p. 46).

Ainda que o estudo geral da obra seja demasiadamente importante para a história da educação, iremos nos ater ao objeto de estudo, ou seja, a formação de professores.

Franca (1952) afirma que a importância atribuída ao mestre era um fator de vital influência na Pedagogia do *Ratio*:

Num conceito justo e integral da missão educadora, a formação do mestre deve ser também inteira e completa, abraçando todos os aspectos da perfeição humana. Não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua personalidade toda que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã. (Franca, 1952, p. 51)

O papel do professor era de extrema importância para atingir os objetivos propostos pela Companhia de Jesus. Portanto, preocupava-se muito em inculcar, em seus religiosos, o ideal de que o magistério deveria ser uma vocação.

A formação do futuro “formador de almas” começava pela sua formação moral, durante dois anos de estudo, como nos diz Franca (1952):

São anos benditos e fecundos em que se adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas. A razão sobrepõe-se aos poucos à volubilidade dos caprichos. As virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo, da piedade sólida, transformam-se aos poucos em hábitos vivos, que pautam as ações dos futuros educadores. (Franca, 1952, p. 51)

Terminados os dois anos dedicados à formação moral, o jovem jesuíta partia, então, para mais dois anos de formação que, naquele momento, seriam destinados ao intelectual, com o profundo estudo das letras clássicas, latim, grego e hebreu. Na sequência cursavam, ainda, filosofia que “dava aos futuros mestres uma visão orgânica da vida, amadurecia-lhes o espírito, e, com mais três anos de estudo, também a experiência da vida” (Franca 1952, p. 52).

Ainda de acordo com o mesmo autor, para o ensino superior, a preparação era ainda mais longa, uma vez que, concluído o magistério, o jovem mestre, por mais quatro anos, deveria dedicar-se ao estudo da teologia e, a seguir, durante dois anos, especializar-se na disciplina que constituiria o objeto do seu ensino universitário. Desse modo, só depois dos trinta anos, por via de regra, terminava o professor jesuíta a sua formação intelectual. À formação anteriormente descrita, acrescentava-se uma iniciação profissional ao estudo das disciplinas do currículo, uma formação pedagógica:

Antes de partirem para os colégios, os futuros mestres sejam confiados a um homem profundamente versado na experiência do ensino, docendi peritissimum, que os inicie na prática viva do magistério, submetendo-os a exercícios de preleção, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor. (Franca, 1952, p. 52)

Terminado o período de formação, ao iniciar sua prática no magistério, o jovem professor se deparava com a grande organização administrativa dos Colégios:

O Reitor, o Prefeito de estudos, o Prefeito de disciplina, a estrutura geral da vida escolar emolduravam-no para logo um quadro de tradições pedagógicas bem definidas, que lhe transmitiam sábias experiências acumuladas e lhe poupavam erros e desvios de principiante abandonado à insegurança das próprias iniciativas. (Franca, 1952, p. 53)

Além da exigência e amplitude na formação dos docentes, outra característica marcante da educação jesuítica sobre a égide do *Ratio*, que pode ser verificada na leitura das regras de cada membro, é a constante avaliação e o controle dos mestres no desempenho de

suas funções. A título de exemplo, temos a descrição de uma das funções do Prefeito dos Estudos:

De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor (Franca, 1952, p. 140-141 *apud* Saviani, 2011, p. 55).

A normatização da conduta dos professores também pode ser percebida no grande número de regras gerais e, posteriormente específicas, ao mestre de cada disciplina. As regras de números quatro e seis, respectivamente, comum aos professores das faculdades superiores, preconizam, segundo Franca (1952):

4. Obediência ao Prefeito. — Obedeça ao Prefeito dos estudos em tudo quanto se refere aos estudos e à disciplina das aulas; entregue-lhe, para serem revistas, todas as teses, antes de propô-las; não explique livro ou autor fora dos que estão em uso nem introduza novos métodos no ensino ou nas disputas; *6. Evite-se a novidade de opiniões.* Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. *Sigam* todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas. (Franca, 1952, p. 19)

Tal método criado pela Igreja Católica, padronizado e responsável pela sistematização do ensino, foi o primeiro sistema organizado no país, prevendo um currículo único para os estudos, dividido em graus, em que, além de propor uma educação integral do homem, indicava o domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Toda a trajetória de trabalho dos jesuítas marcou, de maneira significativa, a educação e a sociedade brasileira, sobretudo pelo legado deixado para nossa cultura e educação.

Em 1759, influenciado pelos ideais iluministas e pela necessidade de modernizar Portugal para que acompanhasse as transformações das forças produtivas na Europa, o então Ministro de Estado, Marquês de Pombal, iniciou uma reorganização administrativa e econômica no país.

Isso porque, no contexto do iluminismo, como afirma Aranha (2006),

não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente de privilégios de classe). Esses pressupostos sugerem a defesa de algumas ideias, nem sempre postas em prática, como: • educação ao encargo do Estado; • obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; • nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico; • ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim; • orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico. (Aranha, 2006, p. 286)

O ideal de educação jesuíta não mais atendia aos interesses comerciais e econômicos de Portugal. Enquanto o interesse da Companhia de Jesus estava relacionado aos interesses da fé e da Igreja, o Marquês de Pombal almejava uma escola que pudesse servir aos interesses do Estado.

Assim, foram suspensas as atividades da Companhia de Jesus em Portugal e em sua colônia brasileira, pelo Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que, além de extinguir as escolas jesuíticas, ao mesmo tempo, criava as aulas régias, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas. Essas aulas funcionavam de maneira autônoma e isoladas, com professor único e não se articulavam com outras disciplinas. Esse alvará seria responsável pelas diretrizes dos estudos menores, que compreendiam o ensino primário e o secundário.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, procedeu-se ao rompimento com todo o sistema educacional por eles criado que não foi imediatamente substituído por outro:

Segundo alguns historiadores, de início o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões. Várias medidas antecederam as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial. (Aranha, 2006, p. 334)

Sobre o início do processo de implantação das reformas pombalinas¹ no Brasil, Saviani (2011, p.107) afirma que iniciaram “logo após a aprovação do Alvará de 1759 com concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco”. Entretanto, pela resistência encontrada e falta de recursos, as aulas

¹ As reformas pombalinas configuram-se como um conjunto de reformas modernizantes propostas por Pombal visando colocar Portugal "à altura do século", isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo.

régias tiveram um desenvolvimento lento, avançando apenas em 1772, com a implantação do Ensino Público Oficial.

Segundo Aranha (2006), nesse período, a própria Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo, inspeção, instituiu o sistema de “aulas régias” de disciplinas isoladas e criou o subsídio literário a fim de gerar recursos. Porém, nesse período, ainda não havia estrutura física adequada para as aulas que aconteciam de forma improvisada em igrejas, salas de prefeituras, lojas maçônicas ou na casa dos próprios professores.

A responsabilidade de selecionar, nomear e fiscalizar os professores, que antes ficava sob domínio da Igreja, passou, com a reforma pombalina, a ser função do Estado, com a criação do cargo de diretor de estudos que ainda mantinha o controle sobre as matérias ensinadas nas escolas.

Entretanto, como alerta Nóvoa (1999),

o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (Nóvoa, 1999, p. 15).

Se a formação do professor continuava muito próxima à do padre, por outro lado, o referido autor afirma que o final do século XVIII mostra-se “fundamental para a história da educação e para a função docente” quando, pela reforma de Pombal, passaram a ser adotadas diferentes formas de acesso à profissão docente, remuneração, ocasionando um movimento importante para a organização desses profissionais. Contudo, a docência continuou sem grandes mudanças no âmbito pedagógico e sem critérios específicos de formação.

Saviani (2011) vai resumir as características das Reformas Pombalinas, que tiveram influência até 1834, da seguinte forma:

a) estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários; b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames; c) estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de

seus alunos, à Diretoria-Geral dos Estudos; d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do "Subsídio Literário", criado especificamente para esse fim; e) estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra. (Saviani, 2011, p. 114)

Como se pode perceber, todas as ações eram pensadas de modo a privilegiar o Estado em matéria de instrução em oposição às ideias religiosas. As medidas adotadas visavam retirar da educação as marcas das ideias jesuíticas e moldá-la mais em acordo com os interesses do Estado português.

O período pombalino, iniciado em 1759, termina em 1777, com a demissão de Marquês de Pombal, após a ascensão de Dona Maria I ao trono português. Durante seu reinado, houve um abandono dos projetos desenvolvidos pelo Marquês, entretanto, na área educacional, não houve mudanças, permanecendo em curso, como nos revela Saviani, os ideais das reformas pombalinas:

Era o final do período pombalino e o início de uma nova fase não menos conturbada. Em que pesem as transformações então ocorridas e a configuração de uma espécie de revanche da nobreza ao projeto pombalino de construir uma nova nação, com indústria, intensificação do comércio e capitais provenientes de uma burguesia que vinha sendo fortalecida, não chegou a haver mudanças radicais no campo educativo. As reformas pombalinas continuaram em curso, com o processo de implantação das aulas régias. (Saviani, 2011, p. 105)

Mesmo que elementos da reforma pombalina permanecessem, Saviani (2011) alerta que o novo período também foi marcado pelo retorno dos religiosos ao magistério, de modo especial no que se refere às Escolas de Primeiras Letras, que passaram a se chamar "aulas de ler, escrever, contar e catecismo".

Mudanças na realidade educacional brasileira aconteceram com a chegada da família real portuguesa, em 1808, sob o comando de D. João VI, que assumiu o cargo devido à doença de sua mãe, D. Maria I. Naquele período, sem uma política de educação sistemática e planejada, ainda existiam as aulas régias do tempo de Pombal. Dessa forma, o período conhecido como "fase joanina" foi marcado, principalmente, pela criação de escolas de nível superior para formar oficiais do exército e da marinha que atenderiam a demandas da colônia. A instrução pública do ensino de primeiras letras não recebeu atenção das autoridades que voltaram seu olhar para atender às demandas da própria corte portuguesa, ficando esse nível de ensino, como nos diz Villela (2003),

quase totalmente restrito à esfera privada, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam a aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa "escola". (Vilella, 2003, p. 98)

Ainda segundo a autora, havia naquele período grande multiplicidade de formas e lugares de ensinar e aprender.

Assim, apenas após a independência do Brasil, como explica Saviani (2009), a questão do preparo de professores emergiu de forma explícita ao se cogitar a organização da instrução popular:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. (Saviani, 2009, p. 144)

A partir daí, o referido autor organiza a história da formação de professores no Brasil, em seis períodos distintos: 1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). A seguir, abordaremos algumas das características destacadas pelo referido autor de cada uma das fases.

2.1 ENSAIOS INTERMITENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1827-1890)

Já no Brasil Império, sob o reinado de D. Pedro I, foi sancionado, em 1827, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil. A primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação determinava, em seu primeiro artigo, a criação das Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. “Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (Saviani, 2011, p. 126).

Seria também na referida lei que apareceria, pela primeira vez, a preocupação explícita com a formação dos professores. Cabe ressaltar a obrigatoriedade de adoção do método lancasteriano ou mútuo, como método de preparo didático:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. (Saviani, 2011, p. 128)

O método, ao utilizar alunos mais avançados como monitores, permitia acelerar a difusão do ensino a baixos custos, num momento em que a ampliação da instrução às massas trabalhadoras era exigida.

Para a adoção do método mútuo, era necessário que os professores tivessem formação adequada, entretanto, o governo imperial não assumia tal responsabilidade, atribuindo-a ao professor que deveria fazê-la com seus próprios recursos:

É lamentável notar que, no texto da nossa primeira lei sobre instrução pública de 1827, havia a seguinte explicitação: “Para as escolas de ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com utensílios necessários à custa da Fazenda Pública. Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, *irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais*. Como consequência, os resultados da experiência foram medíocres e artificiais, principalmente porque, além de tudo, esse método se ancorava na atividade de monitores, os próprios colegas de 10 ou 12 anos, incumbidos de repassar o aprendido aos demais. (Aranha, 2006, p. 380, grifo nosso)

Pode-se perceber, nessa primeira forma de preparação de professores exigida, uma formação exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

Cabe ainda ressaltar o caráter fortemente disciplinador do método, baseado nas ideias de hierarquia e ordem:

O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. (Saviani, 2011, p. 128)

Embora alvo de grandes críticas devido aos resultados poucos expressivos em relação à aprendizagem, o ensino mútuo, justamente pela sua dimensão disciplinar, foi utilizado também nas escolas normais. Segundo Saviani (2011),

[...] se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares "em todas as cidades, vilas e lugares populosos" como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. (Saviani, 2011, p. 129)

Dessa forma, em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias.

O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária, secundária e a formação de professores sob a responsabilidade de cada província e, baseando-se no que vinha acontecendo na Europa, criam-se as Escolas Normais para a formação de professores.

A primeira Escola Normal foi fundada em Niterói, tendo seu modelo seguido pelas outras províncias. Em cada lugar havia sua particularidade e diferença, porém, segundo Villela (2003), em estudos sobre as primeiras escolas normais criadas, é possível destacar algumas características comuns observadas entre elas:

Em todas essas províncias as exigências para admissão de alunos enfatizavam a moralidade e os bons costumes, sendo comprovado por atestados passados por autoridades do local de residência dos pretendentes, analisados em seguida pelos presidentes de província. Já quanto aos conhecimentos, às exigências afrouxavam e sua avaliação era realizada, em geral, por uma simples verificação de leitura e escrita. Isso vem ratificar a hipótese de que, nesse momento de constituição de um corpo de professores laicos, esperava-se desses "funcionários" muito mais a difusão de uma ética moral do que de conteúdo. (Villela, 2003, p. 114)

A Escola Normal de Niterói, segundo a mesma autora, foi uma importante instituição de formação de professores no Império, exercendo grande influência nas decisões sobre a esfera educacional:

[...]essa província funcionou como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói, capital da província fluminense (Villela, 2003, p. 105).

Compreender, portanto, a criação dessa instituição possibilita-nos conhecer os sentidos atribuídos à formação de professores naquele momento.

O grupo conservador que assumiu o poder na província fluminense após o Ato Institucional de 1834 “tinha um projeto claro para a direção da sociedade, que inclusive extrapolava os limites da província chegando a se estender a todo o Império” (Villela, 2003, p. 105). Tal grupo pretendia difundir sua própria visão de mundo e buscava um consenso ideológico para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político, valorizando a instrução como espaço de propagação dos ideais conservadores:

É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir - um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. (Villela, 2003, p. 106)

Após essa análise, fica mais fácil compreender o sentido de uma admissão de professores baseada mais em exigências morais em detrimento da formação intelectual e de currículos que pouco diferiam das escolas primárias.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009, p. 144)

O que seria acrescentado ao currículo das escolas normais seria o domínio do ensino lancasteriano ou mútuo, método este que atendia às finalidades dos dirigentes de ordenar, controlar e disciplinar mais do que propriamente instruir.

Com currículo frágil, falta de infraestrutura e materiais adequados, baixa adesão de alunos, as escolas normais tiveram, nas décadas de 1850 e 1860, uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo

tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública província (Tanuri, 2000, p. 65).

Apenas na década seguinte, as escolas normais começaram a ser, de fato, valorizadas. A partir de 1868/70, como nos diz Tanuri (2000),

[...] transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada (Tanuri, 2000, p. 66).

No contexto de uma maior popularização do ensino, as escolas normais também apresentavam sinais de progresso com ampliação de seu currículo e dos requisitos para ingresso e sua abertura ao sexo feminino. Cabe lembrar que, de acordo com Villela (2003, p. 119), as primeiras escolas normais foram destinadas exclusivamente ao sexo masculino.

Junto à perspectiva de difusão da instrução, as inovações pedagógicas passaram a ser valorizadas. Nesse contexto, modelos de escolas estrangeiras, sobretudo as americanas, ganharam espaço no eixo Rio-São Paulo. Os temas educacionais passaram a ter maior visibilidade com novos conceitos de espaço escolar e do ato de ensinar, novos materiais pedagógicos, exposições, conferências etc. Como nos relata Villela (2003, p.117), “o clima de euforia pedagógica não poderia deixar de repercutir nas escolas normais”. Dessa forma, no final da década de 1860, retornou o interesse por essas instituições e, sobretudo entre 1870 e 1880, finalmente, elas iriam se difundir e assumir uma forma mais definida.

O período era marcado pela busca de maior definição do que vinha a ser a formação de professores e isso se expressava nas várias reformas dos currículos e nas discussões sobre tempo de formação, pré-requisitos, necessidade da prática nas escolas anexas, possibilidade ou não da co-educação, dentre outras questões. (Villela, 2003, p. 117)

A expressão da necessidade de uma melhor formação dos professores se manifestaria, ainda, no desenvolvimento quantitativo e qualitativo das escolas normais em 1890.

2.2 ESTABELECIMENTO E EXPANSÃO DO PADRÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1890-1932)

Dada a ausência do Governo central nas ações envolvendo as escolas normais, os avanços que surgiriam, na Primeira República, foram fruto dos reformadores de cada estado.

Dessa forma, o período de estabelecimento e expansão das Escolas Normais teve, como marco inicial, a reforma paulista da escola normal, em 1890, sob a gestão de Caetano de Campos.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (Saviani, 2009, p. 145)

A referida reforma desenvolvida pelos reformadores paulistas consolidou uma estrutura de escola para formação de professores que serviu de exemplo para os demais estados.

Embora estabelecida sob os ideários reformadores, esse padrão de Escola Normal ainda estava centrado na preocupação limitada ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. O clima reformador da formação de professores também foi perdendo sua força nos anos seguintes, entrando-se em uma nova fase com o advento dos Institutos de Educação.

2.3. ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO (1932- 1939)

O ano de 1932, marcado pelos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, iniciava uma nova etapa na educação brasileira e na formação do educador. O período, que trouxe a organização dos Institutos de Educação, teve como destaque as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

O advento dos Institutos de Educação foi instituído com o decreto n. 3.810, de 19 de março de 1931. Na reforma prevista pelo decreto, Anísio Teixeira, no Distrito Federal, propunha erradicar aquilo que ele considerava o "vício de constituição" das Escolas Normais, que, "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos" (Vidal, *apud* Saviani, 2009, p. 145).

Transformando a Antiga Escola Normal em Escola de Professores, incluiu no currículo as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (Saviani, 2009, p. 146)

Sob a gestão de Fernando de Azevedo, o Instituto de Educação de São Paulo seguiria um processo semelhante ao realizado por Anísio Teixeira.

Pode-se perceber, nesse momento, a ênfase num currículo com maior preocupação didático-pedagógica, para além do domínio limitado aos conteúdos primários que se ensinava. Os Institutos buscavam dar ao professor uma formação teórica e prática sólidas, incorporando as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como conhecimento de caráter científico. Corrigindo alguns dos problemas detectados nas tradicionais escolas normais, caminhava-se para a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação dos professores.

2.4. ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA E CONSOLIDAÇÃO DO PADRÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1939-1971)

Na sequência temporal, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, descritos anteriormente, foram elevados a nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de Educação. O Instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934 e o carioca, à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia. (Saviani, 2009, p. 146)

Surgiu, dessa forma, o curso de Pedagogia, com a dupla função de formar bacharéis e licenciados. Dentro dessa organização, coube aos Cursos de Licenciatura a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias e aos Cursos de Pedagogia a tarefa de formar os professores das Escolas Normais. Em ambos, nos moldes do esquema 3 + 1, previa-se uma estrutura composta por três anos de bacharelado para o domínio dos conteúdos somados a um ano de didática, buscando a junção do modelo baseado nos conteúdos culturais-cognitivos ao modelo pedagógico-didático.

Para Saviani (2009, p.146), o modelo de formação de professores em nível superior, ao ser generalizado, “perde sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”.

Dada a necessidade de regulamentar, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino do país, foram promulgados decretos-leis pela União, como o de número 8.530, de 2 de janeiro de 1946, primeira regulamentação do governo central, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal. Na referida Lei, o ensino normal, sem introduzir maiores inovações ao que já estava sendo adotado, recebeu a mesma orientação que os demais cursos de nível secundários, ficando dividido em dois ciclos:

o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (Saviani, 2009, p. 146)

Diante do exposto, pode-se perceber que apenas os cursos normais do segundo ciclo iriam, de fato, contemplar as reformas da década de 1930.

Tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia, como explica Saviani (2009), iriam centrar a formação do docente:

no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o

aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (Saviani 2009, p. 147).

No caso do curso de Pedagogia, embora seu objetivo inicial fosse centrado no caráter pedagógico-didático, este seria marcado por uma tensão entre os dois modelos.

O ideal centralizador da Lei Orgânica do Ensino Normal perdeu força novamente com a Constituição de 1946, que retomou a orientação descentralizadora da Carta de 1934, atribuindo aos estados e Distrito Federal a competência de “organizar os seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela União” (Tanuri, 2000, p. 77). Mesmo assim, a grande maioria dos Estados reorganizou suas escolas normais tendo como base a Lei Orgânica, paralelamente a um crescimento considerável dessa modalidade de ensino, dado, sobretudo, pela política expansionista do período desenvolvimentista vivido pelo país. Porém, tal crescimento acontecia de forma desigual pelo país, como alega Tanuri (2000):

Observe-se, por exemplo, das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação oficial do INEP em 1951, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada um. (...) (Tanuri, 2000, p. 77).

Ainda de acordo com a mesma autora, havia críticas contundentes quanto ao funcionamento das escolas nos estados onde ocorria o crescimento acentuado, sobretudo relativas ao despreparo dos ingressantes, regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e promoção etc. Também estava presente a preocupação com a metodologia do ensino, já evidenciada pelo movimento escolanovista. Dentro do ideário modernizador, trazido pelo contexto desenvolvimentista dos anos 1950, mereceu destaque, conforme Tanuri (2000), a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, de 1957 a 1965, resultante do acordo entre o MEC/INEP e a USAID, cujo objetivo principal foi, inicialmente,

a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. (Tanuri, 2000, p. 78)

A modernização, na perspectiva do programa, consistia, segundo Paiva e Paixão (*apud* Tanuri, 2000, p. 78), em “trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nosso país”.

No período do nacional-desenvolvimentismo no Brasil (1945-1964), o Estado assumiu um papel cada vez mais centralizador para tentar consolidar o modo de produção capitalista com base industrial. Com o golpe civil-militar em 1964, conforme afirma Gatti (2009, p. 23), “o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, onde a educação escolar se coloca necessária a esse fim”.

Dessa forma, vemos que a educação, nesse período e no próximo,

sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (Luckesi, 2005 *apud* Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 100).

2.5 SUBSTITUIÇÃO DA ESCOLA NORMAL PELA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE MAGISTÉRIO (1971-1996)

O quinto período descrito por Saviani (2009) teve como eixo central a substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério, como consequência das adequações no campo curricular exigidas após o golpe militar de 1964 e concretizadas mediante mudanças na legislação de ensino.

As adequações curriculares do período foram consolidadas na Lei nº 5.692/71 que também modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de 1º e 2º graus, respectivamente. Nessa nova estrutura desapareceram as escolas normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de primeiro grau. A organização de tal habilitação para o magistério é descrita abaixo por Saviani:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. (Saviani, 2009, p. 147)

A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação precária, dispersa em meio a tantas outras.

A Lei nº 5.692/71 também previa, para atuar nas quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta ou plena². Já aos cursos de Pedagogia caberia, além da formação de professores para habilitação específica de magistério, a formação de especialistas em Educação, que seriam os diretores, orientadores, supervisores e inspetores escolares.

2.6 ADVENTO DOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO E DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES (1996-2006)

A partir de 1980, iniciou-se um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura e um processo de ruptura com o pensamento tecnicista que se impunha na área de educação até aquele momento.

De acordo com Saviani (2009, p. 148), “o quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado”, principalmente, com a construção de uma nova LDB (9.394/96). Segundo o mesmo autor, a nova lei não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior, denominados pelo autor como de *segunda categoria*, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. (Saviani, 2009).

Ainda assim, a LDB nº 9.394/96 pode ser considerada um marco legal para análise da política de formação docente, incorporando as preocupações presentes nas reformas educacionais da década de 1990. Dentre as inovações propostas, estava a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, tendo o prazo de dez anos para realização dessa proposta. Porém, em 2013, houve uma alteração no documento, admitindo-se a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, na modalidade normal em nível médio.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei nº 5.692, que fixava as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu, como cursos de licenciatura curta, aqueles com duração entre 1.200 a 1.500 horas e os de licenciatura plena os que ofereciam entre 2.200 a 2.500 horas. Os cursos de licenciatura curta foram extintos pela Lei nº 9.394/96. Cabe ressaltar que as licenciaturas curtas surgiram no país num contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores.

Saviani (2009), ao fazer a análise da trajetória descrita nos seis períodos analisados, conclui que as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Nas palavras do autor:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, 2009, p. 148)

A análise da evolução da formação de professores no Brasil nos mostra que ela reflete as transformações históricas, sociais, políticas e culturais que o país experimentou ao longo dos séculos. Desde a chegada dos jesuítas no século XVI, até as reformas educacionais contemporâneas, a formação de professores passou por diversas fases, cada uma moldada pelas necessidades e pelos contextos específicos do período.

A formação de professores no Brasil passou de um modelo inicialmente restrito e religioso para uma formação mais ampla, laica e democrática, mas que ainda enfrenta desafios em termos de qualidade, acesso e valorização profissional. As diferentes reformas, ao longo do tempo, refletem as tensões entre as necessidades imediatas da sociedade e as aspirações de uma educação de qualidade para todos.

Em síntese, a história da formação de professores no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, mas aponta para um reconhecimento crescente da importância de um magistério adequadamente formado como pilar fundamental para a construção de uma educação inclusiva e equitativa. As reformas educacionais mostram a busca constante por melhorias na formação docente, embora a implementação de políticas públicas efetivas ainda seja um desafio contínuo.

2.7 PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

As políticas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, merecem um destaque especial dentro deste estudo sobre formação docente, por marcarem uma fase crucial de reestruturação e modernização do sistema educacional brasileiro.

A década de 1990 trouxe um intenso processo de mudança educacional, no Brasil e no mundo, decorrente da reforma de Estado, em função da crise do sistema capitalista. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), os protagonistas de tais reformas seriam

[...] os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 96)

Em função da crise do sistema capitalista, a educação passou a ser entendida como elemento essencial ao desenvolvimento econômico dos países, o que iria provocar profundas mudanças no campo educacional e, conseqüentemente, no processo de formação de professores:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 97)

As reformas educacionais desse período buscaram adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial segundo a qual a educação passaria a ser entendida como meio para se atingir os objetivos esperados.

Destacam-se, nesse período, eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, onde é inaugurado um projeto de educação a nível mundial, financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, dela participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 98)

No contexto mencionado, as agências internacionais tornaram-se grandes incentivadoras das políticas educacionais, por entendê-las como solução para mazelas sociais como a fome, a miséria e o desemprego. Dessa forma, ressaltavam a elevação da escolarização e a qualificação profissional dos educadores como determinantes no sucesso ou fracasso escolar dos sujeitos.

No bojo desse período de mudanças e reformas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, em 1996, que, nas reformulações apresentadas, refletia os

preceitos da chamada “agenda neoliberal”, embora seja a partir dela que se intensifica a discussão sobre a formação de professores, pois, segundo a referida lei, como tratado anteriormente, passa-se a ser exigida a formação docente em nível superior, como pode ser lido no art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

A partir da publicação da LDB nº 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação – CNE, foi responsável por elaborar as diretrizes curriculares para os diferentes níveis e etapas educacionais. A primeira Diretriz Curricular Nacional para Formação de Professores data de 2002, a segunda, de 2015; uma nova Diretriz é aprovada de 20 de dezembro de 2019, sendo revogada, porém, a partir da publicação das diretrizes de 2024.

Para Dias e Lopes (2003, p. 1156), uma das características da Resolução CNE/CP nº 01, de 2002, foi a presença da noção de competência como elemento nuclear na organização e estruturação dos currículos educacionais.

Gadêlha *et al.* (2022) apontam para o fato de que essa noção de competência apresenta suas origens na experiência norte-americana, quando, a partir da década de 1960, buscou-se identificar quais seriam os comportamentos adequados aos alunos daquele país, de modo a desenvolver nestes as habilidades e os comportamentos exigidos pelas novas formas de organização do trabalho. Os autores afirmam, ainda, que “a presença da pedagogia da competência nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente nos dá pistas do estreitamento da relação entre o mercado e os setores produtivos com a educação” (Gadêlha *et al.*, 2022, p. 27).

Segundo Gonçalves (2020), quando, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, a noção de competência perdeu força no campo educacional:

Com as mudanças nas concepções presentes nas políticas educacionais, o Conselho Nacional de Educação foi pressionado para empreender uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Até a aprovação das Diretrizes em 2015, a comissão bicameral do CNE foi recomposta várias vezes (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 363).

Paralelamente ao período de discussão das Diretrizes de 2015, foi instituído, pela Lei nº 13.005/2014, pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE, cujas Metas 12, 15, 16, 17 e 18 tratavam especificamente da formação dos profissionais da Educação e sua valorização. A comissão bicameral, pautada nas metas estabelecidas no Plano,

[...] passou a situar os estudos e debates desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (Brasil, 2015)

Os trabalhos desenvolvidos pela comissão passaram a considerar as discussões estabelecidas pelos vários movimentos da época, que defendiam a formação de professores articulada com a valorização desses profissionais. Após amplo debate e articulações, foram aprovadas, em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores.

Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 364).

As proposições presentes na nova Diretriz, de 2015, além de romperem com a lógica de competências, trouxeram à tona temas caros à formação docente:

Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que

os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Ainda destacamos que a resolução estabelece que os cursos de formação inicial deverão ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015 *apud* Gonçalves *et al.* 2020, p. 365).

O prazo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2015 foi prorrogado por três vezes, por conta da adequação lenta e gradual das instituições formadoras de professores. Durante esse período de prorrogação, a troca de governo³ gerou mudança na orientação política e nos membros de várias esferas:

O novo direcionamento da política educacional, de viés privatista e pouco dialógico, do pós-golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, deu "continuidade" em políticas como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, redirecionando concepções educacionais. Parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990 e que tinha a noção de competências como eixo curricular, retorna ao governo em 2016, no âmbito do MEC e do CNE resgatando tais concepções (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 365).

Como parte de tal processo, foi aprovada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a qual retornou a noção de competências para o centro do debate junto à ideia de direitos de aprendizagem, saindo de cena as metas e estratégias apregoadas pelo PNE/2014. Uma vez homologada a Base Nacional Comum Curricular, estava posto o argumento para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores fossem igualmente reformuladas, sob o discurso de adequação e alinhamento desta com o “novo” currículo da Educação Básica, construído em observância a BNCC.

Entidades educacionais e universidades saíram, então, em defesa da manutenção da Resolução de 2015, alegando condições de sua adequação à Base Nacional Comum Curricular, sem a necessidade de extingui-la.

Porém, as manifestações e os apelos dos diversos órgãos e entidades não foram ouvidos e, em dezembro de 2018, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional

³ Saída da Presidenta Dilma, através de processo de *impeachment*, com o seu vice, Michel Temer assumindo o poder.

de Educação a proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 366)

Mesmo sem a participação das entidades formadoras na discussão de uma Base Nacional Curricular para a formação de professores, o CNE aprovou, em novembro de 2019, a proposta de uma nova diretriz curricular e a revogação da DCN 2015. Em 20 de dezembro de 2020, a nova diretriz, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, foi homologada.

Para Gonçalves *et al.* (2020), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores “rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015.” Os mesmos autores vão dizer ainda que tal documento busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas:

caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos (Gonçalves *et al.*, 2020, p.368)

Recentemente, é aprovado o Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).

A história parece se repetir e, mais uma vez, nova proposta de Diretrizes Curriculares, elaborada na Comissão Bicameral, não foi submetida à discussão pública, apenas disponibilizada para a apresentação de contribuições individuais, por um curto período de tempo. A partir de então, entidades sindicais e instituições acadêmicas encaminharam textos, com severas críticas que têm, em comum, entre outras questões, a ausência do debate, assim como ocorreu anteriormente com a Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A nota da ANFOPE (2024), por exemplo, posiciona-se pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024; pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo, e pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015. A referida entidade pontua 10 pontos de denúncia em relação ao Parecer 04/2024, em que se baseiam sua decisão. O primeiro deles versa sobre o discurso de atualização e consenso, argumentando os redatores sobre a necessidade de uma “nova” Resolução referenciada na emergência de um consenso nacional. Porém, conforme análise da ANFOPE,

o Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória. (ANFOPE, 2024)

Somam-se a essa ponderação a extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular; a ausência da valorização profissional; a inexistência da formação continuada; a simplificação do Sistema Nacional de Educação; a indefinição da base comum nacional; o absenteísmo sobre os Cursos EaD; o retrato de uma formação conteudista; o retrocesso na concepção de extensão e, por último, o determinismo social utilizado como aporte.

Com os 10 pontos destacados, segundo a ANFOPE (2024), pode-se perceber que o Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresenta uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados.

Com base nos argumentos apresentados, a entidade reafirma no documento seu posicionamento de defesa à Resolução CNE/CP nº 02/2015, uma vez que esta

apresenta-se mais completa do que o Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 4/2024, pois trata da formação de professores/as de maneira orgânica, envolvendo em seus capítulos aspectos relacionados à formação inicial, à formação continuada e à valorização docente; foi materializada pela maioria dos cursos de licenciatura, sendo revogada sem obter uma avaliação processual e uma justificativa estrutural e necessária para sua revogação. (ANFOPE, 2024)

Após as análises apresentadas, pode-se perceber como o processo de precarização do trabalho docente, já tão evidenciado pelos baixos salários, condições de trabalho precárias,

jornadas exaustivas, entre outros, completa-se com a crescente precarização da formação, seja pela progressiva desqualificação da profissão, decorrente das diretrizes curriculares da formação de professores e/ou pela proliferação de cursos de licenciatura com qualidade discutível, decorrente da mercantilização da educação, típicos do contexto histórico social em que vivemos.

É importante considerar que, apesar de acreditarmos que a maioria dos professores em exercício, durante a pandemia, não tiveram sua formação inicial pautada por essas novas diretrizes, as determinações de tais instrumentos legais poderiam se fazer presentes no processo de formação continuada, tão necessário no desenvolvimento do trabalho docente e especialmente, no contexto do ensino remoto que trouxe inúmeros desafios para docência.

Esse cenário de disputa entre os setores político, econômico e social também marcaria as decisões e políticas públicas apresentadas durante a pandemia de covid-19.

Acreditamos que verificar a forma como a educação, de maneira geral, vem sendo considerada nos faz entender a importância dada à formação docente:

Ao discutir-se formação de professores para a educação básica é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea o qual tem a função de orientar e dar sentido para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação.” (Gatti, 2019, p. 34)

Assim sendo, toda a contextualização histórica desenvolvida neste capítulo auxilia na compreensão de como, ao longo do tempo, foi dada importância ao tema formação docente. A trajetória histórica da formação docente se relaciona diretamente com os objetivos da pesquisa de buscar analisar a formação docente no período da pandemia, ao fornecer um pano de fundo indispensável para entender as transformações e as continuidades que marcaram a educação em um momento de crise global. Ao explorar as raízes históricas da formação de professores, a pesquisa pode revelar como práticas e políticas do passado influenciaram as respostas educacionais durante a pandemia, evidenciando tanto os avanços quanto as lacunas existentes. Essa análise histórica permite identificar como certos modelos e abordagens de formação docente foram adaptados, reformulados ou desafiados diante da emergência do ensino remoto e como as condições históricas preexistentes afetaram a capacidade dos professores de lidar com as novas demandas impostas pela pandemia. Dessa forma, a trajetória histórica não apenas contextualiza, mas também ilumina as razões pelas quais certas dificuldades e soluções emergiram durante o período pandêmico, contribuindo para uma compreensão mais profunda e crítica das condições atuais e das necessidades futuras da formação docente. Isso reforça a

importância de uma formação docente que seja não apenas tecnicamente adequada, mas também historicamente informada e sensível às complexidades do contexto contemporâneo.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, emergência em Saúde Pública, em decorrência da pandemia de covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Dentre as ações básicas de combate do vírus, destacamos: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Para assegurar tal distanciamento, foram suspensas as aulas presenciais nas escolas brasileiras, impactando, somente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), cerca de 47,9 milhões de alunos, segundo dados do INEP (2019). Priorizando a manutenção da saúde e a preservação das vidas, a orientação foi permanecer com as escolas fechadas até que a situação se estabilizasse e fosse segura a reabertura.

Embora fosse possível perceber uma maior atenção nos desafios impostos aos sistemas de saúde, os sistemas de educação também foram diretamente afetados. No cenário vivenciado, esses desafios mostraram-se gigantes para a educação como um todo e para os professores em particular.

Eram muitas as dúvidas, perguntas sem respostas ou respostas desconstruídas. Para além da preocupação que pairava em todo canto sobre como se manter protegido do tão temido vírus, que a cada dia aumentava o número de vítimas fatais, havia uma pressão para que se mantivesse o processo de ensino aprendizagem acontecendo em meio à pandemia, e ao mesmo tempo, a dúvida de como fazer isso.

A primeira normativa para a educação brasileira, no contexto de pandemia, por parte do Governo Federal, foi a publicação da Portaria 343/2020, no dia 17 de março, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no Ensino Superior, enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19:

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. § 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos. § 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da

Educação tal providência no período de até quinze dias. (Brasil, 2020, não paginado)

A mesma Portaria previa, ainda, a possibilidade de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, desde que fossem integralmente repostas posteriormente, para cumprimento dos dias letivos de acordo com a legislação.

De acordo com Jakimiu (2020):

Após a publicação das portarias, muitas universidades se mobilizaram para implementar a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, no entanto, já nas primeiras incursões foram encontradas fragilidades estruturais, pedagógicas e humanas que impediram a continuidade das atividades acadêmicas. Do ponto de vista estrutural a referida implementação acabou por evidenciar as desigualdades sociais que marcam nosso país, revelando que nem todos os acadêmicos do Ensino Superior possuem recursos tecnológicos e acesso à internet. Fator que fez com que a maioria das universidades federais deliberassem pela suspensão do calendário acadêmico. (Jakimiu, 2020, p. 97)

No dia 1º de abril, foi apresentada a Medida Provisória (MP) 934 que emitia a primeira normatização voltada também para a Educação Básica. De acordo com a MP 934/2020, as instituições de Educação Básica e também as de Ensino Superior, em caráter excepcional, ficariam dispensadas do cumprimento dos 200 dias letivos, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Nesse período, muitas escolas já estavam se organizando por conta própria, fazendo antecipação de férias e recessos escolares para suprir os dias sem aulas. A Medida Provisória, em termos, resolvia a questão do cumprimento dos dias letivos obrigatórios. Porém, como garantir a carga horária obrigatória em um tempo menor?

Fazia-se urgente, a partir daí, reorganizar a forma como as atividades escolares aconteceriam, o que levou o Conselho Nacional de Educação a emitir, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 05, tratando da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19. O documento trouxe algumas diretrizes para a condução dos trabalhos nas escolas da educação básica e instituições de ensino superior.

Com caráter orientador, dispunha que a competência para definir a reorganização dos calendários e a realização de atividades pedagógicas não presenciais seria dos sistemas de

ensino, respeitadas as legislações e normas nacionais. Sobre esse aspecto, o documento trazia, como possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB,

a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. (Brasil, 2020, p. 06)

Ainda segundo o mesmo Parecer, tradicionalmente no Brasil, quando há suspensão das aulas, ocorre, posteriormente, sua reposição presencial. Porém, como alertava o documento, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência, poderia haver dificuldades para uma reposição que não impactasse o calendário de 2021 e que também não acarretasse retrocesso educacional para os estudantes:

é inquestionável que vivemos um período de exceção em virtude da emergência sanitária vivida pelo Brasil e pelo mundo. Tendo em vista o disposto na LDB sobre carga horária mínima e dias letivos anuais, convém considerar que as condições para a reposição de atividades escolares por meio de acréscimo de dias letivos ao final do período de suspensão de aulas presenciais poderão não ser suficientes, podendo ainda inviabilizar o calendário escolar de 2021. No entanto, caso o período de suspensão de atividades presenciais na escola seja longo, a reposição de carga horária exclusivamente de forma presencial, ao fim do período de emergência, pode acarretar diversas dificuldades e prejuízos financeiros e trabalhistas. (Brasil, 2020, p. 7)

Dada a dificuldade de reposição da carga horária presencial ao final da situação de emergência, o Parecer CNE/CP nº 05 apresentou como alternativa o desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais.

O documento salienta que

a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. (Brasil, 2020, p. 08)

Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas não presenciais poderiam acontecer, ainda segundo o mesmo Parecer,

por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (Brasil, 2020, p. 09)

O Conselho Nacional de Educação sugeriria, ainda, a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais para as famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares, durante o período de atividades não presenciais.

No que condiz aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa foco deste trabalho, o Conselho acrescenta:

no período de emergência, 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” substituam a atividade profissional 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, p. 11)

De acordo com o documento, as atividades pedagógicas não presenciais poderiam se aplicar a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, incluindo a educação especial.

O receio em assumir uma longa e possível reposição de todo o período de suspensão das atividades presenciais induziu os governos estaduais e municipais a adotar o ensino remoto emergencial (ERE).

Conforme Schmitt, Machado e Martins (*apud* Martins *et al.*, 2023),

o ERE é uma solução provisória com o objetivo de garantir a educação durante uma crise ou emergência, enquanto a EAD é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que adotada há anos, possui uma metodologia e planejamento próprios. (Martins *et al.* 2023, p. 31)

Os atos normativos em âmbito nacional, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, relacionados às Diretrizes Nacionais para a Educação, em todos os seus níveis e modalidades, durante o período de pandemia, somaram um total de 13 documentos, entre

pareceres e resoluções, que começaram com as primeiras orientações após o fechamento das escolas e prosseguiram até o momento em que se começou a cogitar a reabertura das escolas.

Quadro 1 - Atos normativos do conselho nacional de educação durante o período de pandemia

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 -	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da covid-19.
Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.
Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da covid-19.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 -	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da covid-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	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.
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui 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.

Fonte: Elaboração própria de acordo com o site do Conselho Nacional de Educação (2023)

Na leitura dos documentos citados, ficam evidentes algumas ideias que se repetem muito. São recorrentes, por exemplo, as pautas relacionadas à reorganização do calendário escolar, cumprimento da carga horária obrigatória e suas formas de registro, ênfase no fato de que as atividades pedagógicas não presenciais devam possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC para cada etapa de ensino.

Aguiar (2020), sobre a importância dada a BNCC pelo Conselho, assim se manifesta:

Chama a atenção que na primeira manifestação oficial do CNE, no período em que todas as atenções estavam voltadas para as questões de saúde, mesmo referindo-se às razões que motivaram a reorganização do calendário escolar, o Conselho, em seu parecer, dá destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Aguiar, 2020, p. 26)

A autora complementa e justifica sua afirmação com o seguinte trecho presente no documento:

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica (Brasil, *apud* Aguiar, 2020, p. 27)

Além disso, repetidamente, é ressaltado o caráter orientador dos documentos, devendo cada rede se adequar à sua realidade:

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. (Parecer CNE/CP nº 9/2020, p. 27)

O apelo à inovação e criatividade das redes e dos professores, em um momento, no mínimo, delicado para todos, revela o despreparo e até mesmo o descaso do Governo Federal

para lidar com a situação e com os profissionais que estavam à “frente de combate” para fazer a educação acontecer.

Para o tema formação de professores ou, para além disso, pautas sobre as condições vivenciadas pelos docentes durante a pandemia, notam-se orientações rasas.

Entendemos que, em um contexto de pandemia, a formação de professores deveria estar voltada às demandas que emergiam, mas parece ter havido um entendimento de se manter as ações formativas voltadas ao interesse do governo em implementar a BNCC.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 cita, no corpo de seu texto, que, segundo informações enviadas pelo Ministério da Educação - MEC, sobre as ações realizadas pelo Ministério para a mitigação dos impactos da pandemia na educação, está a disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC) do Ministério da Educação e de curso *on-line* para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender.

No acesso à plataforma e de acordo com os seus dados, foram oferecidos 237 cursos, ofertados por 29 instituições que, até a data de 28 de fevereiro de 2023, atenderam a um total de 1.814.561 usuários. Os cursos eram divididos por categorias (aperfeiçoamento, capacitação, especialização, extensão e formação continuada), por componentes curriculares e etapas de ensino.

No Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020, que apresentou um reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que, por sua vez, tratava da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19, o MEC sugeria a utilização do curso *on-line* para alfabetizadores, disponível no site alfabetizacao.mec.gov.br, como apoio ao trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e os pais ou responsáveis na organização das atividades não presenciais.

Essas sugestões de formação apareciam de forma bem vaga nos textos dos pareceres e sem muitas explicações ou ênfases. Além disso, diante da realidade de dificuldade no uso das tecnologias pelos professores no contexto de pandemia, já mencionada no texto, cursos em ambientes virtuais não nos parecem uma alternativa eficaz.

O artigo 29 do Parecer CNE/CP nº 15/2020 trouxe às Secretarias de Educação e gestores de instituições escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais a responsabilidade de

oferecer programas visando à formação da equipe escolar na administração logística da instituição, à formação de professores alfabetizadores e de

professores para as atividades não presenciais, e ao uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio aos docentes (CNE, 2020, p.16).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério devem acontecer em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Porém, o que se pode verificar é a transferência de responsabilidade do Governo Federal para as Secretarias Municipais de Educação e instituições escolares sem dar condições e apoio para tal. Essa relativização da importância atribuída à formação docente nos dá a ideia de como essa pauta foi abordada pelo Governo Federal.

Para Galzerano (2021), os documentos norteadores para a educação no período de pandemia

foram construídos com a participação de entidades nacionais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dentre outros) e tiveram como base as experiências internacionais e pesquisas e materiais disponibilizados por organismos internacionais (BM, OCDE, Unicef, Unesco) e por instituições privadas de atuação nacional (Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, além do TPE, que aglomera diversas organizações e fundações). Foram desconsiderados os estudos e pesquisas desenvolvidos por universidades públicas brasileiras, tampouco foram ouvidas as recomendações das entidades e associações científicas da área. (Galzerano, 2021, p. 128)

Ainda segundo a mesma autora, os pareceres emitidos pelo CNE refletiam e traduziam para a realidade brasileira as recomendações de organismos internacionais:

utilização de diferentes materiais e recursos pedagógicos (mediados ou não pelo uso das TICS), foco no ensino remoto e flexibilização curricular, com base nas competências consideradas mais essenciais – no caso brasileiro, expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Galzerano, 2021, p. 128)

É notório o cenário de disputa envolvendo a educação no período de pandemia, quando o fechamento das escolas deixou inúmeros questionamentos sobre tomadas de decisões diante dos novos desafios impostos. Aproveitando-se desses questionamentos, organismos internacionais disponibilizaram diversos documentos, como recomendações, pesquisas e materiais que pudessem trazer respostas à crise:

Além da influência das instituições privadas autodeclaradas sem fins lucrativos nas discussões sobre os rumos da educação brasileira durante a pandemia, observamos o alastramento de iniciativas tecnológicas nas redes públicas e privadas de ensino. A venda de materiais e serviços educacionais de todos os tipos já se constituía em um importante nicho de mercado para grupos empresariais, sobretudo aqueles listados em bolsa de valores. O advento do ensino remoto e do ensino híbrido abriu uma janela de oportunidades ainda maiores para a atuação de empresas cujo interesse primeiro é o lucro. (Galzerano, 2021, p. 130)

Nesse contexto, a educação, de direito social, passou a ser vista e explorada muito mais como mercadoria, servindo a pandemia de cenário para a ampliação do campo de atuação de instituições privadas de vendas de serviços educacionais, consultorias, *softwares*, principalmente diante da escassez de investimento público.

Para Aguiar (2020), a situação de dificuldade das escolas durante a pandemia

favorece sobremaneira a entrada de institutos privados que ofertam plataformas digitais, materiais didáticos, planos de aulas e propostas de avaliação online aos gestores. Abre-se, assim, uma via rápida para a expropriação do conhecimento dos professores e a sua subordinação às orientações pedagógicas do setor privado, em especial de empresários (Aguiar, 2020, p. 41).

O uso das tecnologias digitais, com a pandemia, pareceu ganhar a oportunidade ideal para inserção e expansão nas redes pública e privada, o que, de certa forma, poderia não ser problema, desde que fossem garantidas condições para sua utilização.

Embora a legislação e diversas normativas permitissem a utilização de educação a distância na educação básica, a simples regulamentação dessa forma de ensino está longe de ser o suficiente para assegurar aos estudantes o direito à educação. É indiscutível a dificuldade que as escolas enfrentaram para se apropriarem dessa ferramenta, seja pela falta de equipamentos, internet de qualidade ou pela falta de formação adequada para utilizá-los.

Se, em âmbito nacional, pode-se verificar a pouca ênfase dada à formação de professores, em âmbito estadual, também não foi diferente. Os atos normativos produzidos durante o período de pandemia pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio de memorandos, deliberações de um comitê criado para esse fim e resoluções, definiam as regras para as escolas da rede estadual de Minas Gerais, sendo acompanhados pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE's).

Por meio do serviço de inspeção escolar, essas orientações eram repassadas aos municípios vinculados a cada SRE. Cada nova orientação que chegava até a escola era recebida

com grande ansiedade, como se pudessem, de alguma forma, trazer respostas aos variados anseios que o momento causava a todos. Porém, o que pude perceber desses documentos, enquanto Secretária de Educação naquele momento, é que se tratavam mais de emaranhado de documentos “prescritivos” com anexos e mais anexos de planilhas para validação de carga horária de servidores e alunos, como forma de confirmação de que as atividades estavam sendo cumpridas, sempre se enfatizando a necessidade de alcance dos objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos nos documentos legais.

Rena (2020) ressalta que, entre todos os desafios que emergem da pandemia de covid-19, chamam a atenção as iniciativas do poder público e das organizações privadas responsáveis por garantir o Direito Humano à Educação:

A Educação a Distância – EAD é anunciada como a primeira e quase única estratégia de resposta para continuidade da educação formal, que assegura a escolarização de crianças, adolescentes, bem como a profissionalização de jovens e adultos. Há que se cumprir o calendário escolar, mesmo que com uma qualidade discutível. Contudo, essa euforia com a EAD esbarra na realidade de um enorme contingente de 27 milhões famílias brasileiras que não tem acesso à internet: *“Mais de um terço (39%) dos domicílios brasileiros ainda não tem nenhuma forma de acesso à internet. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2017, divulgada hoje (24) pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2018)”* Há um outro conjunto de domicílios em que apenas uma pessoa tem acesso a WWW (rede mundial de computadores) e quase sempre é o adulto da casa que faz de seu celular sua ferramenta de trabalho. E ainda podemos falar de um outro grupo que está conectado à rede através de conexões de baixa qualidade e/ou curta duração. Esses entre outros condicionantes de natureza social e tecnológica estão sendo desconsiderados por gestores das políticas públicas e das redes educacionais públicas e privadas ao afirmar a continuidade do ano letivo em 2020. (Rena, 2020, sem paginação)

Se, de um lado, pode-se perceber as dificuldades relacionadas a problemas econômicos e sociais dos alunos e suas famílias, como, por exemplo, a falta de estrutura familiar para acompanhar as crianças, de ambiente de estudo propício para aprendizado, falta de rotina familiar e de acesso à internet e equipamentos eletrônicos de qualidade para estudo etc., do outro lado, ficou evidente a falta de estrutura das escolas e dos professores com relação às questões que perpassam o simples fato de terem acesso ou não às tecnologias de comunicação.

Nesse momento de mudanças imperativas, o professor assume papel central de catalisador dessas inovações, porém, na maioria das vezes, sem dispor de recursos e alternativas para dar conta dessa realidade tão diversa.

Parte das dificuldades e conflitos vivenciados pelos professores nessa nova realidade que se impôs pode ser confirmada e verificada na pesquisa intitulada “Trabalho Docente em

Tempos de Pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre 8 e 30 de junho de 2020, com a participação de 15.654 docentes de todo o Brasil, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A começar pelo questionamento sobre as aulas não presenciais, 89% dos docentes entrevistados afirmaram não terem tido experiências anteriores com essa modalidade de ensino. Sobre as habilidades para lidar com as tecnologias digitais, 21% afirmaram ser difícil ou muito difícil, 50% regular e 29% fácil ou muito fácil.

Todo o processo de ensino e aprendizagem se transformou dentro desse contexto. As formas habituais de lecionar precisaram ser revistas. Foi preciso reorganizar o planejamento pedagógico e encontrar alternativas para envolver, motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância, pelo ensino remoto.

De um dia para o outro, os professores foram “obrigados” a transpor sua didática e prática para o ambiente virtual:

A urgência para que já nas primeiras semanas os professores, agora assumindo tarefas a partir de suas casas, realizassem a transposição de seus planejamentos para plataformas virtuais e recursos pela internet conduz à reprodução pura e simples da exposição oral presencial para a repetição à distância das explicações e exercícios. (Santana Filho *apud* Loterio *et al.* 2020, p. 173)

Quando questionados, na pesquisa anteriormente citada, sobre formação para lidar com essas novas demandas, 21% afirmaram estar acessando tutoriais *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas digitais, 5,1% alegaram ter formação oferecida na própria escola; 25,4% formação oferecida pela Secretaria de Educação; 6,8% formação oferecida por outra instituição; 41,8% relataram não estar recebendo nenhum tipo de formação, fazendo tudo por conta própria. Nota-se que não há nenhuma manifestação referente a iniciativas de formação por parte do poder público no nível estadual e/ou federal, sendo as ações, em sua maioria, individuais ou no nível local (escolas, Secretarias de Educação).

A cobrada celeridade na adaptação das atividades escolares parecia desconsiderar todos os demais transtornos causados pela crise sanitária. No cenário que se apresentou, o que se pode verificar, foram professores precisando se adequar, rapidamente, a recursos tecnológicos e práticas que, muitas das vezes, não conheciam e/ou não possuíam, frente às imposições feitas pelas escolas:

Por sua vez, essas ignoraram que muitos destes não dispunham dos aparelhos tecnológicos necessários e foram obrigados a desembolsar parte de sua renda para a aquisição de tais, dentro de um contexto de pandemia, na qual, pelas ações governamentais, os próprios salários não estavam mais garantidos integralmente. (Loterio *et al.*, 2020, p.173)

O panorama da situação pareceu retroceder ao período vivenciado pelos professores em 1827, quando, na primeira lei de instrução pública, foram obrigados a se instruir no método do ensino mútuo em curto prazo e à custa de seu próprio ordenado, como visto no capítulo anterior.

Também foi, com seu próprio salário, que vimos muitos profissionais comprando os equipamentos necessários para as aulas *on-line*. A aparelhagem normalmente utilizada para pesquisas, impressões de material, leitura e envio de *e-mails*, dentre outras coisas rotineiras do trabalho presencial dos docentes e suas atividades particulares, já não era o suficiente para as aulas remotas. Muitos tiveram que adquirir equipamentos para gravação de aulas, como microfones, luzes especiais etc. Tudo isso sem ajuda de custo. Vale lembrar que muitos desses docentes necessitaram dividir os equipamentos que dispunham com outros membros da casa, como, por exemplo, filhos que também estavam em aulas remotas. Quando questionados pela pesquisa do Grupo GESTRADO sobre o compartilhamento dos recursos tecnológicos, 50,9% afirmaram compartilhar os recursos tecnológicos com outras pessoas da casa e, por isso, o tempo para utilização era restrito.

Mesmo diante de tantas dificuldades impostas para a realização do seu trabalho, é impossível não reconhecer os esforços dos professores e professoras para manter o contato com os alunos e seus familiares, durante o período em que as escolas estiveram fechadas, como afirma Nóvoa (2020):

Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. Um autor francês, Alain Bouvier, chega mesmo a afirmar que os professores salvaram a escola. Este é, talvez, o aspecto mais positivo de tudo o que se está a passar pois reforça a profissão docente e o seu reconhecimento social e abre novas perspectivas de futuro. (Nóvoa, 2020, p. 8)

Para 82,4% dos respondentes da pesquisa, houve um aumento da dedicação de suas horas de trabalho para preparação das aulas não presenciais (a distância) em comparação à preparação das aulas presenciais. Mesmo com aumento de dedicação, 84% afirmaram que a

participação dos estudantes nas atividades propostas diminuiu pouco ou drasticamente. É preciso reconhecer que as aulas a distância estão longe de serem simplesmente a gravação de aulas presenciais. Todo o contexto de interação e de trabalho é modificado.

É mister reconhecer todos os esforços desprendidos pelos docentes durante o período de pandemia, para dar continuidade ao seu trabalho, todavia, há que se cuidar para que não haja uma visão equivocada do que é ser professor, como alertam Loterio *et al.* (2020):

[...] o momento atual contribui, mais uma vez, para uma visão equivocada do ser professor, criando uma atmosfera de romantização da profissão. A mídia televisiva divulga um professor que se reinventou em poucos dias para dar conta das demandas tecnológicas e mesmo com a instabilidade da manutenção do salário integral que paira, inclusive sobre profissionais de outros setores, este continua a trabalhar com empenho e dedicação. (Loterio *et al.*, 2020, p. 174)

Essa visão romantizada desconsidera a educação como uma ciência que requer formação adequada e específica para seus profissionais. Aos docentes, não basta o “dom” ou a boa vontade de ensinar. É necessário propiciar condições de trabalho e salários dignos. A educação não deve ser algo que se faça com remendos e improvisos.

Não se pode perder de vista e desconsiderar todas as intempéries vividas por esses profissionais nesse período pandêmico, cuja lista é extensa: ampliação da jornada de trabalho, mudança de ambiente de trabalho, falta de recursos tecnológicos, perda da autonomia docente etc.

Tudo isso acontecendo ao mesmo tempo, em que grande parte da sociedade, diante dos prédios escolares fechados, afirmava que a educação do país estava parada e um clima de culpabilização dos docentes se fazia notar:

Nota-se também certo ar de acusação contra os educadores – responsabilizados e culpados por não saberem transformar e produzir, com a devida urgência as atividades online, no mesmo padrão das aulas presenciais. (Santana Filho *apud* Loterio *et al.*, 2020, p.174)

Cabe ressaltar que o discurso dizendo que os professores não estavam trabalhando foi endossado por representantes do poder público, como, por exemplo, em matéria publicada no site Uol, em 24 de abril de 2021, em que o deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara dos Deputados, criticou a categoria de professores ao afirmar que os docentes "não querem trabalhar" e explicou que, naquele momento, havia uma votação no Congresso para transformar a educação em serviço essencial e reabrir todas as escolas, mesmo

com a pandemia da covid-19. Nas palavras do deputado, em entrevista concedida à CNN Brasil e reproduzida na matéria do site, seria absurda a forma como estavam permitindo que os professores causassem tantos danos às crianças na continuidade da sua formação. Ainda, segundo ele, “o professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada”. Continua, ainda, o deputado, dizendo que não havia, naquele momento, nenhuma razão para o professor não dar aula, visto que o profissional de saúde, o profissional do transporte, o profissional da segurança e o pessoal do comércio estavam todos indo trabalhar e somente o professor que não queria trabalhar. A fala do parlamentar desconsiderou por completo todo o árduo trabalho que professores já vinham realizando naquele momento.

Soma-se a esse triste relato, dentre várias outras matérias e reportagens de mesmo cunho, a Lei Complementar nº 191/22, de autoria do deputado Guilherme Derrite (PP-SP), e sancionada pelo então presidente, Jair Bolsonaro, determinando que o tempo de trabalho dos professores, entre março de 2020 e dezembro de 2021, não fosse contabilizado na aquisição de direitos como licença-prêmio, anuênios, quinquênios, entre outros, desconsiderando todo o tempo de trabalho da categoria, com as aulas virtuais dadas durante quase dois anos, sem treinamento e ajuda de custo para bancar os equipamentos e internet utilizados.

A pandemia traz à profissão docente desafios inéditos e, ao mesmo tempo, amplia problemas recorrentes. Como evidenciado por Boaventura (2020), a situação de crise, vivenciada durante a pandemia, claramente não é contraposta a uma situação de normalidade, vez que, quando nos remetemos ao trabalho dos professores, percebemos que muitos dos desafios vivenciados se repetem na história da profissão. Percebe-se isso, por exemplo, nas questões relacionadas à formação docente, à falta de recursos e materiais e à própria desvalorização da profissão, ou seja, grande parte desses desafios já existiam, tendo sido potencializados durante a pandemia.

Outro exemplo de problema já vivenciado pelos docentes, mas que foi evidenciado pela crise sanitária, diz respeito à ameaça à autonomia do professor.

O conceito de autonomia docente é descrito por Martins (2014, p. 72) como a “possibilidade de o professor decidir sobre seu trabalho, o que, do ponto de vista técnico significa controlar procedimentos e, do ponto de vista ideológico, definir as finalidades de sua prática” (Martins, 2014, p. 72).

Durante a pandemia, a exposição dos professores e o controle de suas aulas e de seu trabalho se evidenciaram. Fosse nas aulas gravadas e postadas ou nas aulas transmitidas ao vivo, nunca se sabia ao certo quem estaria do outro lado da tela. Eram muitos os relatos de

professores reclamando que os alunos não abriam suas câmeras e, dessa forma, não era possível nem ao menos confirmar que estariam ali presentes e, ainda, de familiares interrompendo as aulas para sugestões, reclamações etc.

As interrupções e as reclamações, muitas vezes, aconteciam por pessoas influenciadas por ideias, como, por exemplo, as defendidas pelo movimento denominado “Escola Sem Partido”, formado por grupos de pais e estudantes, que ganhou força em 2015 e se tornou mais evidente nas campanhas eleitorais de 2018 e no início do mandato do, então, presidente Jair Bolsonaro. Sob a lógica de uma educação neutra, apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias, o movimento ameaça diretamente a liberdade de expressão e de cátedra dos professores, impedindo que os docentes possam transmitir a seus alunos suas visões de mundo e contribuindo para um maior controle do trabalho docente.

Essas intromissões e interferências repercutiam diretamente em uma das características do trabalho docente, destacada por Loterio *et al.* (2020):

Sabemos que a realidade docente se estabelece em meio a amarras, sejam cobranças institucionais ou o próprio currículo vigente, mas é dentro das paredes da sala de aula que professores encontram maneiras de estabelecer diálogos com seus alunos sem o intermédio de terceiros. (Loterio *et al.*, 2020, p. 176)

Sem as aulas presenciais no prédio escolar, a sala de aula mudou de lugar. Na pesquisa GESTRADO, 82% dos docentes afirmaram estar realizando suas atividades de trabalho em casa. Com isso, muitos professores tiveram seus lares invadidos e expostos, assim como sua própria imagem e privacidade, o que trazia elementos novos e desafiadores para o exercício profissional.

Além do controle e da falta de privacidade, o professor também teve que lidar com questões extremamente complexas, relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Monteiro (2020), ao considerar uma situação hipotética em que todos os profissionais e estudantes tivessem condições adequadas para que o ensino a distância pudesse acontecer, alerta que “o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática” (Perrenoud, 2000, *apud* Monteiro, 2020, p. 244). A transposição didática implica que o professor seja capaz de fazer as transformações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, quer seja dos recursos a serem utilizados, quer seja do próprio saber. Ou seja, para além de dominar a tecnologia, era necessário que o professor a utilizasse de forma a propiciar o aprendizado do estudante, fazendo a adaptação ou revendo práticas de ensino

utilizadas no ensino presencial. Afinal, para contribuir com a aprendizagem discente, o trabalho do professor vai muito além de simplesmente gravar uma aula presencial.

A mesma autora afirma, com base nos autores mencionados, sobre a necessidade de uma formação docente

que possibilite o desenvolvimento de competências como a fluência digital, dando-lhes condições de modificar suas práticas pedagógicas criando alternativas de uso, em nível didático, destes recursos. Não basta que se tenha os recursos tecnológicos, é imprescindível saber fazer uso dos mesmos como apoio ao estudo e a aprendizagem. Talvez seja esse mais um grande desafio do momento atual. (Monteiro, 2020, p. 244)

Ao trazer a discussão sobre o ensino remoto para questões relacionadas ao pedagógico, é imprescindível considerar a temática de formação de professores. Porém, com o devido cuidado de, ao problematizar a formação docente, não tender ao sentido de culpabilização dos professores, afinal, vários outros fatores impactam na condução do processo pedagógico.

A pesquisa realizada por Teles *et al.* (2018 *apud* Monteiro, 2020, p. 244) aponta que

a quantidade de disciplinas encontradas em cursos de licenciatura que relacionam docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) ainda não têm considerado os saberes tecnológicos na formação docente. Quando estas existem, são, em sua grande maioria disciplinas optativas e não obrigatórias.

Diante dessa constatação, que já é rotineira e antiga no cotidiano das escolas, como exigir desses profissionais o domínio das tecnologias, durante uma crise sanitária sem precedentes e em tão pouco tempo? Hoje, pelo uso excessivo dos celulares e da tecnologia de maneira geral, há uma falsa ilusão de que tanto alunos como professores possuem o domínio dessas ferramentas. Temos que considerar que o uso pedagógico desses recursos ainda acontece de maneira bem precária. Na pesquisa GESTRADO, quando questionados sobre os motivos que os docentes atribuíam para a diminuição da participação dos alunos nas atividades não presenciais, admitindo-se respostas múltiplas, 80% responderam que os estudantes não tinham acesso à internet e aos demais recursos necessários e 38% alegaram que os estudantes não sabiam utilizar os recursos tecnológicos para acompanhar as aulas. É preciso que se considere que utilizar as tecnologias para o ensino aprendizagem é bem mais do que utilizar um celular para acessar as redes sociais.

Para driblar a falta de conectividade dos estudantes, muitas redes municipais de ensino, como mostrou a pesquisa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDIME), sobre a oferta de atividades não presenciais aos estudantes, adotaram a distribuição de materiais impressos como parte das estratégias. Mais de 90% das redes afirmaram utilizar tal recurso, o que também será observado mais à frente no que condiz aos municípios pesquisados. Não se verificou, porém, iniciativas de apoio a essas redes vindas do governo estadual e/ou federal para essa nova estratégia.

É importante ressaltar que, mesmo no caso de atividades impressas, a adaptação didática requerida aos docentes se mostrou um grande desafio que pude observar bem de perto em minha experiência enquanto gestora naquele momento. Era preciso colocar no papel atividades e conceitos que chegariam aos alunos sem a mediação ou a intervenção dos professores e em condições de moradia e apoio dos alunos que não se podia prever.

Questionamos: se há lacunas no processo de formação inicial dos docentes em relação ao uso das tecnologias, verificam-se, nas políticas de formação continuada, possibilidades que pudessem auxiliá-los a enfrentar os desafios presentes no ensino remoto emergencial? Será que houve, de fato, nesse período de ERE, o cumprimento do que estabelece a LDB sobre promoção de formação continuada, em regime de colaboração? Como municípios, escolas e professores conseguiram lidar com o desafio de formação docente diante de tantos desafios? Essas questões nos nortearam não só na fundamentação teórica, mas também na análise do material obtido.

Pesquisa desenvolvida pela Undime intitulada “Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais” trouxe um pouco das dificuldades enfrentadas pelos municípios durante a pandemia. Os resultados da referida pesquisa revelam que, conforme resposta das Secretarias de Educação ao questionário empregado, o principal desafio para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota⁴ foi a indefinição sobre normativas em tempos de pandemia. Outros dois desafios se destacam igualmente: dificuldade dos professores em utilizar as ferramentas e falta de equipamentos de professores e alunos.

⁴ Para esta questão, os respondentes poderiam escolher até três alternativas dentre as apresentadas.

Figura 1: Principais desafios apontados pelas Secretarias Municipais de Educação para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota



Fonte: Undime, 2020

O quadro a seguir contempla as alternativas que foram apresentadas aos respondentes do referido estudo como possíveis respostas:

Quadro 2: Opções de resposta para a pergunta sobre os principais desafios para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota

1. Nenhuma estratégia de aprendizagem remota está sendo implementada
2. Não temos o contato atualizado de todos(as) os(as) professores(as) e estudantes
3. Não temos equipe na Secretaria para apoiar professores(as) na gravação de aulas e/ou na gestão de disponibilização on-line via redes sociais (<i>Whatsapp, YouTube, Facebook</i> etc.) e/ou em plataformas
4. Acompanhamento e coleta de dados de como as escolas e professores(as) estão realizando a(s) estratégia(s) de ensino não presencial.
5. Baixa ou nenhuma conectividade (internet) disponível na casa do(a)s professore(a)s e estudantes.
6. Professores(as) e estudantes não possuem equipamentos próprios (smartphone, laptop, tablet, computador etc.) para acessar conteúdos educacionais digitais.
7. Indefinição a respeito da regulamentação do que será considerado como carga horária letiva.
8. Dificuldade do(a)s professore(a)s em utilizar ferramentas digitais e adaptar a prática pedagógica do ensino presencial para o ensino não presencial.
9. Selecionar e/ou criar conteúdos educacionais digitais e/ou impressos de qualidade por etapa/modalidade ensino de acordo e componente curricular específico.

Fonte: Undime (2020)

Na sequência, a mesma pesquisa perguntou aos dirigentes em quais frentes a Secretaria mais precisava de apoio naquele momento, podendo selecionar até quatro opções prioritárias. Dentre as alternativas mais escolhidas, destacou-se a ligada a disponibilizar ferramentas, seguida de normativas, implementação e formação de professores.

Figura 2 - Frentes com maior necessidade de apoio para as redes municipais



Fonte: Undime (2020)

O detalhamento das opções apresentadas aos respondentes pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Opções de resposta para a pergunta: em quais destas frentes a sua secretaria mais precisa de apoio neste momento? Seleccione até 4 opções mais prioritárias

1. NORMATIVAS: publicar instrumentos legais que orientem a rede de ensino sobre como proceder durante a suspensão de aulas presenciais e acompanhar as definições de órgãos federais e/ou locais sobre aulas vinculantes e/ou complementares, cumprimento de carga
2. PLANEJAMENTO: organizar a rede de ensino para selecionar e adotar estratégias de aprendizagem remota.
3. IMPLEMENTAÇÃO: dispor de recursos adequados (humanos, financeiros, tecnológicos etc.) para implementar estratégias de aprendizagem remota.
4. GESTÃO: estabelecer uma governança eficiente e coordenada entre todos os atores da rede de ensino (Secretaria, diretorias regionais de ensino, professores, estudantes) para efetivar a aprendizagem remota.
5. COMUNICAÇÃO: manter uma comunicação fluida e efetiva com toda a rede de ensino (Secretaria, diretorias regionais, coordenadores pedagógicos, professores, familiares e/ou responsáveis e estudantes) sobre como proceder neste momento

6. OPERAÇÃO E LOGÍSTICA: dispor de um sistema de gestão de matrícula <i>on-line</i> com dados cadastrais dos estudantes atualizados e seu enturramento, distribuir materiais educacionais (impressos e/ou digitais) para os professores e/ou estudantes.
7. CONTEÚDOS EDUCACIONAIS: ter acesso a conteúdos educacionais de qualidade e organizados por etapa de ensino (ano/série), área do conhecimento e componente curricular.
8. CONTRATAÇÃO: realizar uma gestão eficiente dos contratos administrativos vigentes e/ou realizar novas contratações emergenciais para aquisição de bens e serviços necessários à oferta das estratégias de aprendizagem remota.
9. CURRÍCULO: conseguir desenvolver as habilidades previstas pela BNCC e pelo currículo da rede de ensino durante este período, orientando professores e avaliando estudantes.
10. FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S: formar professores remotamente para que melhor se adaptem ao ensino não presencial e garantir a aprendizagem dos estudantes durante este período de suspensão das aulas presenciais.
11. FERRAMENTAS: disponibilizar ferramentas e plataformas digitais gratuitas de fácil utilização e que consumam menos dados de internet dos professores e estudantes para apoiá-los no processo de ensino não presencial.
12. REGIME DE COLABORAÇÃO: estabelecer e/ou aprofundar práticas colaborativas (Consórcios, Arranjos de Desenvolvimento da Educação - ADE, Pactos Nacionais e/ou Estaduais) entre estados e municípios de forma a potencializar e agilizar a implementação de estratégias de ensino remoto.
13. AVALIAÇÃO: dispor sistemas remotos e/ou processos de acompanhamento sistemático das atividades educacionais que os estudantes estão realizando durante este período.
14. ORIENTAÇÕES DE APOIO ÀS FAMÍLIAS: dispor de propostas de ação para a educação infantil, e também para alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Undime (2020)

A partir dos registros até aqui apresentados, é possível perceber que, dentre as inúmeras questões impostas à educação no período de pandemia, encontra-se o tema formação docente, o qual direciona o objetivo desta pesquisa na qual procuraremos compreender como essa realidade se manifestou de maneira mais específica nos três municípios pesquisados, aparece de forma significativa.

No capítulo a seguir, será apresentada a metodologia escolhida para este estudo.

4 PERCURSO DA PESQUISA

O presente capítulo descreve os procedimentos e as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa. Faz-se oportuno, para tal, relembrar que a questão central deste estudo é identificar os desafios da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do contexto de pandemia causada pelo vírus covid-19, em municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira, identificando políticas públicas de formação docente durante esse período histórico, pela fala dos docentes sobre suas experiências formativas em tal período.

Como referencial para análise das informações obtidas, utilizou-se do apoio na abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, optou-se pelo Ciclo de Políticas por entender que este se apresenta como um referencial que considera toda a trajetória da política, possibilitando a análise desde o seu processo de formulação até seus efeitos e resultados.

De acordo Mainardes (2006), essa abordagem

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, como será brevemente apresentado a seguir. (Mainardes, 2006, p. 49)

Nessa perspectiva, cada momento da política é visto de forma integrada e relacionada se contrapondo à ideia de algo linear e estanque.

A princípio, o Ciclo de Políticas, para Stephen Ball e Richard Bowe, era composto por três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática. Porém, em 1994, são incorporados os contextos de resultados (efeitos) e estratégia política.

Como o próprio nome indica, no contexto de influência, pode-se verificar a disputa de interesses para influenciar a definição de uma política, sendo “o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51).

O segundo contexto, definido como produção de texto, é vinculado às representações que podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 52).

Ainda de acordo com o autor, “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 52). Assim sendo, a política, enquanto texto, carrega consigo limitações e possibilidades que se darão dentro do que vai ser nomeado pelo autor de contexto de prática:

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas. (Mainardes, 2006, p. 53)

Nesse contexto, a política, enquanto texto, está sujeita a modificações de acordo com a interpretação de cada um. Talvez, esta, para nós, sem desconsiderar a grandeza da abordagem do Ciclo de Política como um todo, seja uma das contribuições mais importantes: a questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos (Bowe *et al.*, *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Ao mapearmos informações sobre como se deu a construção ou não de propostas formativas para os professores que atuaram durante o ERE, buscando identificar como cada município pesquisado conseguiu ou não promover tal formação, contando ou não com o apoio de outras esferas do poder público, consideramos o contexto de influências e até mesmo, o de produção de texto, abordados por Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006). Entretanto, nosso olhar pretende, por questões do limite da pesquisa, focar no contexto de prática.

É nesse contexto e na prática presente nas escolas que as políticas se efetivam:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2006, p. 53)

É justamente nesse local que esta pesquisa procura responder à sua questão principal, na qual, a partir das narrativas dos professores, busca-se entender o processo de formação continuada durante a pandemia.

Cabe ressaltar que a questão inicial se desdobra em objetivos específicos, tais como: identificar as políticas públicas de formação docente durante esse período histórico; conhecer a

opinião dos docentes sobre suas experiências formativas em tal período; mapear desafios e falhas nesse processo.

Pesquisar no contexto de prática, em especial a realidade escolar de municípios de pequeno porte, como abordado na introdução desta dissertação, é dar luz e voz a um grupo de professores cuja realidade, muitas vezes, é eclipsada pelas narrativas dos grandes centros.

Bourdieu (2011) nos diz que a seleção do objeto e do local de estudo é influenciada por disposições pessoais e pelo habitus do pesquisador, que é moldado por suas experiências prévias, interesses e pela estrutura social em que está inserido. Dessa forma, o campo de pesquisa não é escolhido de maneira aleatória, mas, sim, com base em critérios específicos que refletem as intenções e os objetivos do pesquisador.

Em consonância com essa perspectiva, Robert Yin (2015) argumenta que o pesquisador deve levar em conta a viabilidade do acesso ao local de pesquisa, bem como as condições de permanência ao longo do processo investigativo. A disponibilidade de acesso é um fator crucial, pois garante que o pesquisador possa obter as informações necessárias para a análise de forma contínua e detalhada. Além disso, as condições de permanência no campo influenciam diretamente na qualidade dos dados coletados e na profundidade das análises realizadas.

Assim sendo, inicialmente, pensou-se em pesquisar o município de Goianá, meu local de atuação durante o período de pandemia. Porém, pesquisar uma realidade muito familiar é um desafio ao pesquisador iniciante, já que a função exercida pela autora-pesquisadora poderia influenciar na pesquisa e em seus resultados. Dessa forma, uma alternativa foi ampliar o contexto de investigação, envolvendo municípios como Rio Novo, Coronel Pacheco e Piau, que possuem características bem próximas às do município em que atuamos.

Esses municípios, assim como Goianá, estão localizados na Zona da Mata mineira e são pertencentes à mesma circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. A distância entre um e outro não passa de 40 km, sendo alguns deles municípios vizinhos. Os três municípios citados apresentam números bem próximos de habitantes e ambos se caracterizam, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como municípios de pequeno porte, ou seja, aqueles com contingente populacional de até 50 mil habitantes.

Segundo dados desse instituto⁵, colhidos no último Censo realizado em 2010, o município de Coronel Pacheco apresenta um total de 2.983 habitantes. Com número bem

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>

próximo, o município de Piau apresenta 2.841 habitantes e Rio Novo 8.712, enquanto o município de Goianá aparece com 3.659 habitantes. As semelhanças entre eles também podem ser verificadas em outros indicadores apresentados no quadro abaixo sobre população, economia, educação, trabalho e rendimentos:

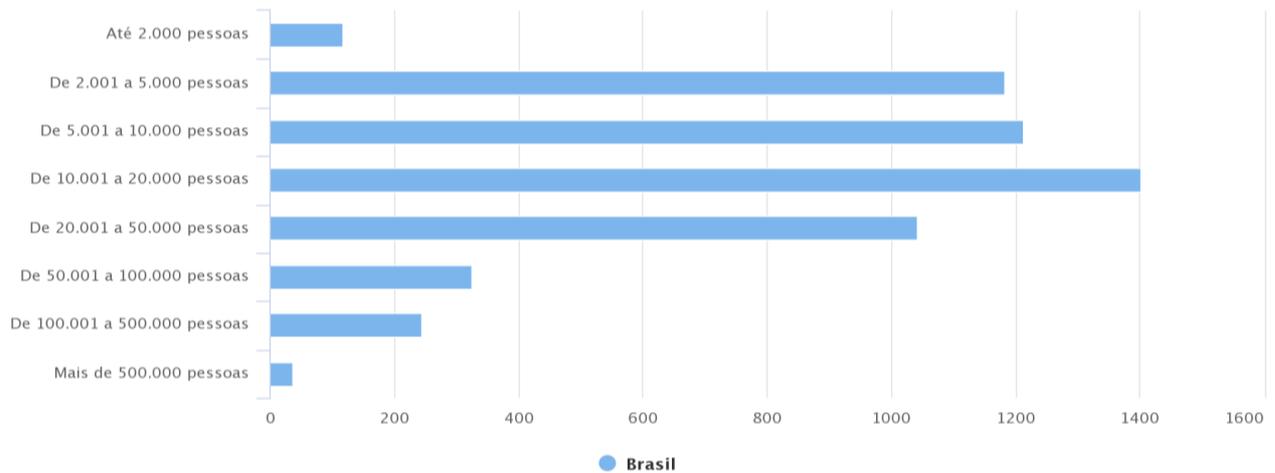
Quadro 4 - Indicadores dos municípios pesquisados

Indicadores	Goianá	Coronel Pacheco	Piau	Rio Novo
Densidade demográfica	24,07hab/km ²	22,68hab/km ²	14,78hab/km ²	41,62hab/km ²
Salário médio mensal dos trabalhadores formais	1,7 salários mínimos	1,6 salários mínimos	1,7 salários mínimos	1,5 salários mínimos
Taxa de escolarização de 6 à 14 anos de idade	99,4%	99,2%	94,5%	95%
Produto Interno Bruto (PIB) per capita	R\$ 15.588,57	R\$ 17.622,01	R\$ 26.050,26	R\$13.070,42
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)	0,716	0,669	0,629	0,707

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados IBGE (2010)

A importância deste estudo se evidencia quando consideramos que, no Brasil, dentre os 5.565 municípios contabilizados no Censo de 2010, os de pequeno porte (até 50 mil habitantes), representam mais de 89% do total, sendo que só os com população de até 10 mil habitantes, como os relacionados nesta pesquisa, já somam 2.513 municípios, o que representa mais de 45% do total.

Figura 3: Número de municípios por tamanho da população, 2010

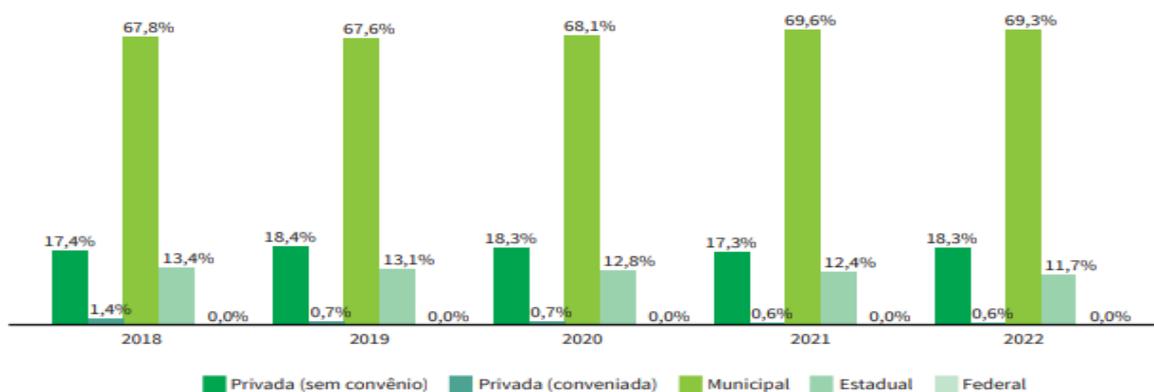


Fonte: IBGE (2010)

Uma informação que também não pode deixar de ser considerada é que, das 1.095.578 matrículas nos anos iniciais da rede pública do Estado de Minas Gerais, segundo dados do Censo Escolar 2021, aquelas realizadas nas redes municipais de ensino representam 72% do total. Em relação ao total de escolas públicas do mesmo Estado, as municipais somam 69% e dos 65.802 professores contabilizados, 22.159 também são da rede municipal.

Isso não é uma particularidade de Minas Gerais. O Censo Escolar de 2022 mostra que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede municipal apresenta a maior participação, com 69,3% das matrículas, também em nível nacional, o que pode ser verificado no gráfico abaixo:

Figura 4 - Percentual de matrículas nos anos iniciais, segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2018-2022



Fonte: Resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2023).

Para a realização do presente estudo, foi adotada a abordagem qualitativa, em uma pesquisa de campo, que permitiu ouvir o que os professores tinham a dizer sobre o processo de formação continuada durante a pandemia.

A pesquisa qualitativa tem sido amplamente valorizada por pesquisadores brasileiros, especialmente quando se trata de investigar fenômenos complexos e subjetivos, como é o caso de nossa pesquisa que lidou com as opiniões e as experiências dos professores durante a pandemia de covid-19.

Segundo Minayo (2012), essa metodologia permite uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, especialmente em contextos de crise, nos quais as respostas dos indivíduos são moldadas por múltiplos fatores contextuais e emocionais.

Gil (1999) enfatiza que a pesquisa qualitativa é particularmente útil para explorar questões educacionais, pois permite ao pesquisador entender as percepções, os sentimentos e as atitudes dos professores. Assim sendo, ao se concentrar nas experiências e nos discursos dos educadores, a pesquisa qualitativa pode revelar as estratégias, os desafios e as superações que marcaram o ensino durante a pandemia.

Para o levantamento das informações sobre a opinião dos professores acerca de seu processo de formação no período de ERE, foi utilizado como instrumento o questionário.

Gil (1999) afirma que esse instrumento pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1999, p. 128)

A escolha pelo uso de questionários como instrumento de coleta de dados deu-se por diversas questões. Primeiramente, pela possibilidade de alcançar um número maior de participantes de maneira relativamente rápida e eficiente. Outra vantagem significativa do questionário é a padronização das perguntas, o que garante que todos os participantes respondam às mesmas questões de forma consistente. Isso facilita a comparação dos dados e a identificação de padrões e tendências nas respostas dos professores. Além disso, a padronização minimiza o viés do entrevistador, assegurando que as respostas reflitam as percepções dos participantes, sem influências externas.

Os questionários (Apêndice nº 1) foram estruturados de maneira a incluir tanto perguntas fechadas quanto abertas. As perguntas fechadas permitem a coleta de dados que podem ser quantificados, analisados e comparados, enquanto as perguntas abertas oferecem aos

professores a oportunidade de expressar suas opiniões de forma mais detalhada e pessoal. Essa combinação de dados quantitativos e qualitativos enriquece a análise, proporcionando uma visão mais completa das experiências e percepções dos docentes.

Por fim, o anonimato que o questionário pode proporcionar é outra vantagem importante, especialmente em pequenos municípios onde as relações pessoais e profissionais são mais próximas. Ao garantir o anonimato, os professores podem se sentir mais à vontade para expressar suas opiniões e experiências de forma honesta, sem medo de represálias ou julgamentos. Isso pode resultar em respostas mais sinceras e, conseqüentemente, em dados mais confiáveis.

Para a elaboração das perguntas, foram consideradas as seguintes recomendações elaboradas por Marconi e Lakatos (1999):

- (1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa,
- (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes,
- (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação,
- (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo,
- (5) o aspecto e a estética devem ser observados. (Marconi; Lakatos, 1999, p.100)

As perguntas do questionário abordaram temas como, por exemplo, o perfil do profissional, sua atuação ou não durante a pandemia, relato de suas experiências durante o ERE e os desafios de formação.

Inicialmente, tendo como base as afirmações de Marconi e Lakatos (1999), que destacam a importância de despertar no destinatário do questionário o interesse para que ele o preencha e devolva dentro do prazo razoável, planejou-se ir pessoalmente às instituições nos momentos destinados às reuniões pedagógicas. A escolha desse momento específico tinha um propósito estratégico: além de distribuir os questionários, seria possível explicar diretamente aos professores o significado e a importância da pesquisa, contextualizando os objetivos e esclarecendo possíveis dúvidas. Essa abordagem visava não apenas à coleta de dados, mas também à motivação e ao engajamento dos professores, garantindo que eles compreendessem o valor de sua participação e se sentissem envolvidos no processo.

No entanto, ao longo do planejamento, surgiram desafios que tornaram essa estratégia inviável. A principal dificuldade foi a incompatibilidade de agendas entre as diferentes instituições, os professores e a pesquisadora. Em pequenos municípios, onde a rotina educacional pode ser intensa e o número de docentes é limitado, encontrar um momento comum

que atendesse a todos, mostrou-se mais complicado do que o previsto. Além disso, questões logísticas, como a necessidade de deslocamento entre as escolas e a organização de múltiplas reuniões, tornaram a aplicação presencial dos questionários em reuniões pedagógicas uma tarefa pouco prática.

Diante dessas dificuldades, foi necessário repensar a estratégia de aplicação dos questionários. Considerando a importância de garantir a participação dos professores e a coleta de dados de maneira eficiente, optou-se por uma abordagem alternativa, que visou realizar a motivação e a explicação sobre a pesquisa, anteriormente destinada aos professores, para as diretoras de cada instituição que ficaram responsáveis em reproduzir as informações. Essa mudança permitiu que os professores respondessem aos questionários em um momento mais conveniente, sem a pressão do tempo e sem comprometer as atividades escolares regulares.

Assim sendo, nos meses de abril e maio de 2024, em data e horário pré-definidos, estive presencialmente em cada uma das cinco escolas (distribuídas conforme apresentado no Quadro nº 5) fazendo contato com as diretoras, realizando a explicação sobre a pesquisa e a entrega dos questionários impressos e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Também foi entregue um formulário no qual as diretoras deveriam preencher os seguintes dados: total de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental que atuavam na instituição naquele momento; quantos desses profissionais estiveram trabalhando na instituição durante a pandemia; quantos responderam aos questionários e quantos optaram por não responder ou não se enquadravam no perfil selecionado para participação na pesquisa

Os dados referentes às redes escolares de cada um dos municípios pesquisados, informados pelos respectivos Secretários de Educação em março de 2023, podem ser vistos no quadro a seguir.

Quadro 5 - Dados das escolas dos municípios (março de 2023)

MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS DE ANOS INICIAIS	NÚMERO DE ALUNOS ANOS INICIAIS	NÚMERO DE PROFESSORES
CORONEL PACHECO	02	178	15
RIO NOVO	02	460	39
PIAU	01	152	24
TOTAL	05	790	78

Fonte: Elaboração própria com base nos dados informados pelos (as) Secretários Municipais de Educação de cada localidade pesquisada⁶.

Inicialmente, de acordo com os números apresentados, esperava-se atingir um número total de 78 professores. No entanto, entre o período de pandemia e o ano de 2024, quando os questionários foram aplicados, os três municípios passaram por mudanças significativas, especialmente a realização de concursos públicos, o que resultou na substituição de muitos professores que atuaram durante a pandemia. Essas mudanças na composição do corpo docente impactaram diretamente a amostra disponível para a pesquisa. Muitos dos professores que participaram do ensino remoto emergencial não estavam mais presentes nas instituições, no momento da aplicação dos questionários.

Quadro 6 - Número total de docentes da rede x Número de professores que trabalharam na pandemia

MUNICÍPIO	TOTAL DE PROFESSORES DA REDE	TOTAL DE PROFESSORES QUE TRABALHARAM NA INSTITUIÇÃO DURANTE A PANDEMIA E PERMANECERAM ATÉ O MOMENTO DA PESQUISA
CORONEL PACHECO	15	09
RIO NOVO	39	13
PIAU	24	09
TOTAL	78	31

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados fornecidos pelos Secretários de cada município durante as fases da pesquisa.

⁶ Foi necessária a consulta aos Secretários de Educação, visto que as informações do IBGE estavam desatualizadas e poderiam interferir nos resultados.

Apesar dessas mudanças, a coleta de dados atingiu um resultado positivo em relação aos professores que permaneceram nas escolas desde a pandemia. Para os docentes que continuaram a trabalhar nas instituições, 100 % participaram da pesquisa. Isso significa que todos os professores ainda ativos nas escolas e que estiveram envolvidos durante o período crítico da pandemia responderam ao questionário, garantindo que suas experiências e percepções fossem representadas na pesquisa.

Essa taxa de participação total é um reflexo do engajamento e da cooperação dos professores que ainda estão nas instituições e que vivenciaram a pandemia e também das diretoras que se comprometeram a auxiliar.

A devolutiva do material aconteceu entre os meses de maio e junho de 2024 e, imediatamente, os dados foram inseridos pela pesquisadora no aplicativo *Google Forms*, por meio do qual foi possível gerar gráficos e tabelas que auxiliaram na análise das respostas.

Embora os questionários representassem uma estratégia mais rápida e tenham sido eficazes para captar as percepções dos professores, suas respostas se caracterizaram por serem mais sucintas e diretas, muitas vezes limitadas por questões de múltipla escolha ou fechadas. Essa estrutura, embora útil para a padronização e análise quantitativa dos dados, pode não captar toda a complexidade das experiências vividas e das decisões tomadas durante a pandemia.

Para complementar os dados obtidos a partir os questionários aplicados aos professores, foram realizadas entrevistas com os secretários municipais de educação que estavam à frente da gestão das escolas, durante o período da pandemia de covid-19. A realização dessas entrevistas foi crucial para a coleta de dados e informações que proporcionaram uma compreensão mais ampla e detalhada dos desafios e estratégias adotadas nas escolas, durante esse período.

Como eram apenas três secretários envolvidos dos quais apenas dois permaneceram no cargo, foi possível realizar entrevistas mais detalhadas e profundas, permitindo que o assunto fosse abordado de forma mais abrangente. Esses dois gestores tiveram uma visão privilegiada dos desafios enfrentados, das políticas implementadas e das soluções encontradas para manter o funcionamento das escolas em meio à crise.

As entrevistas (Apêndice A) aconteceram no mês de julho de 2024, em horários e datas agendados previamente, com cada Secretário e permitiram, também, abordar questões que surgiram a partir das respostas dos professores ao questionário, oferecendo uma perspectiva complementar e esclarecedora.

Os secretários puderam apresentar suas explicações sobre o contexto de certas decisões, as dificuldades logísticas, a distribuição de recursos e as estratégias de comunicação

com os professores e a comunidade escolar. As entrevistas foram transcritas e analisadas e as informações por elas trazidas foram essenciais para interpretar, de forma mais precisa, os dados coletados nos questionários e para fornecer uma análise mais robusta e completa sobre o impacto da pandemia nas escolas dos municípios estudados, em especial sobre o processo de formação continuada desses profissionais, fornecendo *insights* que não poderiam ser capturados apenas por meio dos questionários.

A análise dos dados obtidos pelas respostas ao questionário e das entrevistas será apresentada no capítulo a seguir

5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE MUNICÍPIOS PEQUENOS SOBRE SUA FORMAÇÃO NO PERÍODO DE PANDEMIA

Este capítulo tem como finalidade apresentar e discutir as percepções dos professores, de anos iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Coronel Pacheco, Rio Novo e Piau, sobre seu processo de formação durante a pandemia de covid-19, a partir dos dados emitidos pelos questionários aplicados. Busca-se, com ele, identificar e refletir sobre os desafios da formação continuada nesse contexto.

A escolha pelo Ciclo de Políticas proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe (*apud* Mainardes, 2006) como metodologia de análise para esta pesquisa se deve, principalmente, à ênfase que esses autores conferem aos processos micropolíticos que ocorrem no interior das instituições educacionais.

Os autores destacam a importância do contexto de prática, ou seja, o espaço onde as políticas são interpretadas, negociadas e, muitas vezes, transformadas pelos atores envolvidos diretamente no processo educativo.

Ball e Bowe argumentam que a implementação de políticas educacionais não ocorre de maneira linear ou uniforme, mas é fortemente influenciada pelos contextos específicos em que essas políticas são aplicadas. Isso significa que as práticas e as decisões tomadas pelos professores no ambiente escolar desempenham um papel crucial na forma como as políticas são concretizadas na realidade. O contexto de prática, portanto, não é apenas um cenário passivo onde as políticas são aplicadas, mas um espaço ativo de construção e reinterpretação dessas políticas.

Para esta pesquisa, que se propôs a investigar a formação dos professores durante a pandemia de covid-19, essa abordagem foi particularmente relevante. Ao valorizar o contexto de prática, a metodologia do ciclo de política permite uma análise aprofundada das interações e dinâmicas que ocorreram dentro das escolas, onde os professores desempenharam um papel central na adaptação e na implementação das políticas educacionais propostas pelo Governo naquele momento, sobretudo aquelas voltadas ao Ensino Remoto Emergencial. Por esse motivo se reconheceu a importância de ouvir os professores, capturando a complexidade de suas experiências, suas estratégias de enfrentamento e as maneiras como eles interpretaram e aplicaram as diretrizes políticas no dia a dia escolar.

Visando facilitar a compreensão do leitor, faremos um relato dos dados obtidos pela pesquisa em dois momentos. Em um primeiro momento, apresentaremos o perfil dos

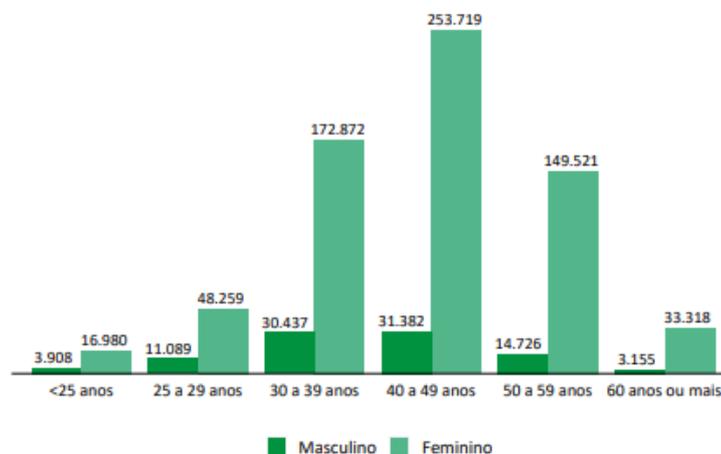
participantes da pesquisa, abordando tanto seus aspectos pessoais quanto profissionais. A seguir, esses dados serão colocados em diálogo com informações como, por exemplo, as do Censo Escolar, com o objetivo de contextualizar os sujeitos da pesquisa dentro de um panorama mais amplo. Esse esforço de contextualização é essencial para que, na sequência, os dados da pesquisa possam ser discutidos de forma mais aprofundada, levando em conta as características específicas dos participantes em relação ao cenário educacional mais abrangente.

Em um segundo momento, serão discutidas as percepções dos participantes sobre sua prática docente durante o período de pandemia, com o intuito de compreender suas visões sobre esse momento histórico, os desafios enfrentados em sua atuação e, principalmente, suas reflexões sobre a formação continuada para o ensino remoto emergencial. A análise dessas percepções permitiu explorar como os professores lidaram com as demandas inesperadas e como avaliaram as iniciativas de formação oferecidas para apoiar sua adaptação às novas condições de ensino.

5.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Entre os respondentes dos questionários, 87,1% eram do sexo feminino e 12,9% do sexo masculino, o que reafirma a predominância das mulheres no exercício do magistério, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados do Censo Escolar 2023.

Figura 5 - Número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2023



Fonte: Resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2024)

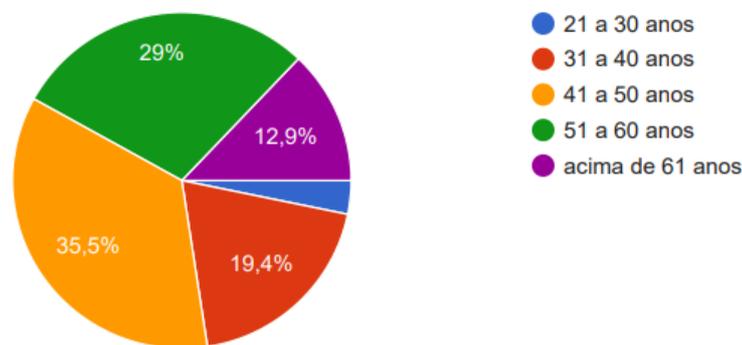
Historicamente, a docência nos anos iniciais foi associada ao cuidado e à educação das crianças, atividades tradicionalmente vistas como uma extensão dos papéis de gênero atribuídos às mulheres.

Em se tratando do contexto de pandemia, quando o trabalho dos professores aconteceu dentro de suas residências, a informação referente ao gênero pode significar a diferença de condições de trabalho entre professores do sexo feminino e professores do sexo masculino:

A questão do gênero é um fato que pode impactar o exercício da docência em contexto de pandemia, quando consideramos que, historicamente, a sociedade brasileira atribui as tarefas domésticas às mulheres, o que pode gerar acúmulo de funções, ocasionando maior sobrecarga se comparado aos homens. (Martins *et al.*, 2023, p. 52)

Confirmando dados do Censo Escolar de que o magistério não tem sido exercido por pessoas jovens, como pode ser observado na Figura 5, as faixas etárias com maior concentração foram as de 41 a 50 anos (35,5%) e de 51 a 60 anos (29%).

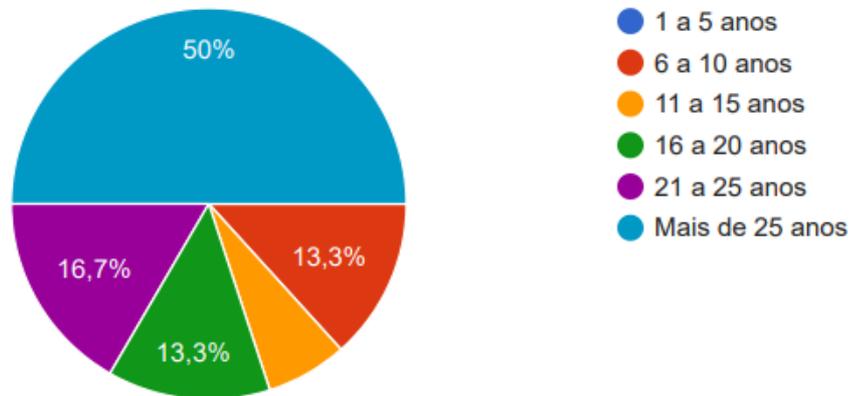
Gráfico 1 - Idade dos respondentes



Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nos questionários (2024)

Os dados obtidos nos questionários também indicam que, além de serem profissionais com maior idade, os professores entrevistados possuem considerável tempo de experiência profissional, conforme se pode observar no gráfico a seguir.

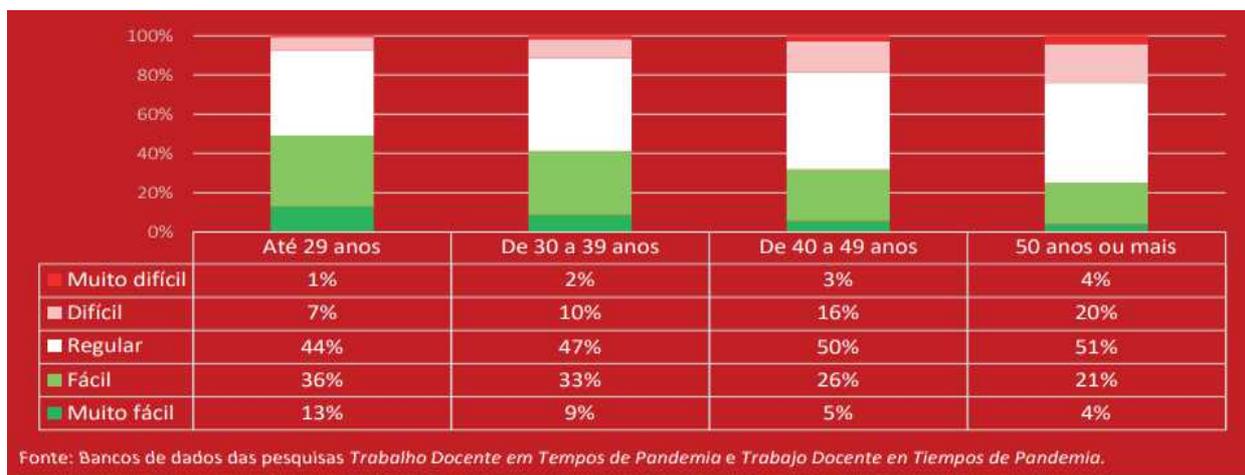
Gráfico 2 - Tempo de experiência profissional no magistério



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos nos questionários (2024).

O grande percentual de professores mais velhos e com maior tempo de experiência profissional nos chama atenção para o que nos alerta Oliveira (2020) sobre a influência do aspecto geracional nas aptidões para lidar com tecnologias digitais. Segundo a autora, os dados obtidos em sua pesquisa explicitam a diferenciação da capacidade de manuseio dos recursos tecnológicos digitais entre as faixas etárias, sendo que, à medida que se aumenta a faixa etária dos professores, mais difícil se torna o fato de lidar com tecnologias digitais:

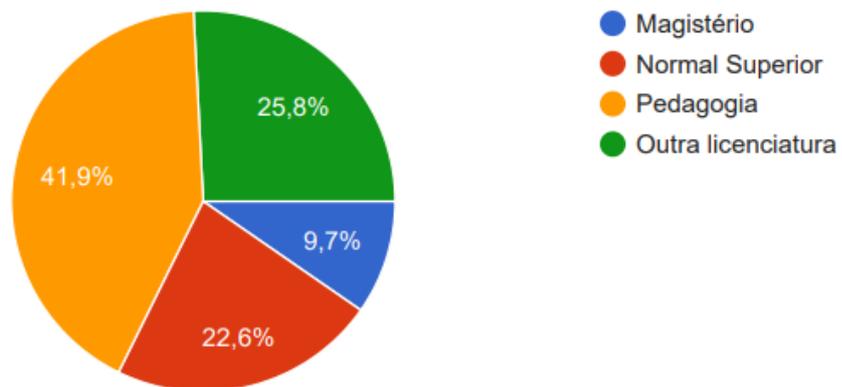
Figura 6 - Associação entre faixa etária dos professores da Educação Básica pública e o grau de dificuldade para o manejo de tecnologias digitais



Fonte: Oliveira (2020).

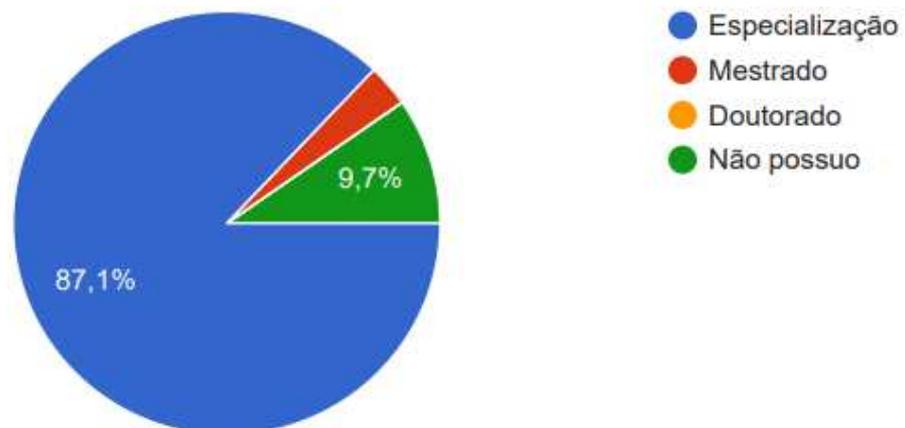
Mesmo possuindo formação específica para o magistério e muitos anos de experiência profissional, quando questionados em relação às aulas EAD, 96,8% dos docentes responderam não possuir experiência anterior à pandemia.

Gráfico 3 - Formação profissional



Fonte: Elaboração própria (2024)

Gráfico 4 - Formação em nível de pós graduação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários aplicados (2024)

Para garantir o anonimato das professoras e professores que responderam ao questionário, será utilizado o termo "Respondente" seguido de uma numeração correspondente

à ordem em que as respostas foram transcritas para o *Google Forms*, sempre que houver menção às falas e respostas colhidas. Essa abordagem visa preservar a identidade dos participantes, assegurando o sigilo necessário à ética da pesquisa, ao mesmo tempo em que permite uma organização clara e objetiva dos dados coletados para análise.

5.1.1 Perfil das entrevistadas

Embora o estudo tenha sido realizado em três municípios, o perfil das pessoas entrevistadas nesta pesquisa é composto por duas Secretárias Municipais de Educação, visto que a secretária de um desses municípios foi substituída durante as eleições que ocorreram entre o final da pandemia e o período em que as entrevistas foram conduzidas.

Portanto, apenas duas secretárias foram entrevistadas, ambas do sexo feminino e em seu segundo mandato à frente da Secretaria Municipal de Educação. Essas duas profissionais estavam diretamente envolvidas na gestão educacional durante o período da pandemia de covid-19, enfrentando os desafios impostos pela crise sanitária e suas repercussões no sistema educacional.

Por questões de anonimato, as entrevistadas serão designadas como Secretária 1 e Secretária 2 ao longo desta pesquisa. A numeração foi definida com base na ordem em que as entrevistas foram realizadas, sendo a Secretária 1 a primeira a ser entrevistada, seguida pela Secretária 2.

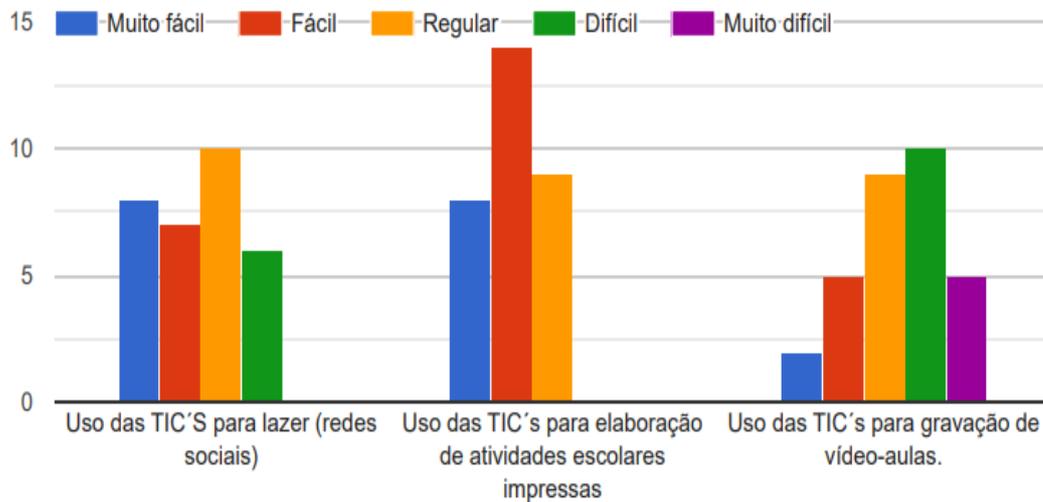
Em relação à formação, a Secretária 1 possui graduação em Ciências Biológicas, Pedagogia e, atualmente, é estudante de Terapia Ocupacional. A Secretária 2 é formada em Pedagogia com especialização em gestão escolar. Ambas possuem experiência como docentes na Educação Básica.

5.2 O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: O QUE OS DADOS REVELAM?

Pesquisa realizada pela Undime (2020), já abordada neste estudo, listou a dificuldade de os professores utilizarem ferramentas digitais dentre os principais desafios enfrentados pelos gestores municipais, entretanto, no caso específico de nossa pesquisa, quando questionados sobre a habilidade no uso das tecnologias de informação e comunicação, os respondentes do

questionário atribuíram os adjetivos “difícil” e “muito difícil” apenas ao uso dessas ferramentas para a gravação de videoaulas.

Gráfico 5 - Habilidade no uso das TIC'S



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários (2024).

Vale ressaltar que os municípios pesquisados ilustram uma tendência apresentada pelos municípios participantes da pesquisa da UNDIME (2020), de adotarem apostilas impressas como estratégia de aprendizagem não presencial. Para esse item, como pode ser visto no gráfico 5, a maioria dos respondentes assinalou a opção FÁCIL.

A pesquisa realizada pela UNDIME sobre a educação na pandemia junto às Secretarias Municipais de Educação foi dividida em oito ondas e/ou etapas, com períodos que iniciaram em março de 2020 e terminaram em agosto de 2022. No conjunto de dados apresentados no estudo, foi possível notar que a estratégia de adoção de materiais impressos pelos municípios ampliou-se, conforme a pandemia se estendia.

Figura 7 – Atividades utilizadas no cumprimento do calendário letivo de 2020 considerando o período de pandemia.



Fonte: Undime (2020).

Ainda segundo o referido estudo, entre maio e junho de 2020, 43% das redes municipais apontavam os materiais impressos como parte da estratégia para desenvolvimento das atividades não presenciais. Em agosto de 2020, esse percentual já atingia 95% e, pelo que consta na figura 7, essa estratégia se manteve prioritária no primeiro ano de pandemia.

Essa tendência foi identificada na realidade por nós investigada. Segundo as Secretárias Municipais de Educação entrevistadas, embora outras estratégias tenham sido utilizadas pelos docentes para contato com os alunos, bem como envio de algum tipo de material extra, o único tipo de abordagem exigida pela Secretaria, que serviria para o cômputo de carga horária, seriam as apostilas com atividades impressas que eram entregues aos estudantes e, posteriormente, devolvidas e corrigidas pelos professores.

Escolhemos enviar as apostilas porque, nossos alunos, 50% são da zona rural, o que dificulta o acesso a internet para utilizar outras estratégias, além de muitos não possuírem celular ou computador. (Secretária 1, julho 2024)

Durante a pandemia nós optamos pelas apostilas, porque nós fizemos uma análise...e... ensino remoto, com o uso de tecnologia, nós não conseguiríamos atingir a todos os alunos. Então, nós fizemos apostilas com as atividades que eram desenvolvidas pelos professores. Nós entregávamos uma vez por mês os alunos da área urbana. A gente fazia uma escala de dias, e os pais pegavam nas escolas, depois devolviam, e os da zona rural nós mandávamos em casa, através do transporte escolar. (Secretária 2, julho 2024)

No município da Secretária 1, as apostilas eram entregues bimestralmente, já no outro município, as apostilas, segundo a Secretária 2, eram entregues mensalmente.

Conforme dados já apresentados neste estudo, o uso de tecnologias para o ensino remoto durante a pandemia de covid-19 não seria capaz de alcançar todos os alunos. De modo especial em municípios como os pesquisados, onde a extensão da área rural é significativa, havia barreiras tanto para o acesso às tecnologias digitais quanto para a entrega das apostilas impressas que, inicialmente, eram distribuídas nas escolas.

Diante dessas dificuldades, os municípios pesquisados desenvolveram uma logística específica para garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização, pudessem acessar os materiais didáticos.

A logística de reprodução e entrega das apostilas, nos dois municípios, foi bem parecida. Vale ressaltar que, conforme as entrevistadas, dentre os profissionais da Secretaria de Educação, os únicos que trabalharam remotamente foram os professores, os supervisores e os funcionários com alguma comorbidade. Os demais, como, por exemplo, serventes, motoristas, secretários e auxiliares de secretaria, na impossibilidade de cumprimento de jornada via trabalho remoto, trabalhavam presencialmente, segundo uma escala previamente definida, para que não houvesse aglomeração.

Assim sendo, os professores, em suas residências, elaboravam o material a ser entregue aos alunos, com orientação do serviço de supervisão escolar. Esse material era impresso, embalado e distribuído pelos demais servidores. A entrega das apostilas se iniciou entre maio e junho de 2020.

Esses relatos revelam a estratégia adotada pelas Secretarias Municipais de Educação, para garantirem a continuidade do ensino durante a pandemia em um contexto onde o acesso à tecnologia era limitado.

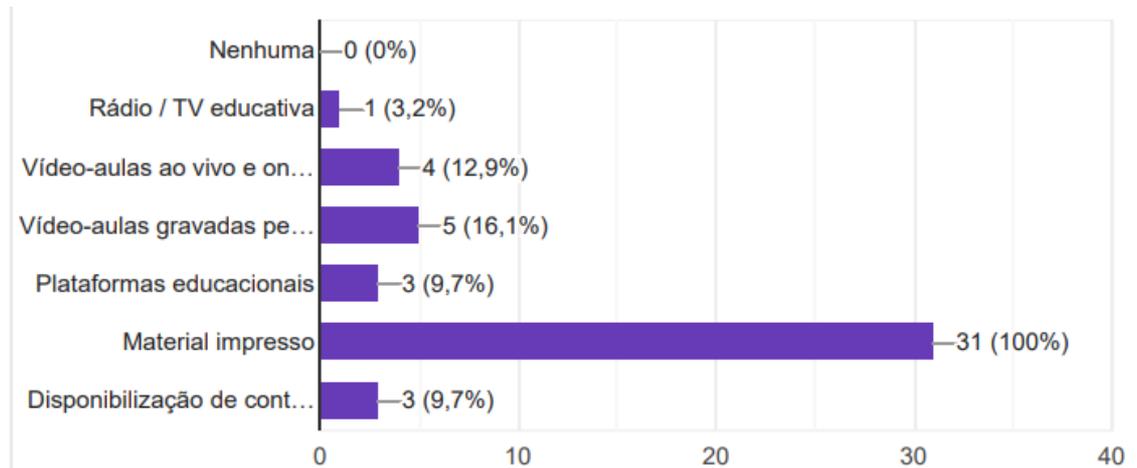
Optar por materiais impressos como as apostilas permitiu que todos os alunos, independentemente do acesso à internet ou dispositivos eletrônicos, pudessem continuar suas atividades escolares. A logística envolvida, com escalas para entrega e devolução do material via transporte escolar, mostra um esforço significativo para manter o vínculo educacional e garantir o direito à educação, apesar das adversidades.

Esse tipo de solução emergencial, muito comum em municípios com infraestrutura limitada, reforça a importância de entender as especificidades locais ao formular políticas educacionais e estratégias de ensino, especialmente em períodos de crise.

Quando os docentes desses municípios foram questionados sobre quais as estratégias de aprendizagem não presenciais que a escola em que trabalhavam adotou, 100% apontaram o

uso de material impresso, porém, como a alternativa permitia a marcação de mais de uma opção, outras estratégias foram indicadas:

Gráfico 6 - Estratégias de aprendizagem não presencial utilizadas nas escolas pesquisadas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos pelos questionários (2024)

Como pode ser observado no gráfico 6, outras estratégias de atividades não presenciais ocorreram, porém, de maneira bem discreta, se comparado ao número que indica o uso de materiais impressos. Do total de 31 respondentes, apenas 1 (3,2%) marcou a opção Rádio/TV Educativa, talvez até mesmo por distração, visto que não há, em nenhum dos três municípios pesquisados, estruturas para utilização desse meio de comunicação para fins educativos ou por ter considerado sua realidade de trabalho em outro município

A opção de videoaulas ao vivo e *on-line* foi assinalada por 4 (quatro) respondentes (12,9%); enquanto 5 (cinco) (16,1%) indicaram a opção de videoaulas gravadas pelos professores e posteriormente postadas em redes sociais; o uso de plataformas educacionais é indicado por 3 (três) respondentes (9,7%), por último, o mesmo percentual de respostas (9,7%) indicou a disponibilização de conteúdos digitais (vídeos, PDF's, games etc.) via rede social, mesmo com essas opções não aparecendo na fala dos Secretários de Educação entrevistados, como recursos disponibilizados aos docentes e discentes

A utilização de recursos complementares ao exigido pela Secretaria de Educação parece não ter sido realizada de maneira significativa nos municípios pesquisados, ao contrário do que foi revelado pela pesquisa da UNDIME, segundo a qual se nota que, conforme a pandemia ia se estendendo, o uso de recursos como o *WhatsApp*, por exemplo, quase se equipara ao uso de material impresso.

Figura 8 - Pesquisa UNDIME: estratégias pedagógicas não presenciais adotadas em 2020



Fonte: UNDIME (2020)

Figura 9 - Pesquisa UNDIME: estratégias pedagógicas não presenciais adotadas em 2021

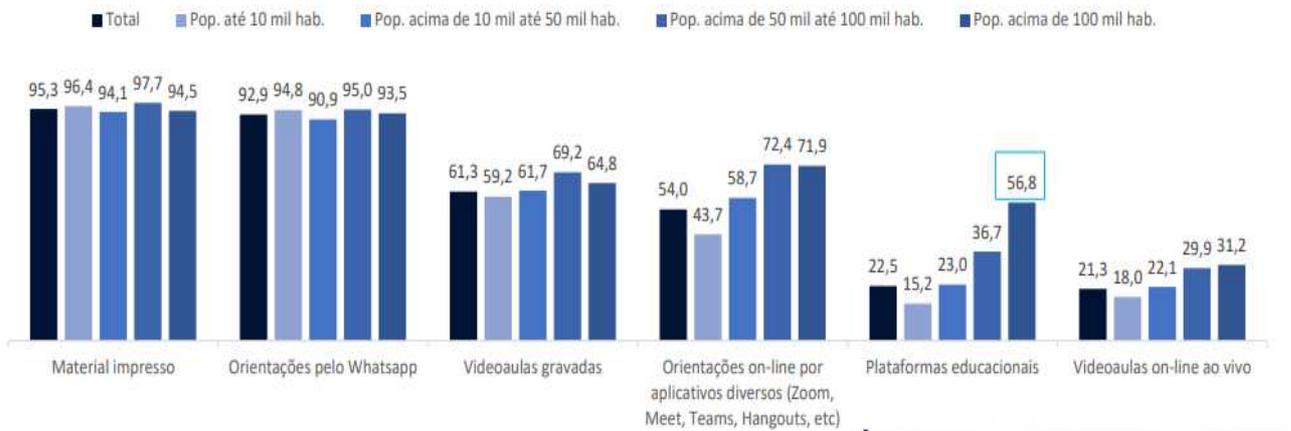


Fonte: UNDIME (2021)

As figuras acima, com dados da pesquisa desenvolvida pela UNDIME, referentes aos anos de 2020 e 2021, ilustram como as estratégias de ensino não presencial utilizadas pelas Secretarias Municipais de Educação vão apresentar um percentual maior de estratégias combinadas, de um ano para o outro, podendo-se observar que, em 2021, quase todas as redes municipais adotaram materiais impressos e orientações por *WhatsApp*.

Já os aplicativos mais especializados e plataformas pedagógicas aparecem na mesma pesquisa, como uma realidade mais marcante nos municípios maiores.

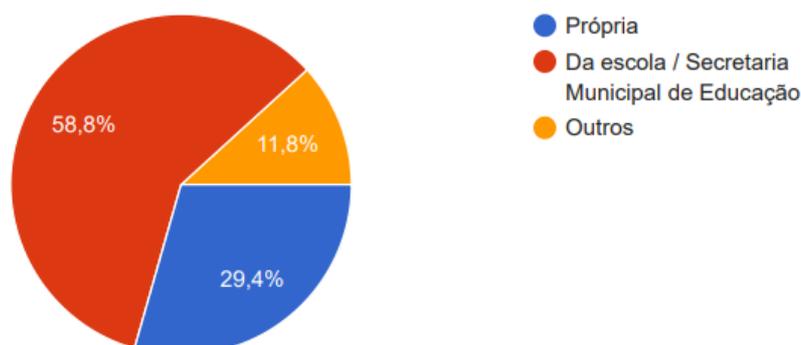
Figura 10 - Pesquisa UNDIME: Estratégias de atividades pedagógicas não presenciais adotadas em 2020 (em%)



Fonte: UNDIME (2020)

Em nossa pesquisa, quando questionados sobre formação, talvez pelo fato de as redes municipais pesquisadas terem adotado o envio de apostilas, o que pode parecer uma atividade mais rotineira e que não requer maiores conhecimentos, mais da metade dos respondentes (67,7%) indicou não terem participado de formação específica para trabalhar com a estratégia de aprendizagem não presencial definida pela escola. Entre os que responderam positivamente a essa questão, 58,8 % indicaram que a iniciativa foi da Escola/Secretaria Municipal de Educação, como pode ser visto no próximo gráfico:

Gráfico 7 - Responsabilidade pela oferta de formação continuada durante a pandemia, nos municípios pesquisados



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

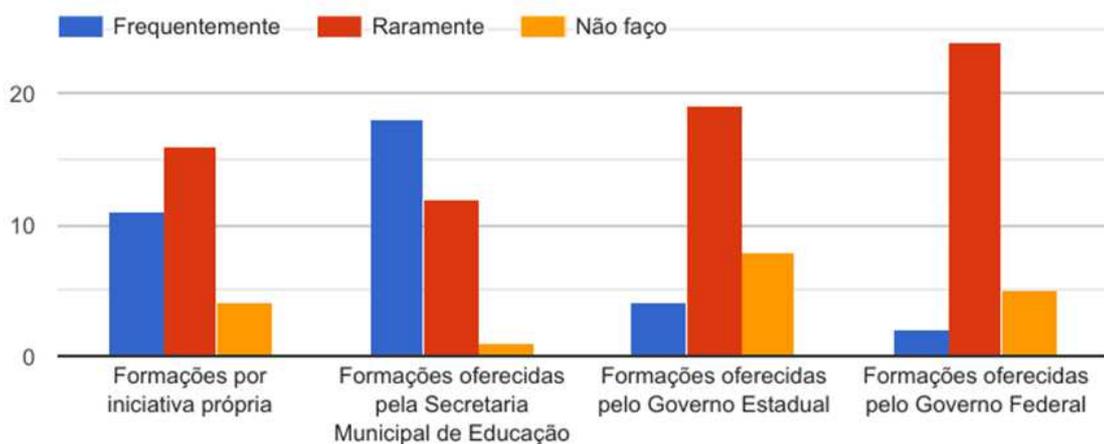
Sobre a oferta de formação para o ensino remoto, a Secretária 1 alegou não ter realizado nenhuma formação específica, porém, quanto ao suporte oferecido aos professores, respondeu ter disponibilizado os equipamentos das escolas para uso dos professores, além de reuniões constantes nas quais podiam debater as estratégias utilizadas, oferecer atualização das orientações que recebia da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e proceder ao planejamento das atividades seguintes.

A Secretária 2 respondeu ter disponibilizado, por meio da empresa que presta consultoria ao município, diversas formações, palestras, cursos aos professores:

[...]as formações oferecidas aos professores foram *on-line* através da nossa empresa de assessoria, que fazia muitas *lives*, muitas capacitações, muitos seminários, muitas orientações também escritas, para ir orientando nessa situação em que estávamos todos perdidos, né. Então, foi feito dessa forma. (Secretária 2, julho, 2024)

Acreditamos ser importante considerar que a formação continuada não era uma atividade rotineira dos docentes, mesmo antes da pandemia, como pode ser visto nos dados que seguem.

Gráfico 8 - Frequência de participação dos docentes em cursos de formação / capacitação em sua área de atuação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos através dos questionários (2024).

O gráfico evidencia que, antes da pandemia, muitos professores já não tinham acesso regular a oportunidades de formação continuada. Analisando o mesmo gráfico, sem, entretanto, a divisão entre os tipos de formação, os dados nos apontam que 72% responderam que

raramente frequentam capacitações/formações; 33% frequentemente e 10% não realizam nenhum tipo de formação. Chama-nos atenção o fato de fazerem pouca formação e, quando fazem, é aquilo que o município oferece.

O dado de que muitos professores já não tinham acesso regular a oportunidades de formação mesmo antes da pandemia sugere uma reflexão mais profunda sobre as causas desse fenômeno. Não se trata de falta de empenho ou má vontade dos docentes em buscar aprimoramento, mas de uma série de fatores estruturais que dificultam o acesso à formação continuada.

Entre esses fatores, podemos destacar a sobrecarga de trabalho dos professores que, muitas vezes, atuam em mais de uma escola e acumulam múltiplas funções, o que limita o tempo disponível para se dedicarem a cursos de capacitação. Os professores, não raro, optam por trabalhar em mais de uma escola como forma de complementar a renda, devido aos baixos salários oferecidos na educação que não correspondem à importância e à responsabilidade da função docente. Nos municípios pesquisados é assegurado o cumprimento do $\frac{1}{3}$ de carga horária destinado às atividades extraclasse, como previsto pela Lei Federal nº 11.738/08, conhecida como Lei do Piso. No entanto, o acúmulo de vínculos em duas instituições acaba praticamente eliminando esse tempo, uma vez que os docentes precisam conciliar múltiplas jornadas de trabalho. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de atuar em mais de uma instituição comprometem a qualidade desse tempo, pois, na prática, os professores têm pouco ou nenhum espaço para se dedicarem adequadamente às atividades de planejamento pedagógico e desenvolvimento profissional. Mesmo com a previsão legal, a realidade impõe desafios, fazendo com que esse período seja muitas vezes subaproveitado. É comum que, em vez de investir em formação continuada ou aprimoramento de práticas pedagógicas, os docentes utilizem esse tempo para se recuperar do cansaço físico e mental acumulado, refletindo uma gestão do tempo atrelada à sobrevivência na rotina intensa e não como uma oportunidade de crescimento profissional.

Dessa forma, percebemos a carência de políticas públicas efetivas que incentivem e promovam formações contínuas de qualidade, especialmente em municípios menores, onde os recursos e as oportunidades são ainda mais escassos.

Outro ponto relevante é a falta de oferta de formações acessíveis, tanto em termos financeiros quanto logísticos, dificultando que os docentes participem de cursos que atendam às suas necessidades. Portanto, o gráfico reflete alguns dos obstáculos sistêmicos que comprometem o desenvolvimento profissional dos professores que podem ter se ampliado durante a pandemia.

Quando questionados sobre o tipo de formação que gostariam que tivesse sido ofertada, em questão aberta que permitia ao participante escrever sua resposta, 76% fizeram menção a cursos voltados ao trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC'S) tais como: curso para gravar videoaulas e sobre plataformas digitais, recursos educativos digitais, capacitação em informática, comunicação virtual etc. Apenas 6 (seis) dos respondentes apresentaram respostas que fugiam ao universo das TIC's, sendo 4 (quatro) alegando estarem satisfeitos com o que foi oferecido. As outras duas respostas traziam a necessidade de suporte sobre a educação pós-pandemia e que auxiliassem a incentivar o aprendizado.

Embora os municípios pesquisados tenham adotado o uso de apostilas impressas como principal estratégia de ensino durante a pandemia, o ensino remoto emergencial exigia dos professores certo tipo de formação ou, até mesmo, orientação específica para a elaboração desses materiais. Não se tratava apenas de uma transposição das aulas presenciais para o papel, mas de um processo que demandava um certo grau de domínio de tecnologias, como o uso de computadores e programas de formatação de texto, além de uma atenção cuidadosa à escrita e à clareza dos enunciados. Os professores precisavam garantir que o material fosse compreensível para os alunos que os receberiam em casa, sem o acompanhamento presencial habitual do professor. Dessa forma, a elaboração das apostilas envolvia também uma adaptação metodológica e linguística, para que fosse possível orientar adequadamente os estudantes no processo de aprendizagem autônoma.

Oliveira (2022) vai nos chamar atenção para o fato de que a formação docente está sempre no foco dos debates em torno das crises em educação e, durante a crise causada pela pandemia da covid-19, não foi diferente:

De fato, as mudanças vividas no trabalho docente durante a pandemia promoveram rupturas nas formas tradicionais do exercício pedagógico, novas práticas emergiram e novas culturas foram estabelecidas, reforçando certos aspectos da reestruturação da profissão que já vinham sendo experimentados. (Oliveira, 2022, p. 406).

Ainda de acordo com a autora, esse debate precisa ser situado em termos geográficos e políticos, procurando “desvelar os interesses por trás dos discursos de inovação e apelos ao ensino híbrido, por exemplo, e perceber os riscos contidos nas soluções fáceis que são apresentadas” (Oliveira, 2022, p. 406). Acreditamos, assim como a autora, que os desafios postos “são muitos e complexos, o que indica que não é possível tomar a formação separada das múltiplas relações que envolvem o trabalho docente” (Oliveira, 2022, p. 406).

Há muitos enfoques possíveis ao se discutir a formação docente, porém, o que temos observado nos últimos tempos, particularmente nas discussões sobre as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, é uma predominância de discursos tecnicistas ou neotecnicistas. Essas concepções, impulsionadas por organismos internacionais, têm influenciado fortemente as políticas nacionais e vinculado diretamente os currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse alinhamento reflete uma visão pragmática do exercício docente, focada na eficiência e na padronização, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Ao adotar essa perspectiva, o processo formativo acaba por reduzir a complexidade do trabalho docente e limita a formação profissional a uma abordagem instrumental, desconectada das reais demandas sociais e educacionais.

A defesa da adequação dos currículos de licenciatura para a necessária garantia do "desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação" reveste-se de uma urgência no sentido de preparar os docentes para enfrentar o período pós-pandêmico. Os apelos são no sentido de que esses profissionais precisam dominar as linguagens digitais, saber lidar com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e empregar cada vez mais tecnologias ao seu saber-fazer. (Oliveira, 2022, p. 408)

Como gestora, durante a preparação do material das apostilas para os alunos, ao longo da pandemia, pude perceber uma forte pressão por parte dos documentos oficiais normativos para que as atividades priorizassem as competências previstas na BNCC.

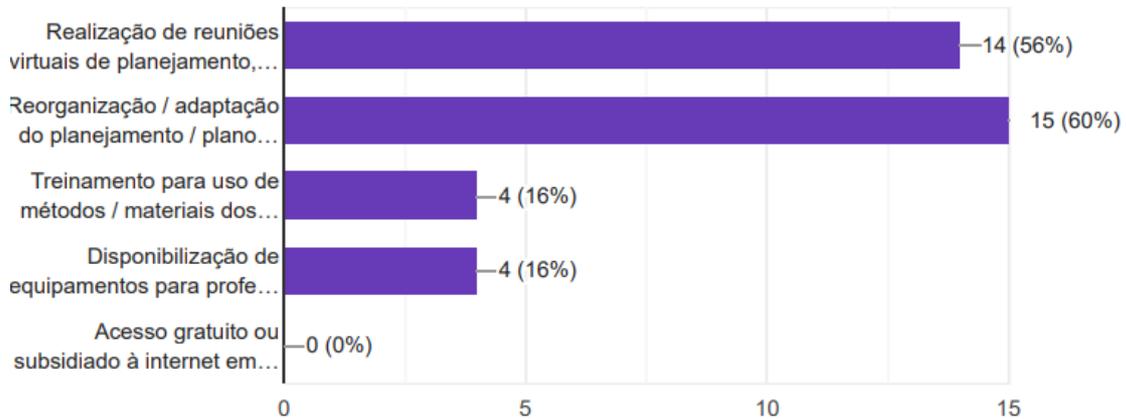
Na Resolução CEE nº 478, de 1º de fevereiro de 2021, por exemplo, para autorização do cômputo de carga horária das atividades não presenciais, a instituição escolar deveria apresentar planejamento detalhado, indicando os objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretendia atingir.

Isso evidenciava uma exigência por alinhamento rigoroso ao currículo padronizado, limitando a flexibilidade dos professores na elaboração de atividades que atendessem às particularidades de seus contextos e das necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, uma desconsideração em relação a possíveis demandas de formação que os professores passavam a ter, a partir dos desafios do contexto pandêmico.

Além da formação, abordamos a questão do suporte oferecido pelas redes de ensino aos professores. As duas Secretárias afirmaram ter oferecido suporte. Nas respostas dos questionários, 74,2% dos docentes responderam ter recebido algum tipo de suporte e, para

70,4% destes, o suporte recebido foi satisfatório. Dentre as estratégias de apoio adotadas, indicadas pelos respondentes, tivemos o seguinte percentual:

Gráfico 9 - Estratégia de suporte oferecido pelas Secretarias de Educação às escolas, durante o período de pandemia



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários (2024).

Como visto anteriormente, os professores participantes do estudo desejavam ter tido formação, em especial para lidarem com TIC's, o que pode confirmar os dados apresentados no estudo da Undime de que a dificuldade dos docentes na utilização das ferramentas digitais era um desafio das Secretarias Municipais de Educação, logo no início da pandemia, como ilustrado pelo gráfico a seguir:

Figura 11 - Pesquisa UNDIME: desafios da Secretaria Municipal para implementar as estratégias de aprendizagem de forma remota



Fonte: UNDIME (2020).

Acreditamos ser importante reforçar dois aspectos de nossa análise. O primeiro ponto é a observação de que, mesmo trabalhando em municípios onde o ensino remoto foi implementado predominantemente por meio das apostilas impressas, os professores relataram uma demanda significativa por capacitações relacionadas ao uso das tecnologias, como, por exemplo, gravação de videoaulas e uso de plataformas digitais. Essa necessidade emergiu, possivelmente, porque esses docentes perceberam que os recursos tecnológicos se tornariam uma realidade cada vez mais presente e inevitável em suas práticas pedagógicas, especialmente em um contexto de pandemia que acelerou a digitalização da educação. Conquanto o uso de tecnologias não fosse obrigatório para aqueles que utilizavam material impresso, os professores sentiram-se compelidos a adquirir habilidades nesse campo, reconhecendo a importância de estarem preparados para lidar com ferramentas digitais e atender às demandas educacionais que se intensificaram com a crise sanitária.

Outro ponto diz respeito ao lugar da formação voltada ao uso da tecnologia, no currículo de formação docente.

Estudos como o de Almeida (2008) sobre o lugar da tecnologia educativa nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil revelaram que disciplinas com temáticas específicas sobre tecnologias na educação foram implementadas tardiamente, nos cursos de licenciatura, em relação a outros países, e apenas cursos de pós-graduação específicos faziam essa discussão junto aos professores. Nota-se que essa crítica já se fazia presente há mais de 15 anos.

Para citar estudos mais recentes, Lopes e Furkotter (2016), ao realizarem uma pesquisa com objetivo geral de investigar se a formação do professor que atuaria na Educação Básica contém conhecimentos sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir da análise documental das grades curriculares e dos projetos de ensino de 123 cursos de três universidades públicas paulistas e, posteriormente, os projetos pedagógicos de seis cursos da área de exatas de uma dessas universidades, constataram que, nos currículos, as disciplinas com ocorrência de TDIC são, na sua maioria, optativas e são apresentadas em forma de: conteúdo computacional, conteúdo programático, conteúdo desvinculado da área educacional e recurso metodológico.

Considerando esse cenário, a lacuna referente à formação docente quanto ao uso da tecnologia não foi exclusiva do período de pandemia, pois já havia sido constatada na realidade dos cursos de formação inicial e continuada. Contudo, essa defasagem foi agravada pela pandemia e pelo uso intensivo de recursos tecnológicos nesse período, evidenciando a

necessidade de preparar os professores para lidar com as demandas digitais em suas práticas pedagógicas.

A Secretária 1 alega que alguns professores apresentaram dificuldades na elaboração até mesmo das apostilas:

Alguns não tinham domínio de elaborar as apostilas, nem recursos e de mandar por e-mail. Muitos não tinham e utilizavam o computador da escola, que a gente disponibilizava. Mais ou menos uns 70% tinham domínio, uns 30 não. **Utilizavam às vezes computadores da escola**, a internet da escola, porque às vezes em casa **não tinha internet legal**, entendeu? Uns 30% não dominam muito essa questão de apostilas. Nesses casos nós, e a supervisora, montávamos as apostilas. Eles mandavam as questões e a supervisora montava as apostilas. (Secretária 1, entrevista, julho 2024, grifos nossos).

A fala da Secretária 1 reflete os desafios significativos enfrentados pelos professores, especialmente aqueles que não tinham pleno domínio das ferramentas tecnológicas necessárias para o ensino remoto. O apoio dado pela supervisora, ao montar as apostilas, a partir das questões enviadas pelos professores, foi uma solução prática e essencial para garantir a continuidade do ensino. Essa abordagem colaborativa destaca a importância de suporte e de recursos adaptados às necessidades de cada educador, especialmente em tempos de crise.

Pode-se observar que o uso das tecnologias no ensino remoto está relacionado não apenas ao seu domínio técnico e pedagógico, mas também ao fato de o docente possuir ou não equipamentos adequados para tal, pois, como pode ser lido no trecho da entrevista da Secretária 1 destacado acima, **“Utilizavam às vezes computadores da escola, a internet da escola, porque às vezes em casa não tinha internet legal, entendeu?”**

A falta de computadores e de internet de qualidade nas residências dos professores pode estar diretamente relacionada à baixa remuneração historicamente associada à profissão docente, refletindo uma valorização insuficiente da profissão e a falta de investimentos adequados em condições de trabalho para os educadores.

Diante da constatação de professores que enfrentaram falta de recursos tecnológicos, as secretárias entrevistadas alegaram apoiar como podiam, fornecendo os equipamentos que possuíam, ainda que em quantidade limitada. Esse esforço foi particularmente desafiador, pois as Secretarias também não receberam nenhum tipo de suporte adicional do governo federal durante a pandemia. Assim, tiveram que administrar os poucos recursos disponíveis para ajudar os professores a se adaptarem ao ensino remoto, tentando minimizar os impactos dessa precariedade em um momento tão crítico.

Considerando ainda as questões de trabalho docente, questionamos se houve a necessidade de utilizar algum tipo de equipamento novo na preparação dos conteúdos destinados aos alunos, 51,6% responderam negativamente e 48,4% responderam que sim. Na sequência, foi perguntado se os docentes precisaram comprar algum tipo de equipamento, para a preparação de suas aulas. A maior parte dos docentes, 64,5%, respondeu que não. Dentre os que afirmaram ter comprado algum tipo de equipamento, metade respondeu celular e a outra metade notebook. Acreditamos que esse índice não foi maior, pelo fato de terem sido utilizadas apostilas e não aulas em plataformas digitais.

Ainda sobre a utilização das tecnologias no processo de ensino, acreditamos ser importante sinalizar um movimento que pode ser decorrente das experiências educacionais vivenciadas na pandemia. Como gestora, tenho observado uma crescente demanda de iniciativas por parte do Governo Federal, relacionadas às competências digitais.

Durante a escrita deste texto, recebi, por parte da UNDIME, um *e-mail* com documento intitulado Autodiagnóstico "Saberes Digitais Docentes"⁷, com orientação de que ele fosse encaminhado aos docentes. De acordo com o documento, trata-se de um questionário *on-line*, autodeclaratório para que os professores da Educação Básica identifiquem seus saberes digitais na prática pedagógica sinalizando seus pontos fortes e áreas a melhorar. Esses dados contribuirão, ainda, de acordo com o documento, para que o MEC possa adotar medidas/políticas/estratégias, que contribuam para a melhoria do perfil dos docentes da Educação Básica. A partir disso, questionamos: será que é uma sinalização da preocupação do MEC em superar o quadro vivenciado na pandemia?

Cabe ressaltar que já em fevereiro de 2022 é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 2/2022, que estabelece Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento é composto de 75 páginas, com habilidades obrigatórias para todas as etapas da Educação Básica. De acordo com esse documento que ficou conhecido como BNCC Computação, desde outubro de 2023, todas as redes de ensino deveriam ter seus currículos adaptados com habilidades relacionadas à computação. Devido à baixa adesão, no momento, temos recebido nas Secretarias de Educação a divulgação de várias *lives* sobre o tema, além de questionários sobre qualidade de conexão das escolas e, mais recentemente, pesquisas como a citada anteriormente. Ainda de acordo com o normativo, caberá ao Ministério da Educação definir políticas para a formação de docentes,

⁷ O questionário foi recebido via *e-mail* institucional da Secretaria Municipal de Educação, porém, pode ser acessado em: <https://avamec.mec.gov.br/#/autodiagnostico>

apoio ao desenvolvimento de currículos e de recursos didáticos compatíveis com as competências e as habilidades. Além disso, o Órgão será responsável por definir a política de avaliação para o ensino de computação na educação básica e o assessoramento aos sistemas e redes de ensino para implementação e continuidade do ensino.

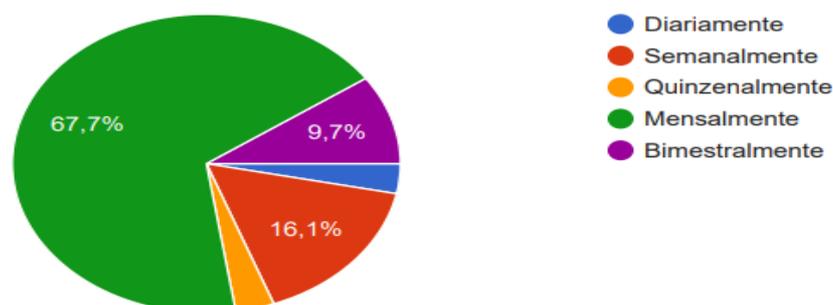
A antecipação da implementação dos currículos da educação básica às habilidades previstas na BNCC Computação, sem uma formação docente prévia e adequada, afeta diretamente na integração dessa nova demanda curricular na prática pedagógica das escolas de forma eficiente.

A despeito de este não ser objeto de nossa pesquisa, entendemos ser importante sinalizar, afinal, como a realidade é dinâmica, podemos estar presenciando a construção de uma política pública decorrente dos efeitos da pandemia na educação, entretanto, não temos como aprofundar tal tema, pelos limites de nosso estudo.

Outro ponto observado na pesquisa, relacionado ao envio de atividades, foi a diversidade de respostas quanto à periodicidade de envio aos alunos. De acordo com os dados coletados, 67,7% dos professores afirmaram que as atividades produzidas por eles eram enviadas mensalmente aos alunos. No entanto, houve variações de respostas dentro dos mesmos municípios: enquanto alguns respondiam que as atividades eram enviadas bimestralmente, para outro docente da mesma escola, o envio ocorria mensalmente ou quinzenalmente. Na entrevista com as Secretárias ficou claro que o prazo de envio do material era o mesmo para todos os professores da escola, não havendo essas oscilações.

Essa discrepância entre as respostas pode ser atribuída ao tempo decorrido desde o ápice da pandemia e a realização deste estudo, o que pode ter levado ao esquecimento ou à confusão sobre as práticas específicas adotadas naquele período.

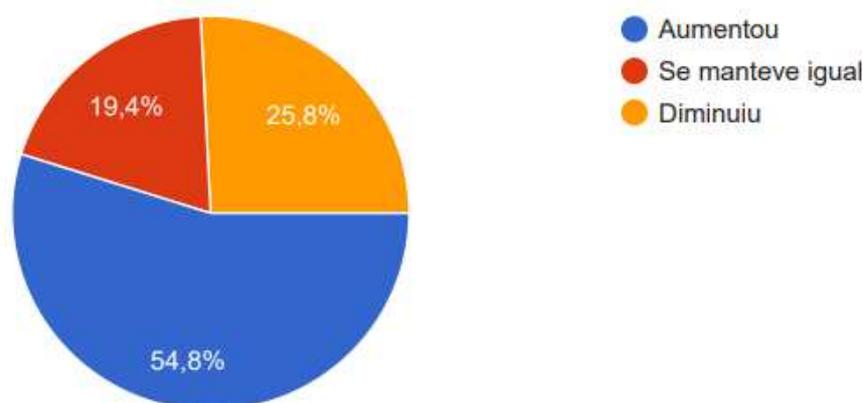
Gráfico 10: Periodicidade de entrega das apostilas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2024).

Mesmo com a logística de entrega das apostilas mostrando um espaçamento considerável entre uma e outra entrega, variando de um a dois meses, a percepção dos professores sobre sua carga de trabalho diária durante a pandemia foi significativamente diferente. Quando questionados, 54,8% dos professores afirmaram que sua jornada de trabalho aumentou durante esse período, como pode ser visto no gráfico nº 11.

Gráfico 11 - Sobre a jornada de trabalho dos professores durante a pandemia



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa (2024).

Essa contradição aparente entre a periodicidade de entrega das atividades e o aumento da jornada de trabalho pode ser explicada pela complexidade das demandas impostas pela pandemia. Embora as apostilas fossem distribuídas mensalmente ou bimestralmente, o processo de planejamento, preparação e organização das atividades exigiu dos professores um esforço adicional. Eles precisaram adaptar conteúdos ao formato das apostilas, elaborar materiais didáticos adequados, acompanhar o retorno das atividades pelos alunos e, em muitos casos, apoiar os alunos e suas famílias de maneira mais próxima e constante. Além disso, havia participação em formações e reuniões *on-line*. O trabalho remoto, muitas vezes, rompia as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal, exigindo dos professores um engajamento contínuo e, por vezes, além do horário habitual.

O aumento da jornada de trabalho dos professores durante a pandemia também pode ter sido significativamente influenciado pelas demandas adicionais impostas pelas novas rotinas familiares que foram drasticamente alteradas no período. Além das responsabilidades profissionais, os docentes tiveram que lidar com o cuidado redobrado em atividades cotidianas,

como a necessidade de limpar as compras, trocar frequentemente as roupas ao retornar para casa e adotar outras medidas de prevenção contra o vírus. Muitos professores se viram na obrigação de auxiliar seus próprios filhos nas aulas *on-line*, o que somou ainda mais tarefas ao seu dia a dia. Essas mudanças intensificaram as rotinas familiares, reduzindo o tempo pessoal e aumentando a sobrecarga, que, por sua vez, refletiu-se em uma extensão das horas dedicadas ao trabalho, tanto para planejar e preparar as aulas quanto para dar suporte aos estudantes e suas próprias famílias.

Tudo isso pode ter contribuído para a percepção de um aumento na carga de trabalho. Entretanto, acreditamos que não foi só uma percepção dos professores. Isso porque, apesar do espaçamento entre as entregas das apostilas, a carga de trabalho, durante a pandemia, foi ampliada não apenas pela quantidade de atividades a serem realizadas, mas também pela complexidade e pela natureza emergencial das demandas educacionais naquele período que intensificaram o trabalho docente.

O aumento da carga horária de trabalho relatado por 54,8% dos professores dos municípios pesquisados, quando comparado a outros estudos, é notavelmente menor, como foi o caso dos dados encontrados na pesquisa realizada pelo GESTRADO, na qual 82,4% indicavam tal aumento.

Cabe ressaltar que a pesquisa realizada pelo GESTRADO foi realizada em nível nacional e, segundo os dados da figura abaixo, envolvia profissionais de toda a Educação Básica, tanto de redes municipais quanto estaduais.

Figura 12 - Estados abrangidos pela pesquisa GESTRADO sobre o trabalho docente em tempos de pandemia



Fonte: GESTRADO (2020).

Essa diferença pode ser atribuída a diversos fatores, como as especificidades das regiões e contextos educacionais envolvidos em cada pesquisa ou as diferentes metodologias utilizadas. Mesmo com variações percentuais, o impacto da pandemia sobre o trabalho docente foi profundo e abrangente, reafirmando os desafios enfrentados pelos educadores durante esse período de adaptação e mudança.

Em nossa pesquisa, a última pergunta do questionário era aberta, permitindo que cada respondente especificasse seu maior desafio, ao desenvolver o trabalho durante a pandemia. Como a questão não era restrita, alguns respondentes mencionaram mais de um desafio em suas respostas. Essas respostas foram então organizadas por temas, facilitando a identificação dos desafios mais citados e menos frequentes.

Entre os principais desafios apresentados, 64% identificaram dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, fazer a transposição de conteúdos práticos e explicações de matérias para o formato de apostilas:

Como eu fiz material impresso, não tinha como explicar a matéria. Eu dava aula para o 2º ano e principalmente nas operações adição e subtração achei complicado não ter contato com as crianças para poder explicar. (Respondente 5)

Implementar conteúdos que em sua maioria são práticos, de forma teórica e virtual. (Respondente 12)

Também relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes, pode-se notar, nas respostas, grande preocupação dos docentes quanto à avaliação do conteúdo que era enviado nas apostilas. A indefinição se as atividades tinham realmente sido feitas pelos alunos ou pelos seus responsáveis, a dificuldade de uma avaliação mais completa da assimilação dos conteúdos enviados apareceram em diversas respostas:

O maior desafio era saber se realmente a criança estava fazendo as atividades impressas, pois a distância não sabíamos o progresso real do aluno. (Respondente 19)

Falta de contato com os alunos, o que dificulta a avaliação de que os alunos tenham absorvido o conteúdo dado. (Respondente 3)

Não saber se o conteúdo havia sido assimilado. (Respondente 22)

Como afirmamos anteriormente, acreditamos que a entrega de apostilas com atividades aos alunos garantiu a igualdade de oportunidades quanto ao acesso ao material

trabalhado durante o ERE. Porém, a realidade de cada família, de cada estudante, fez com que as condições para a realização das tarefas e a assimilação dos conteúdos acontecesse de maneiras diversas. Essa preocupação sobre o tipo de suporte que os alunos teriam em casa, também aparece na fala dos docentes:

Montar um material acessível a todos os alunos e pensar naqueles que não teriam alguém para orientá-los na realização dos mesmos. (Respondente 3)

Elaborar as apostilas, pois não conhecia os alunos, suas dificuldades e a realidade familiar de cada um. (Respondente 4)

Elaborar conteúdos e atividades que de fato contemplassem a aprendizagem dos alunos, uma vez que muitos não dispunham de condições satisfatórias para um ensino distante da escola, como: o não acesso à internet, pais analfabetos e/ou descomprometidos, falta de recursos, entre outros. (Respondente 10)

A pandemia de covid-19 trouxe uma reconfiguração significativa das responsabilidades no processo educacional. Com o fechamento das escolas e a implementação emergencial do ensino remoto, as famílias foram repentinamente colocadas em uma posição central na mediação da aprendizagem de seus filhos. Esse cenário evidenciou uma transferência de responsabilidade que, sem o devido apoio do poder público, agravou as desigualdades educacionais, especialmente entre as famílias mais vulneráveis:

Os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdos, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido. (Guizzo; Marcelo; Muller, 2020, p. 7)

Muitos pais, que antes contavam com a escola como o principal espaço de formação pedagógica, foram obrigados a assumir um papel ativo no acompanhamento das atividades escolares, mesmo sem as condições necessárias para isso, seja por limitações tecnológicas, educacionais ou financeiras. Para essas famílias, a educação se tornou um desafio diário, amplificando as disparidades já existentes entre os estudantes.

Esse número expressivo de 64% dos respondentes de nossa pesquisa relacionando a garantia de aprendizagem dos alunos como um dos maiores desafios enfrentados durante a pandemia também pode ser observado no estudo desenvolvido por Martins *et al.*, (2023) no

qual destacam que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, para o desenvolvimento de seu trabalho, durante a pandemia, na percepção dos participantes de seu estudo, os maiores desafios enfrentados estão relacionados à garantia de aprendizagem dos alunos. Tal fato, de acordo com as pesquisadoras, parece estar ligado ao processo de responsabilização docente que vem sendo fortalecido:

Os professores parecem estar mergulhados em uma cultura de performatividade que emprega comparações e julgamentos e no qual, conforme Ball (2005, p.543) “os desempenhos de sujeitos individuais ou organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção [...] (Martins, 2007-2019, p. 16).

Outra preocupação identificada nas respostas dos docentes foi a questão de infraestrutura. Para 20%, os maiores desafios estavam relacionados à falta de infraestrutura para o ensino remoto, seja dos docentes ou dos discentes, como, por exemplo, falta de conectividade e equipamentos.

A questão da falta de equipamentos e de conectividade para a execução do ensino remoto emergencial durante a pandemia foi amplamente mencionada na grande maioria dos textos e pesquisas analisados para esta pesquisa. Muitos professores e estudantes não dispunham de dispositivos eletrônicos, como computadores ou tablets, e, quando os tinham, enfrentavam dificuldades com a qualidade ou até a inexistência de acesso à internet em suas residências. Esse cenário revelou a profunda desigualdade digital no Brasil, agravando os desafios da continuidade da educação e evidenciando a importância de políticas públicas voltadas à inclusão digital para minimizar os impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os demais desafios indicados, o terceiro mais apontado (13%) relaciona-se com a falta de interação entre professores e alunos:

A falta de afetividade e interação entre o educador e o educando. Porque o aluno e professor tem que estabelecer uma boa relação para ter bons resultados nos processos de ensino e aprendizagem. (Respondente 15)

Lembrando que nessa questão os professores poderiam assinalar mais de um desafio, no questionário empregado em nossa pesquisa, apareceram ainda como respostas, embora em menor número: medo da doença (5%); sobrecarga de trabalho (5%); aluno sem maturidade para estudar sozinho (2%).

Sobre o tema formação docente, foco central desta pesquisa, apenas 1 (um) respondente atribuiu como desafio ao trabalho desenvolvido na pandemia, a falta de formação adequada para tal.

O fato de apenas um participante do questionário ter apontado a formação docente como um desafio durante a pandemia levanta questões importantes. Essa baixa percepção pode estar atribuída a uma série de fatores, como a naturalização das dificuldades enfrentadas no contexto emergencial, quando os professores se viram obrigados a se adaptar rapidamente, muitas vezes sem o devido suporte. Também pode indicar que, em meio às inúmeras barreiras impostas pela falta de equipamentos, conectividade e materiais didáticos adequados, a questão da formação acabou sendo relegada a um plano secundário, não sendo vista como um problema imediato em comparação a essas demandas mais práticas e urgentes, ainda mais quando a forma adotada pelo município foi o envio de apostilas. Outra possibilidade é que, mesmo diante da ausência de uma formação específica para o ensino remoto, muitos professores tenham considerado suas experiências prévias como suficientes para lidar com a situação, o que pode ter reduzido a percepção da necessidade de uma formação mais estruturada para enfrentar os desafios pedagógicos impostos pela pandemia.

A preocupação com a aprendizagem dos alunos também aparece na fala das Secretárias de Educação, quando questionadas sobre os desafios impostos pela pandemia:

Como trabalhamos com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os professores, ao meu ver, acredito ter sido frustrante ao elaborar uma apostila sem saber se o aluno aprendeu junto aos seus familiares o que foi proposto pelo mesmo. (Secretária 1)

O grande desafio disso tudo foi realmente a preocupação com a evolução dos nossos alunos e também com o fato deles estarem em casa, não poderem estar indo na escola, então nós não sabíamos as condições deles. Nós enviamos cesta básica para todos os alunos carentes, que eram cadastrados lá no Bolsa Família ou no Cadastro Único. Então nós oferecíamos mensalmente uma cesta básica para a família, através da liberação também de poder utilizar o recurso do PNAE. Nós fazíamos reuniões constantes com os professores para avaliarmos como estavam indo, acompanhamos o retorno das apostilas, cobrávamos esse retorno, fizemos algumas avaliações diagnósticas para ver o andamento das atividades que eram enviadas, como estava o progresso, mas nós não podíamos também avançar muito. Quando nós tentamos avançar, nós esbarramos com algumas dificuldades relatadas pelos pais, que não tinham condições de estar passando aquilo para os alunos. Então principalmente aqueles que estavam no ciclo de alfabetização sofreram uma consequência muito grande com tudo isso. E eu acho que isso foi uma coisa que aconteceu com todo mundo, porque nos pegou de surpresa e nós não estávamos

preparados para passar por uma situação tão difícil quanto a que nós passamos.
(Secretária 2)

Os relatos evidenciam o enorme desafio enfrentado durante a pandemia não apenas no que se refere à evolução dos alunos em sua aprendizagem, mas especialmente quanto à incerteza sobre as condições em que se encontravam em casa. Condições que, muitas vezes, apresentavam vulnerabilidade física e alimentar dos alunos. A impossibilidade de frequentar a escola gerou uma lacuna significativa no acompanhamento direto dos estudantes, exigindo adaptações rápidas e improvisadas para garantir, tanto quanto possível, a continuidade da aprendizagem.

Para fechar esta seção, é importante ressaltar que, para todos os desafios apontados durante a pandemia, em nenhum momento houve o apoio necessário por parte do governo federal. A falta de articulação adequada entre os entes federados deixou os gestores municipais, que estavam mais próximos da comunidade e dos professores, sobrecarregados com uma ampla gama de responsabilidades constitucionais, mas sem o devido suporte técnico e financeiro da União. Sem esse apoio, os municípios, especialmente os menores, acabaram ainda mais pressionados, o que teve impacto direto sobre as unidades escolares e as famílias. A ausência de uma coordenação nacional efetiva agravou as dificuldades enfrentadas, contribuindo para o aumento das desigualdades educacionais, já que as soluções dependiam quase exclusivamente dos recursos e capacidades locais, muitas vezes limitados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, torna-se importante refletir sobre o percurso realizado e os objetivos alcançados.

Quando optei por explorar a temática da formação de professores, como mencionado na introdução, estava lidando com um assunto que fazia parte da minha trajetória pessoal e profissional. O foco específico na formação docente, durante a pandemia, relacionava-se diretamente com minha experiência vivida nesse período histórico, o que conferiu ao estudo uma dimensão pessoal e um desejo de registrar e compartilhar essa experiência.

Assim sendo, o objetivo não se limitava a apenas fornecer dados para a formulação de políticas públicas ou a enriquecer o campo de estudo, mas também deixar um testemunho sobre a minha própria experiência nesse contexto.

No entanto, a inserção no contexto acadêmico complementada com a análise dos dados obtidos a partir desta pesquisa revelaram que pesquisar é, muitas vezes, lidar com quadros diferentes do que imaginamos, principalmente na área de humanas, não é simplesmente confirmar hipóteses, mas compreender o que uma realidade apresenta. Assim, embora a pesquisa tenha sido conduzida em municípios com realidades próximas àquelas que vivenciei, os dados coletados mostram tanto semelhanças quanto diferenças significativas em relação às experiências pessoais e aos resultados de outros estudos consultados.

Esse contraste evidencia a complexidade dos estudos sobre políticas educacionais. Conforme nos alerta Ball (2021, p. 75), “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feitas nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter”.

As políticas educacionais deveriam ser formuladas com base nas práticas e realidades dos docentes e das escolas, levando em consideração o contexto específico em que cada professor atua, em vez de propor soluções generalizadas que, muitas vezes, não dialogam com as dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas. É fundamental ouvir as demandas e observar as particularidades locais. As políticas públicas que ignoram essas realidades tendem a ser ineficazes, gerando uma desconexão entre o que é proposto e o que é praticável nas salas de aula, especialmente em municípios menores e em escolas com infraestrutura limitada. A criação de políticas educativas deveria ser construída a partir da escuta ativa dos profissionais da educação, valorizando seu conhecimento prático e promovendo o desenvolvimento de soluções que realmente atendam às suas necessidades e aos desafios reais do contexto escolar.

Nessa perspectiva, o primeiro aspecto que precisamos reforçar é que conhecer a história da profissão docente é extremamente importante para compreendermos os movimentos no contexto atual. Trata-se de uma profissão marcada por lutas por autonomia e controle, exercida por sujeitos que nem sempre tiveram a formação adequada para a demanda que se apresentou em cada momento histórico e que, muitas vezes, como no período de implantação do Ensino Mútuo ou no contexto de pandemia, teve que se responsabilizar por sua formação, mesmo sem ter as condições necessárias para isso.

Gatti (2019), ao analisar a trajetória das políticas educacionais, assim se manifesta:

Parece que, apesar das renovações propostas e orientações sucessivas que se encontra em documentos oficiais, das esperanças com as novas tecnologias, tivemos continuidade, na concretude da educação básica e da formação de professores, da prevalência de uma “alma antiga em um mundo novo”, como já citamos, no que se refere às dinâmicas curriculares e dinâmicas pedagógicas. (Gatti, 2019, p. 51)

No contexto de pandemia não foi diferente. A ausência de estratégias claras e coordenadas de formação e apoio para os professores se apresentou de forma crítica. Apesar da falta de experiência de grande parte dos docentes com o ensino remoto, o governo federal não ofereceu políticas públicas que fossem suficientemente estruturadas para preparar os professores para enfrentar essa nova realidade.

Em nossa pesquisa percebemos que a maior parte do suporte e das formações oferecidas, durante esse período, veio de iniciativas locais ou de parcerias privadas, como assessorias contratadas por Secretarias de Educação, enquanto o papel do governo federal permaneceu pouco ativo no fornecimento de apoio técnico e pedagógico mais amplo. A carência de uma política nacional de formação específica para o ensino remoto, especialmente com as ferramentas e competências digitais necessárias, acabou transferindo a responsabilidade para estados e municípios, sobrecarregando ainda mais os docentes.

Esse cenário evidencia uma lacuna significativa nas políticas educacionais do período, destacando a urgência de um apoio governamental mais robusto, tanto em termos de formação quanto de infraestrutura tecnológica.

Apontadas as implicações e as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professor, reafirmamos a complexidade na análise da formação docente e talvez, seja por isso minha dificuldade em “fechar” uma questão tão ampla como mapear os desafios da formação continuada dos professores durante a pandemia. Esses desafios de formação, evidenciados nas respostas ao questionário e nos depoimentos dos entrevistados, relacionam-se

às condições de trabalho, ao suporte recebido pelas escolas, às adaptações curriculares, à sobrecarga de trabalho etc.

Compreendemos que esse desafio de formação não se reduz a ter sido oferecida ou não alguma forma de capacitação ou “treinamento” para que os professores conseguissem trabalhar no contexto de pandemia. Trata-se de algo mais amplo e complexo.

Assim sendo, como também nos diz Ball (2021) na conclusão de sua pesquisa sobre como as escolas fazem as políticas,

admitimos que poderíamos ter escrito um livro diferente, que há muitas coisas que poderiam ser ditas para as quais não tínhamos espaço e que há diferentes maneiras em que poderíamos ter construído e reformulado nossa análise. [...] este livro não é um produto acabado, mas uma versão do nosso trabalho em curso. É onde chegamos. (Ball, 2021, p. 214)

Reconhecemos, assim como o autor, que há inúmeras possibilidades que poderiam ter sido exploradas ao longo deste trabalho. Outras perguntas poderiam ter sido feitas, assim como diferentes formas de análise poderiam ter sido aplicadas. Talvez fosse relevante revisitar alguns dos professores entrevistados, buscando clarificar dados e responder a novas questões que emergiram ao longo da escrita e da análise dos dados coletados. No entanto, limitações de tempo e escopo não nos permitiram realizar essas etapas adicionais. Também havia outros enfoques possíveis, que foram deliberadamente deixados de lado devido à necessidade de delimitar a pesquisa. Ainda assim, acreditamos que conseguimos atingir o principal objetivo deste estudo: dar voz aos professores e permitir que expressassem seus maiores desafios vividos no contexto da pandemia. Ouvimos atentamente esses profissionais e mapeamos as dificuldades relacionadas à formação que enfrentaram, cumprindo, assim, o compromisso inicial da pesquisa.

Dar voz a esses docentes não apenas nos ajudou a mapear os desafios enfrentados, mas também nos ofereceu uma base sólida para futuros estudos. A partir dessa realidade que nos foi apresentada, é possível aprofundar ainda mais a compreensão sobre as necessidades formativas e as políticas públicas que devem ser aprimoradas, estabelecendo novos caminhos para o desenvolvimento da educação em cenários de crise e além. Além disso, ratifica-se a necessidade de uma análise mais criteriosa das características dominantes que marcaram o período da pandemia e que se intensificaram após a crise sanitária com destaque para as articulações empresariais nas políticas de formação de professores, que evidenciam um modelo alinhado a interesses mercadológicos.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

AGUIAR, M. A. da S. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 11, n. 01, p. 24-45, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=94>

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 23-36, 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 22 nov. 2022

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394 . Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 63-A, p. 1, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3cJKvc4>. Acesso em: 29 out. 2022

BRASIL. Presidência da República. Decreto Legislativo nº 6/2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 29 out. 2022

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública

reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 159, p. 4, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2PQqS9t>. Acesso em: 18 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. COVID-19. Brasília (DF), 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rFLvIS>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 28 abril de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uloiXE>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cJL3yE>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39Cu3sq>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso 06 jan. 2023.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum**. Introdução. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. Disponível em: < <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/introducao-ao-ratio-studiorum-leonel-franca-sj> > Acesso em: 07 ago. 2022.

FRANCA, L. S.J. **O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum**. Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. Disponível em: < <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/o-metodo-pedagogico-dos-jesuitas-o-ratio-studiorum-leonel-franca-sj> > Acesso em: 07 ago. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, 2003. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005> . Acesso em: 22 nov. 2022.

GADÊLHA, A. W. R.; LIMA, M. L. de S.; NOGUEIRA, A. C. de M. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p.23-38, mai/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085>

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-79, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 06 jan. 2023.

GUIZO B. S; MARCELLO F.A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2020.

IBGE. Cidades@. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2023.

JAKIMIU, V. C. DE L. O direito à educação no contexto da pandemia de coronavírus (covid-19) no Brasil: Projetos de formação em disputa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. especial II, p. 94-117, jun - out 2020: Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/51007>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LOPES, R. P.; FURKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, Dec. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698150675> . Acesso em: 01 ago. 2024.

LOTTERIO, M. L; MARQUES, M. S; VALLE, L. B. O Ser Professor em Tempos de Pandemia: o ensino e as múltiplas trajetórias. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.171-180, jan/jun. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, E. B. de A. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MONTEIRO, S. (Re)inventar Educação Escolar No Brasil Em Tempos Da Covid-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254. 03 de jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. (p.13-34).

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Relatório Técnico, GESTRADO/UFMG, 2020.

RENA, L. C. C. B. O direito à educação em tempos de pandemia. 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-direito-a-educacao-em-tempos-de-pandemia/> . Acesso em: 01 dez. 2020.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2009, v. 14, n. 40, p. 143-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php27cdvH_615255051342a.pdf Acesso em: 03 jan. 2022.

UOL. Só professor não quer trabalhar na pandemia. **Site Uol**, São Paulo, 20 de abr. de 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>

VILLELA, H. O mestre e a professora. In: TEIXEIRA, E.; FARIA FILHO, L. (Orgs.). **500 anos de educação brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes

Formação docente em tempos de Pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte.

Prezado docente,

Você está participando da pesquisa de mestrado intitulada " *Formação docente em tempos de Pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte* ". Sua opinião é de extrema importância no levantamento de dados sobre esse período histórico vivido pela educação. As contribuições de cada um ficarão registradas e contribuirão para a sistematização de conhecimentos sobre as situações vivenciadas neste período, em especial no que se refere à formação e condições de trabalho docente. Além disso, teremos a oportunidade de reunir dados sobre as realidades dos municípios de pequeno porte que, muitas vezes, não são consideradas nas formulações de políticas públicas educacionais. Ressalto que em todas as informações aqui registradas é garantido o anonimato.

Ao preencher essas informações, o respondente manifesta sua concordância em participar deste estudo.

* Indica uma pergunta obrigatória

PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 acima de 61 anos

3. Formação profissional: *

Marcar apenas uma oval.

- Magistério
- Normal Superior
- Pedagogia
- Outra licenciatura

4. Tempo de conclusão do curso de formação selecionado na resposta anterior:

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Formação em nível de pós graduação: *

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

6. Tempo de experiência profissional na área de educação:

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

7. Número de escolas em que trabalha:

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- Mais de 2

8. Tipo de vínculo profissional:

Marcar apenas uma oval.

- Concursado / efetivo
- Contratado / temporário

9. Com qual frequência você costuma fazer cursos de formação / capacitação em * sua área de atuação?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Frequentemente	Raramente	Não faço
Formações por iniciativa própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formações oferecidas pelo Governo Estadual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formações oferecidas pelo Governo Federal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TRABALHO DURANTE A PANDEMIA

Esta etapa do questionário será destinada a lembrar seu trabalho durante a pandemia de Covid-19.

10. Você trabalhou como professor (a) durante a pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Possuía experiência anterior ministrando aulas não presenciais antes da pandemia?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Em relação a sua habilidade no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), você considera:

*São exemplos de TIC's: notebooks e computadores; celulares; câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams; pendrive; cartão de memória; internet; websites; e-mail; YouTube.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito fácil	Fácil	Regular	Difícil	Muito difícil
Uso das TIC'S para lazer (redes sociais)	<input type="radio"/>				
Uso das TIC's para elaboração de atividades escolares impressas	<input type="radio"/>				
Uso das TIC's para gravação de vídeo-aulas.	<input type="radio"/>				

13. Qual estratégia de aprendizagem não presencial a escola que você trabalhava durante a pandemia adotou?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Rádio / TV educativa
- Vídeo-aulas ao vivo e on line
- Vídeo-aulas gravadas pelos professores e posteriormente postadas em redes sociais
- Plataformas educacionais
- Material impresso
- Disponibilização de conteúdos digitais (vídeos, .pdfs, games etc.) via redes sociais

14. Você participou de alguma formação específica para trabalhar com a estratégia de aprendizagem não presencial definida pela escola?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Caso tenha realizado alguma formação específica para ministrar seus conteúdos escolares durante a pandemia indique através de qual iniciativa:

Marcar apenas uma oval.

- Própria
- Da escola / Secretaria Municipal de Educação
- Outros

16. Sobre o suporte oferecido a você pela Escola / Secretaria Municipal de Educação, responda:

Marcar apenas uma oval.

- Não foi oferecido nenhum suporte
- Foi oferecido algum tipo de suporte

17. Caso tenha recebido algum suporte por parte da Escola / Secretaria de Educação, assinale as alternativas que contemplem o tipo de estratégia adotado:

Marque todas que se aplicam.

- Realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades.
- Reorganização / adaptação do planejamento / plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos.
- Treinamento para uso de métodos / materiais dos programas de ensino não presencial.
- Disponibilização de equipamentos para professores (computador, notebook, tablets, smartphones, etc)
- Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio

18. Você considera que o suporte recebido foi:

Marcar apenas uma oval.

- Plenamente satisfatório
- Satisfatório
- Não satisfatório

19. Que tipo de formação você gostaria que tivesse sido oferecida a você durante a pandemia?

-
20. Para você, qual a maior diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância adotado durante a pandemia?
-

21. Você precisou utilizar algum tipo de equipamento novo para a preparação dos conteúdos a serem destinados aos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. Você precisou comprar algum tipo de equipamento para a preparação de suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, especifique qual.

24. Com qual periodicidade o conteúdo elaborado por você era enviado aos alunos?

Marcar apenas uma oval.

Diariamente

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Bimestralmente

25. Sobre sua jornada diária de trabalho, marque a alternativa que mais contemple sua situação no período de pandemia:

Marcar apenas uma oval.

Aumentou

Se manteve igual

Diminuiu

26. Em poucas palavras, especifique seu maior desafio no trabalho docente durante a pandemia:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os Secretários Municipais de Educação



Pesquisa: Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte.

Pesquisadora: Thagnani Reis do Carmo Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

- 1) Qual sua formação?
- 2) Há quanto tempo atua no cargo de secretário(a) municipal de educação?
- 3) Atuava na área de educação antes de ser secretário(a)?
- 4) Como foi sua experiência enquanto gestor(a) durante o período de pandemia de Colvid-19 nas escolas de sua rede?
- 5) Qual foi o formato de ensino remoto emergencial adotado por vocês?
- 6) Como foi o processo formação / orientação aos professores sobre o novo formato de ensino adotado?
- 7) Qual ou quais foram as maiores dificuldades em relação a formação docente neste cenário?

APÊNDICE C – Termo de Concordância e infraestrutura Coronel Pacheco

**TERMO DE CONCORDÂNCIA E INFRAESTRUTURA**

Eu, DANIEL ELIAS FERREIRA BARBOSA, na condição de SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CORONEL PACHECO/MG, autorizo a pesquisadora Thagnani Reis do Carmo Ferreira, a realizar sua pesquisa intitulada **"Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte"** nas dependências das escolas municipais, desde que previamente agendado, para aplicação dos questionários aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que trabalharam durante o período da pandemia.

Declaro que me foi garantido que:

- 1) Os espaços concedidos serão utilizados única e exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa;
- 2) A pesquisadora fará antecipadamente o agendamento do espaço;
- 3) Em nenhum momento o nome dos participantes será divulgado;
- 4) Poderei desistir da autorização a qualquer momento sem prejuízo de qualquer ordem.

DECLARO, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Coronel Pacheco, 31 de Janeiro de 2024.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Barbosa", is written over a horizontal line.

Assinatura e carimbo do responsável pela infraestrutura

Daniel Elias Ferreira Barbosa
CPF 05434086-16
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREF. MUN. DE CORONEL PACHECO/MG

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Thagnani Reis do Carmo Ferreira", is written over a horizontal line.

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Termo de Concordância e infraestrutura Piau



TERMO DE CONCORDÂNCIA E INFRAESTRUTURA

Eu, FERNANDA PRESTO DE PAIVA, na condição de SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PIAU/MG, autorizo a pesquisadora Thagnani Reis do Carmo Ferreira, a realizar sua pesquisa intitulada **“Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte”** nas dependências das escolas municipais, desde que previamente agendado, para aplicação dos questionários aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que trabalharam durante o período da pandemia.

Declaro que me foi garantido que:

- 1) Os espaços concedidos serão utilizados única e exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa;
- 2) A pesquisadora fará antecipadamente o agendamento do espaço;
- 3) Em nenhum momento o nome dos participantes será divulgado;
- 4) Poderei desistir da autorização a qualquer momento sem prejuízo de qualquer ordem.

DECLARO, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Piau, 31 de JANEIRO de 2024.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Fernanda Presto de Paiva", is written over a horizontal line.

Assinatura e carimbo do responsável pela infraestrutura

Fernanda Presto de Paiva
Secretária de Educação, Cultura e Esporte
Meio Ambiente, Patrimônio e Turismo
PIAU-MG

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Thagnani Reis do Carmo Ferreira", is written over a horizontal line.

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE E – Termo de Concordância e infraestrutura Rio Novo



TERMO DE CONCORDÂNCIA E INFRAESTRUTURA

Eu, LUCIANA BORGES, na condição de SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RIO NOVO/MG, autorizo a pesquisadora Thagnani Reis do Carmo Ferreira, a realizar sua pesquisa intitulada **“Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte”** nas dependências das escolas municipais, desde que previamente agendado, para aplicação dos questionários aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que trabalharam durante o período da pandemia.

Declaro que me foi garantido que:

- 1) Os espaços concedidos serão utilizados única e exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa;
- 2) A pesquisadora fará antecipadamente o agendamento do espaço;
- 3) Em nenhum momento o nome dos participantes será divulgado;
- 4) Poderei desistir da autorização a qualquer momento sem prejuízo de qualquer ordem.

DECLARO, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Rio Novo, 31 de Jan de 2024.

Luciana Gonçalves Borges Cabral
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RIO NOVO-MG - RESOLUÇÃO 397/94
AUTORIZAÇÃO SRE 876526

Luciana Borges
Assinatura e carimbo do responsável pela infraestrutura

Thagnani Reis do Carmo Ferreira

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte.”** O presente estudo se dedica a conhecer a percepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas em municípios de pequeno porte, localizados na Zona da Mata mineira, sobre seu processo de formação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia de Covid-19, buscando identificar dessa forma, os desafios da formação continuada neste contexto. Acreditamos que a importância deste estudo se evidencia quando consideramos que, no Brasil, dentre os 5.565 os municípios contabilizados no Censo de 2010, os de pequeno porte, representam mais de 89% do total. Soma-se a isso, a intenção de não deixar que um período tão desafiador e único para a educação, como foi o da pandemia, seja esquecido.

Caso concorde em participar, você responderá a um questionário simples, contendo 25 questões fechadas e 01 aberta, abordando temas sobre sua formação, prática pedagógica, desafios do ERE e memórias do período. Esta pesquisa tem alguns riscos mínimos inerente à possibilidade de identificação dos participantes, além de desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e constrangimento. Para diminuir tais riscos, será garantido o sigilo das respostas que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Será, ainda, garantida a não identificação nominal nos questionários.

Nossa intenção com essa pesquisa é fornecer alguns dados que possam contribuir para a formulação de políticas de formação de professores que considerem as especificidades de municípios brasileiros de pequeno porte e para isso, sua participação será fundamental.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, terá direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 31 de JANUÁRIO de 2024

Assinatura do Participante

Thagnani Reis do Carmo Ferreira

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Thagnani Reis do Carmo Ferreira
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99919-9695
E-mail: thagnani.reis@estudante.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: *[Assinatura]*

ANEXO

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
DA UFJF

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação docente em tempos de pandemia: a visão dos professores de municípios de pequeno porte.

Pesquisador: THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77361024.4.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.028.005

Apresentação do Projeto:

As informações transcritas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"O presente estudo se dedica a conhecer a percepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas em municípios de pequeno porte, localizados na Zona da Mata mineira, sobre seu processo de formação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia de Covid-19, buscando identificar dessa forma, os desafios da formação continuada neste contexto. Para isso, com base no Ciclo de Política de Stephen Ball, focando no contexto denominado pelo autor como Contexto de Prática, utilizaremos como recursos metodológicos a aplicação de questionários, a serem respondidos por professores que estavam atuando durante o ERE em cada uma das escolas selecionadas e entrevistas semi-estruturadas com Secretários de Educação dos respectivos municípios. Os dados obtidos nos questionários serão tabulados com auxílio do aplicativo Google Forms e as entrevistas serão transcritas e organizadas em tabelas a partir de categorias como: políticas públicas, formação de professores, prática pedagógica, desafios do ERE e memórias do período."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Identificar os desafios da formação continuada de professores de anos

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.028.005

iniciais do Ensino Fundamental, a partir do contexto de pandemia, causada pelo vírus Covid-19, em municípios de pequeno porte da Zona da Mata mineira.

Objetivo Secundário: Identificar políticas públicas de formação docente durante esse período histórico; Conhecer a opinião dos docentes sobre suas experiências formativas em tal período; Mapear os desafios e falhas neste processo".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Risco mínimo inerente à possibilidade de identificação dos participantes, de desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento e constrangimento. Para diminuir tais riscos, será garantido o sigilo das respostas que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. No caso dos questionários, será, ainda, garantida a não identificação nominal no material. Antes da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, os participantes serão informados a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o preenchimento quando desejar. Serão também garantidos a todos os respondentes: explicações necessárias ao preenchimento dos questionários; possibilidade de desistência em participar da pesquisa sem penalidade; zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e guarda adequada das informações

coletadas; compromisso na não divulgação do nome dos participantes. Quanto aos participantes das entrevistas, para garantia do anonimato, cada respondente será identificado apenas como "dirigente" acompanhado com um número de identificação (1, 2 ou 3) que será atribuído pela ordem de realização das entrevistas

Benefícios: "Fornecer dados que possam contribuir para a formulação de políticas de formação de professores que considerem as especificidades de municípios brasileiros de pequeno porte. Garantir que todo esforço dos profissionais da educação durante esse período histórico vivido, fiquem registrados através da pesquisa, como forma de valorização ao enorme trabalho desempenhado."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos previstos na resolução 510/16 do CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados aos parâmetros éticos da pesquisa com humanos.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.028.005

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendidas as 4 pendências apontadas em parecer anterior (riscos; instrumento; benefícios e cronograma), o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecidos na Res. 510/16 CNS e Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 13/10/2024.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2277828.pdf	08/08/2024 15:15:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	08/08/2024 15:12:11	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUAL.pdf	08/08/2024 15:09:13	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_secretarios.pdf	08/04/2024 15:25:48	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_secretariosassinado.pdf	08/04/2024 15:24:52	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa.pdf	08/04/2024 15:24:12	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_piau_correto.pdf	06/02/2024 15:14:49	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.028.005

Outros	Curriculo_lattes_pesquisadora.pdf	06/02/2024 15:07:09	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Outros	curriculo_orientadora.pdf	04/02/2024 12:49:00	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Outros	Termo_confabilidade_sigilo.pdf	04/02/2024 12:47:07	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_EDUCACAO_PANDE MIA.pdf	04/02/2024 12:46:31	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/02/2024 12:44:10	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	04/02/2024 12:43:55	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_Piau.pdf	04/02/2024 12:43:13	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Rio_Novo.pdf	04/02/2024 12:43:01	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Coronel_Pacheco.pdf	04/02/2024 12:42:47	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/02/2024 12:40:35	THAGNANI REIS DO CARMO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 23 de Agosto de 2024

Assinado por:

Patrícia Aparecida Baumgratz de Paula
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br