



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS EM
TEMPOS PANDÊMICOS: desafios e possibilidades**

JOÃO PESSOA

2024

RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS EM
TEMPOS PANDÊMICOS: desafios e possibilidades**

Dissertação que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais.

Orientadora: Maria Zuleide Costa Pereira

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237p Santos, Rodrigo de Oliveira.

Política de formação docente e ferramentas digitais em tempos pandêmicos:
desafios e possibilidades / Rodrigo de Oliveira Santos. - João Pessoa, 2024.

102 f.: il.

Orientação: Maria Zuleide Costa Pereira. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação básica - Contexto pandêmico. 2. Formação de professores -
Política. 3. Ensino - Ferramentas digitais. I. Pereira, Maria Zuleide Costa. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.3:616-036.21(043)

RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS EM
TEMPOS PANDÊMICOS: desafios e possibilidades**

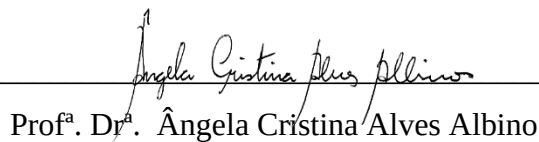
Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para qualificação de (mestrado). Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof. Dr^a: Maria Zuleide Costa Pereira

BANCA EXAMINADORA

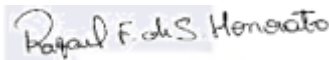


Prof^a. Dr^a. Maria Zuleide Costa Pereira
(Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba



Prof^a. Dr^a. Ângela Cristina Alves Albino

Membro da Banca (Avaliadora Interna à instituição UFPB) – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato
(Avaliador Externo) – Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Dr^a. Ana Claudia da Silva Rodrigues
Membro da Banca (Avaliador Interno ao PPGE/Suplente) – Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho aos que me antecederam e me deram subsídio para continuar, aos meus professores que com maestria auxiliaram na minha formação. Aos meus amigos, por todo apoio, leveza e carinho durante a minha trajetória de vida. À minha mãe, uma guerreira, que me apoiou, pegou no braço e andou junto comigo, sem ela não teria chegado até aqui. Obrigado por todo o amor, carinho, investimento, conselho e confiança depositado em mim.

In memoriam do meu pai, Erivaldo Araújo Santos, uma peça fundamental na minha vida, que me incentivou, acolheu, pegou no meu braço e andou junto comigo.

In memoriam do meu avô, Humberto Neves de Oliveira, que foi uma peça fundamental na escolha da minha profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPESQ-PB pelo financiamento da minha pesquisa e também a minha permanência na Universidade Federal da Paraíba.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por todo o aprendizado, debates e interações que me fizeram ampliar minha perspectiva de educação e de mundo. Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a Maria Zuleide Costa Pereira pela confiança, troca e suporte durante o processo de construção da dissertação.

Agradeço ao GEPPC pelos debates, pelas trocas de conhecimento e risadas.

Voltando às minhas origens acadêmicas, gostaria de agradecer ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que me oportunizou uma formação de qualidade, sólida e humana.

A minha orientadora da graduação, a Profa. Dr^a. Janylle Rebouças Ouverney-King pelo suporte durante um período tão difícil, atípico e desafiador, que foi o ano de 2020. Agradeço também pelos puxões de orelha e pelos incentivos.

Aos meus amigos de curso, Iris, Priscila, Eva e Gabi que ao longo dessa jornada pudemos compartilhar tantas alegrias, histórias e laços de amizades que levarei para a vida.

Agradeço a todos os professores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por proporcionar oportunidades de aprendizado de forma primorosa. Assim como, por todos esses anos de curso, de vivências e de experiências. Obrigado por terem me ensinado, incentivado a buscar conhecimento e a aguçar minha capacidade analítica. Vocês são verdadeiros mestres inspiradores, os quais terão o meu eterno agradecimento.

A minha mãe, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. A ela, minha eterna amiga e inspiração de vida, só resta gratidão.

Ao meu pai, que hoje não está mais presente carnalmente, mas que sempre esteve ao meu lado, essa conquista também é sua. Sei que onde quer que esteja, estás orando, guiando e me protegendo de todo mal.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muitíssimo obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa propôs analisar as políticas de formação de docentes no contexto da pandemia nos anos finais do ensino fundamental do município de João Pessoa, PB. O contexto pandêmico trouxe imperativos, desafios psicológicos, emocionais e formativos para toda a comunidade escolar. Diante disso, o distanciamento social e o ensino remoto se tornaram formas de minimizar a disseminação do vírus e a alternativa de continuar o ano letivo. Nesse sentido, com a transferência do ensino para o ambiente virtual, os professores se depararam com uma nova realidade que exigiu deles novas posturas pedagógicas. A partir disso, o ensino remoto ancora-se nas ferramentas digitais como forma de tentar superar os desafios postos. Além desses elementos iniciais apresentados, quais foram as políticas de formação de professores para a atuação no ensino remoto durante a pandemia nos anos finais do ensino fundamental no município de João Pessoa – PB? Partindo dessa problemática, percebe-se uma fragmentação nas políticas de formação para atuação do ensino remoto, pois cada município e estado desenvolveu sua própria política de formação, uma vez que, o governo federal demorou para direcionar essa política emergencial. Para fundamentar a política de formação de professores, utilizamos (Albino; Silva, 2019); (Bezerra; Silva; Albino, 2021); (Rocha; Pereira, 2019), para fundamentar as tecnologias digitais, utilizou-se (Adão, 2023); Hobold; Mattos (2010); (Costa; Oliveira, 2015). Nossa pesquisa se ancorou em uma abordagem qualitativa, enquanto procedimento, utilizamos no estudo de caso (Yin, 1994; 2010) para entender o contexto complexo e atípico, que foi a pandemia. Além de Yin, utilizamos nos procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e documental que subsidiaram nossas análises do ponto de vista normativo (Cellard, 2008); (Richardson, 2017). Os documentos legais que constituíram e embasaram essa pesquisa foram: a (BNC-F, 2019) e o decreto nº 5/2020. Para o nosso referencial teórico-metodológico, utilizou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992); (Ball; Maguire; Braun, 2021). Para esta pesquisa, utilizamos o contexto da produção de texto com bases normativas e legais e o contexto da prática, onde a interpretação e recriação das políticas acontecem. Para a coleta dos dados, utilizou-se do questionário (Gill, 1999) como ferramenta que reuniu as informações sobre os professores. Para a análise dos dados, a pesquisa fundamenta-se em: (Gestrado, 2020); (Cordeiro, 2020); Galzerano, 2021); (Hobold; Mattos, 2010), esses autores/as, trouxeram elementos que problematizam as políticas emergenciais que surgiram durante a pandemia. Durante a pandemia, percebe-se que as políticas giraram em torno da reorganização e continuidade do calendário escolar. Além disso, observa-se que as implicações da pandemia acertaram em cheio a educação e, conseqüentemente, as camadas mais pobres. Sob a máxima de que “A educação não pode parar”, os docentes e discentes foram jogados numa realidade cercada de dificuldades, divergências e hostilidade. Para muitos alunos, o ensino remoto não passou de uma falácia, pois a maioria não tinha aparatos, condições subjetivas e nem condições objetivas para participar do ensino remoto emergencial. Por fim, a comunidade escolar de forma abrupta e efêmera, teve sua realidade modificada, ao passo que, tiveram que lidar com os imperativos da pandemia (desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas), da crise mundial, do capital e do avanço da ótica neoliberal na educação.

Palavras-chave: Política de formação de professores; contexto pandêmico; ferramentas digitais; educação básica.

ABSTRACT

This research proposed to analyze the teacher training policies in the context of the pandemic in the final years of elementary school in the municipality of João Pessoa, PB. The pandemic context brought imperatives, psychological, emotional and formative challenges to the entire school community. In light of this, social distancing and remote learning have become ways to minimize the spread of the virus and the alternative of continuing the school year. In this sense, with the transfer of teaching to the virtual environment, teachers were faced with a new reality that demanded new attitudes from them pedagogical. From there, remote teaching was anchored in digital tools as a way to try to overcome the challenges posed. In addition to these initial elements presented, what were the teacher training policies for remote teaching during the pandemic in the years Elementary school finals in the municipality of João Pessoa – PB? Based on this problem, it is possible to perceive a fragmentation in the training policies for action of remote education, because each municipality and state developed its own training policy, since the federal government took a long time to direct this emergency policy. To support the teacher training policy, the following we use: (Albino; Silva, 2019); (Bezerra; Silva; Albino, 2021); (Rocha; Pereira, 2019), to support digital technologies, it was used (Adão, 2023). Our research was based on a qualitative approach to support digital technologies, it was used (Adão, 2023); Hobold; Mattos (2010); (Costa; Oliveira, 2015). Our research was based on a qualitative approach as a procedure, the case study (Yin, 1994; 2010) was used to understand the complex and atypical context that was the pandemic. In addition to Yin, the following were used in the technical procedures: bibliographic and documentary research that subsidized our analyses from the normative point of view (Cellard, 2008); (Richardson, 2017). The legal documents that constituted and supported this research were: the (BNC-F, 2019) and Decree No. 5/2020. For our theoretical-methodological framework, the Policy Cycle Approach was used Ball; Gold, 1992); (Ball; Maguire; Braun, 2021). For this research, we used the context of text production with normative and legal bases and the context of practice, where the interpretation and recreation of policies take place. To collect the data, the questionnaire (Gill, 1999) was used as a tool that gathered information about the teachers. For data analysis, the research is based on: (Gestrado, 2020); (Cordeiro, 2020); Galzerano, 2021); (Hobold; Mattos, 2010), these authors brought elements that problematize the emergency policies that emerged during the pandemic. During the pandemic, it is clear that policies revolved around the reorganization and continuity of the school calendar. Furthermore, it is observed that the implications of the pandemic hit education hard and, consequently, the poorest layers. Under the maxim that “Education cannot stop”, teachers and students were thrown into a reality surrounded by difficulties, disagreements and hostility. For many students, remote teaching was nothing more than a fallacy, as the majority did not have the equipment, subjective conditions or objective conditions to participate in emergency remote teaching. Finally, the school community, in an abrupt and ephemeral way, had its reality changed, while they had to deal with the imperatives of the pandemic (social, economic and technological inequalities), the global crisis, capital and the advancement of the neoliberal perspective On education.

Keywords: Teacher education policy; pandemic context; digital tools; basic education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Fonte das publicações para análise.....	25
Tabela 2. Quantitativo das produções nas respectivas fontes.....	28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gênero dos sujeitos.....	68
Gráfico 2. Instituição de Formação.....	68
Gráfico 3. Quantidade de escolas que os professores atuam.....	72
Gráfico 4. Formação para a atuação no ensino remoto pela secretaria de educação.....	74
Gráfico 5. Utilizava ferramentas digitais antes da pandemia.....	76
Gráfico 6. Dificuldade em adaptar as aulas para o ensino remoto Dificuldade em adaptar as aulas para o ensino remoto.....	78
Gráfico 7. Adaptação das ferramentas digitais ao ensino remoto.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados na 40ª reunião do ANPED (2021)	28
Quadro 2. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – 2020-2022)	30
Quadro 3. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela plataforma de Dissertações e Teses – CAPES (2020-2022)	32
Quadro 4. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela Revista Currículo (2021)	32
Quadro 5. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela Revista Retratos da Escola (2020)	33
Quadro 6. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP) (2022)	35
Quadro 7. Base Nacional Comum para a Formação Inicial e de Professores da Educação Básica.....	54
Quadro 8. Competências específicas para a formação de professores.....	55
Quadro 9. Dimensão do Conhecimento Profissional.....	56
Quadro 10. Dimensão da Prática Profissional.....	59
Quadro 11. Dimensão do Engajamento Profissional.....	61

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Análise Crítica do documento.....	38
Imagem 2. Abordagem do Ciclo de Políticas com três contextos.....	42
Imagem 3. Abordagem do Ciclo de Políticas com os 5 contextos.....	43

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC-F – Base Nacional para Formação de Professor da Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
ERE - Ensino Remoto Emergencial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NSE – Nível Sócio Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
PARFOR - Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
REA – Recursos Educacionais Virtuais
RP- Residência Pedagógica
SE – Software educacional
TICS - Tecnologia da Informação e da Comunicação
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHOS, ESCOLHAS E DESAFIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
2.1 Traçando o mapeamento das pesquisas sobre política de formação de professores.....	25
2.2 Percurso metodológico: Método, estratégia, instrumentos e análise dos dados.....	35
2.3 Ciclo de Políticas de Ball: tessituras como instrumento de execução dos dados.....	41
2.3.1 Contexto da Produção de texto.....	44
2.3.2 Contexto da prática.....	45
2.4 Caracterização das Escolas-campo.....	46
2.4.1 Escola-campo 1.....	46
2.4.2 Escola-campo 2.....	47
2.4.3 Escola-campo 3.....	47
3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2018-2022).....	49
3.1 Definindo conceito: O que é política? O que é política educacional? Política de Estado.....	49
3.2 Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-F): entre avanços e rupturas.....	52
3.2.1 BNC – Formação (Nº2/2019).....	53
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	67
4.1 Para além dos questionários: traçando os sujeitos da pesquisa.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
6 REFERÊNCIAS.....	92
7 ANEXOS.....	97

1. INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não era minha pretensão inicial, mas acabou me encantando devido à abrangência e a importância que o curso teve para mim e para meu avô, pois ele sempre gostou da área e influenciou minha escolha. De certa forma, ele ajudou a construir minha identidade pessoal e profissional. Ao passo que em 2016 ingressei no curso cheio de desafios, também me deparei com um universo totalmente diferente. Inicialmente, minha afinidade estava mais ligada à área de ciências da natureza, mas no decorrer do curso e as experiências que tive no campo da educação, acabaram despertando meu olhar para esse campo de conhecimento. Tudo isso ocorreu após um componente intitulado “Prática de Ensino em Biologia” (PEB).

Nos primeiros anos da graduação me envolvi nos projetos voltados para a biologia, como o projeto de extensão sobre os recifes de corais. Concomitante ao projeto de extensão, participei da monitoria nos componentes curriculares de: química geral e ecologia terrestre. Participei de eventos e congressos na área das ciências da natureza. Foi na metade do curso, que comecei a participar nos projetos de educação, embora não tivesse muita afinidade. Mas, foi a partir das cadeiras de educação, que desde então, minha curiosidade e atenção se voltaram para a educação. Foi então que comecei a participar de eventos e projetos na área de educação. Lá, pude entender o campo da educação como um processo contínuo de disputa, rupturas e continuidades.

Em seguida construí um projeto de pesquisa junto com duas amigas e o professor sobre “a violência no contexto escolar no município de Cabedelo, Paraíba”. Mas, foi a partir desse projeto de pesquisa que passei a ter interesse em pesquisar de fato. Ter vivenciado o passo a passo desse projeto ampliou o espectro que antes estava para os componentes específicos das ciências biológicas. Foi a partir dessa vivência que fui inserido num novo universo, a pesquisa em ciências humanas, especificamente, a pesquisa em educação. Nada disso poderia ter acontecido sem o apoio de uma professora muito especial, a professora Dra^a Jamylle Ouverney. Ela foi responsável pelo despertar para pesquisa em educação. Suas aulas não eram apenas espaços de aprendizado, eram também espaços de acolhimento.

Em 2018, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) passou no processo seletivo para a implementação do Programa Residência Pedagógica (RP). Foi a partir do programa RP que tive o contato direto com a escola, a sala de aula, os alunos e toda a dinâmica de uma

instituição escolar. O programa tem a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Dessa forma, foi a partir desse programa, que Rodrigo enquanto pesquisador, foi atravessado pela política de formação de professores. O programa foi um divisor de águas, pois até então essa temática era recorrente e relevante, mas não tinha despertado minha curiosidade. De 2018 até 2022, outros elementos foram condensando minha pesquisa e minhas experiências.

A princípio, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria desenvolvido com professores de ciências do IFPB e da escola que participei durante o programa (RP). Meu objetivo na época, era analisar a relação dos professores de ciências com as tecnologias digitais. Visto que, a problemática central relatada pelos professores era que os assuntos das ciências da natureza eram abstratos e que dificultavam a compreensão dos alunos. Mas, no decorrer do processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa, em 2020, o mundo foi surpreendido com a chegada da pandemia. Dessa forma, o universo escolar que era presencial, foi deslocado para o ensino remoto emergencial. Nesse sentido, com o isolamento social, o uso das tecnologias se tornou uma ferramenta vital para o ensino remoto, sendo a opção mais viável para a continuidade do ano letivo.

A partir disso, com a mudança abrupta da realidade, muitos docentes não estavam preparados e, de certa forma, foi preciso recorrer a formações continuadas sobre ferramentas digitais para a atuação no ensino remoto. O intuito era capacitar e integrar o mais rápido possível o uso de tecnologias digitais na sua prática docente dos professores. Devido a essas implicações, meu trabalho passou por mudanças, incorporando a pandemia como elemento que atravessou a educação. Com isso, meu trabalho de conclusão de curso (Santos, 2021), foi intitulado “Docentes de Biologia e Ferramentas Digitais: tendência ou necessidade? cujo objetivo era analisar o perfil dos docentes do curso de Licenciatura em Biologia do IFPB – Campus Cabedelo em relação ao uso de Softwares Educacionais (SE) em suas aulas. Parti exatamente das demandas que os professores pontuaram sobre a dificuldade de tornar o conteúdo da biologia menos abstrato para os alunos.

Porém, durante a pesquisa, os participantes pontuaram que a formação docente continuada era o cerne da questão, para eles, era preciso fortalecer essa política. Foi assim, que durante a construção do projeto de pesquisa que foi submetido no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), decidi trabalhar com “Política de Formação Docente e Ferramentas

Digitais em Tempos Pandêmicos: desafios e possibilidades”. A ideia inicial é analisar os efeitos da pandemia na política de formação continuada dos professores no município de João Pessoa, Paraíba.

Portanto, quero frisar que a escolha do objeto foi uma construção que não aconteceu de forma repentina, mas sim um processo lento, de muita inquietação, pesquisa e problematização. Para ser sincero, escrevendo esse primeiro capítulo, vejo que a política de formação docente sempre esteve presente antes mesmo de escolher a Licenciatura como carreira. Venho de família de educadores e algo que sempre esteve presente em suas falas era sobre a precarização da formação de professores e como isso dificultava suas atuações. Óbvio que, longe de mim, querer apontar culpados ou propor soluções simplistas, mas o intuito é mostrar que desde cedo fui atravessado pela política de formação de professores.

O presente trabalho justifica-se devido ao constante avanço das discussões acerca da política de formação docente e a reflexão que desafia o professor a lidar com os avanços no âmbito educacional, e assim, dar continuidade a sua formação docente e repensar sua prática. Em tempos pandêmicos, novas problemáticas desencadearam debates antigos e históricos sobre a formação desses professores, o impacto da pandemia foi tão grande que houve a necessidade de repensar o contexto educacional de tal maneira, que o professor enfrentou desafios formativos, psicológicos, econômicos e estruturais. Dessa forma, o ensino remoto surge de forma emergencial por causa da COVID-19, atingindo de forma significativa toda a comunidade escolar.

Para isso, é preciso situar o espaço/tempo de como a problemática vem sendo desenhada. A pesquisa terá um recorte de 2018-2022. Ainda em 2018, teve a vitória do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), que teve um único mandato. Um mandato marcado por negacionismo, anticientificismo, retrocessos, neoconservadorismo, neoliberalismo e ataques à educação. Sendo assim, durante os quatro anos de governo, o ex-presidente atacou as instituições públicas e, por conta disso, a educação sofreu contingenciamentos.

Em 2019 o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, definiu diretrizes nacionais para o campo da formação inicial e continuada de professor (BNC-F), que mais na frente terá um tópico acerca do seu caráter formativo, regulador e standardizado. Dentro desta resolução, homologou modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) referentes à formação dos professores, no inciso § 8º Art. 62 que estabelece: “Os currículos dos

cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Com isso, percebe-se que mais um documento é atrelado às exigências apontadas pela BNCC. Algo considerado preocupante, pois a formação de professores segue sendo padronizada e regulada pelos órgãos federais, tais como o MEC, CNE E CF. Essas análises da macro política, norteiam e permitem que novas problematizações sejam feitas a partir desses contextos.

Dentre os autores que estudam a política de formação de professores, apontamos Albino; Silva (2019), Freitas (2018), Rocha; Pereira (2019) e Ball (2014), entre outros/as que escolhi para dialogar sobre essa temática. Nesse sentido, a história da educação mostra as inúmeras disputas e intencionalidades sobre o conhecimento escolar e o papel docente empreendidas ao longo dos anos (Rocha; Pereira, 2019). Além disso, existem questões que antecedem ao problema desta pesquisa, a educação, desde o avanço do neoliberalismo, tem se tornado um território de disputas de poder (Arroyo, 2011). Diante dessas disputas de narrativas, a educação passa por movimento de influência, concepções e sentidos, que possuem valores e princípios que veem a educação como uma mercadoria.

Dessa forma, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), destaca a complexidade da política como texto, sendo resultados de muitas influências dentro de agendas sólidas, que negociam a produção de políticas dentro do próprio Estado. Ball (1994) fornece um extenso trabalho sobre as arenas e grupos de interesse que se constituem em um campo de disputas sobre a produção das políticas. O autor ressalta a necessidade de considerar o contexto das políticas e o que as antecede numa perspectiva histórica e relacional com textos anteriores, pois vão embasar as análises e os efeitos que as políticas podem produzir.

Durante a pandemia, o parecer nº 5/2020 foi um dos documentos que norteou a atuação da comunidade escolar durante o período pandêmico. Em abril de 2020, o CNE homologou o parecer nº 5/2020 que estabelecia: “A 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.” De certa forma, os entes federativos deveriam ter andado de mãos juntas para enfrentar a Pandemia do SARS-CoV (2019), mas houve certa resistência do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro em orientar os estados e municípios. Por isso, boa parte dos entes federativos acabaram adaptando suas atividades sem o apoio do governo federal.

Migrando para o micro, no Estado da Paraíba, as atividades escolares presenciais

foram suspensas em 19 de março de 2020, por meio do Decreto nº 40.128, de 17 de março de 2020. Diante do agravamento da pandemia da covid-19, a interrupção das atividades escolares presenciais foi sucessivamente prorrogada até setembro de 2021, quando começou a ser considerada a possibilidade do retorno presencial, com a adoção de um modelo híbrido de ensino (Paraíba, 2021c). Como parte desta investigação, para entender o micro, foi preciso mapear as principais medidas adotadas no Estado da Paraíba para a garantia dos processos de ensino-aprendizagem, durante a pandemia, com o retorno presencial, através do ensino híbrido (Bezerra; Silva; Albino, 2021). Nesse sentido, buscou-se entender como na prática se materializaram as políticas no âmbito estadual.

Para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, foi admitido o uso de tecnologias educacionais, sem a ressalva da mediação de um adulto, limitando em 50% o cômputo das atividades realizadas na carga horária total, do mesmo modo que na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (Paraíba, 2020a, art. 6º-7º). Cada instituição de ensino montou suas estratégias curriculares para as atividades não presenciais. Com o prolongamento da pandemia, as estratégias precisaram ser alteradas atendendo às novas demandas educacionais. Ainda sobre os anos finais do ensino fundamental, foi previsto que os roteiros de estudos deveriam ser disponibilizados aos alunos por meio “de plataformas de salas de aula virtuais com atividades síncronas e/ou assíncronas, cadeia de rádio e TV, aplicativos de mensagens e/ou documentos impressos” (Paraíba, 2020h, art. 3º).

Apesar do cuidado e planejamento que o Estado da Paraíba teve adequando as atividades não presenciais durante a pandemia, ainda assim, percebe-se que demonstraram um descuido com as condições objetivas dos alunos que acessaram o ensino público naquele período. Segundo Bezerra; Silva; Albino (2021) “a ausência do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, com a não previsão da garantia das condições materiais para a efetivação desse ensino”, essa realidade dificultou a efetivação das aulas assíncronas, pois as tecnologias tornaram-se o berço do ensino remoto. Tendo em vista que, de acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (IBGE, 2019), 21,79% dos domicílios paraibanos já entraram no ano de 2020, sem acesso à internet e que o celular era o equipamento mais usado para tal, limitando as condições de realização do ensino remoto na pandemia, ou seja, para muitos o regime especial não foi acessado devido à falta de equipamentos e estrutura para acompanhar as aulas não presenciais.

Nas sociedades contemporâneas, as tecnologias assumem um papel central nessa discussão, segundo Adão (2023) “o cenário global mostra-se movido por uma grande mundialização repleta de dinamicidade, que naturalmente trazem processos que aceleradamente transforma estrutural, política e socialmente as sociedades.” Diante disso, com a velocidade e difusão das tecnologias na educação, elas vêm produzindo novos padrões de consumo, cultura e lazer. Dentro da educação, o debate se dá em torno da formação, do acesso e da aplicação, pois as condições físicas, materiais e externas acabam dificultando a aplicabilidade dessas ferramentas, que em tese, deveria auxiliar e facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, no contexto atual, as ferramentas digitais possuem um protagonismo que impacta e define novas concepções pedagógicas e sociais, dentro e fora da escola. Nesse novo cenário, a educação precisa repensar, reavaliar e fomentar novas concepções acerca da formação docente. Com o avanço das tecnologias digitais, materiais educacionais abertos disponibilizados nos meios virtuais têm levado muitos educadores a gerarem novas práticas educacionais, saindo do ensino habitual (quadro, lápis e livro) (Costa; Oliveira, 2015). Nesse sentido, a política é a via para esse debate. Além disso, a docência e as ferramentas digitais entrelaçam-se no mundo globalizado, junto ao avanço das tecnologias. Para romper com metodologias engessadas e centradas no professor, para inovar, é preciso buscar a utilização de metodologias ativas, aprendizagem centrada no aluno e que seja mais participativa, significativa e integrada com ambientes virtuais.

As mudanças globais que vêm acontecendo no mundo, tem gerado um novo espaço, novos sujeitos e novas tecnologias. Essas novas mudanças geraram novos paradigmas educacionais que redimensionaram o papel da escola e do professor. Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o ser humano tem vivenciado um momento intenso e de rápida produção tecnológica. Dessa forma, mesmo diante essa rápida produção tecnológica, a introdução das tecnologias informacionais nas escolas vem acontecendo de forma lenta e paulatina, onde percebe-se a necessidade de planejamento e/ou capacitação daqueles que assumiram o papel de mediadores do processo, ou seja, professores, técnicos e gestores (Adão, 2023). Além disso, ainda segundo Adão (2023), é preciso levar em consideração as realidades de cada instituição escolar. Dentro dessa proposta, os recursos tecnológicos começam a adentrar na educação suscitando debates teóricos, metodológicos e práticos.

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) são materiais de ensino educacionais digitais disponibilizados de forma livre e aberta para a comunidade acadêmica. Dessa

forma, o REA é um movimento orgânico que mobiliza diversos adeptos e vem ganhando mais espaço e relevância no contexto educacional. Além disso, o REA possibilita o acesso ao conhecimento através dos meios digitais, incentivando os professores a pensar novas formas de lecionar (Dutra; Tarouco, 2007). Com o surgimento dos Softwares Educacionais (SES) e o advento da tecnologia, a sala de aula, os métodos de ensino, as ferramentas digitais e o professor tiveram que reformular a prática docente, pois passaram a desempenhar novos papéis. Esse processo se dá através das formações de professores.

O dilema é que para o professor apropriar-se das SES e utilizá-los em sua prática docente, seria preciso que antes tivesse tido contato prévio, porém, nem sempre esse movimento acontece. Devido a questões formativas e sociais, o espaço físico (sala de aula) acaba perpetuando a tendência tradicional. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou estado de contaminação e elevou o Coronavírus com pandemia. Dessa forma, atingindo em cheio a sociedade, economia, esporte, saúde, entre outros setores. Em específico a educação, milhares de escolas fecharam as portas sem previsão de retorno, afetando o calendário acadêmico. A fim de minimizar esses problemas e tentar traçar novas perspectivas, através das plataformas virtuais, a comunidade escolar adotou essa estratégia como forma de continuar suas atividades.

Ainda em 2020, a pandemia forçou de forma abrupta o processo de reinvenção do espaço educativo, onde foi preciso repensar o conceito de educação, sua política e seus processos de atuação. Logo, essa adaptação dos docentes e discentes em meio a essa nova realidade de aulas remotas, geraram reflexões e adaptações estruturais, pois a sala de aula precisou remodelar os processos educacionais (Santos, 2021). Nesse momento, o espaço educacional já não é mais visto como um lugar de ‘despejo de informações’. Dessa forma, surge o grande desafio: como pensar esse novo papel do professor frente ao ensino remoto? Essa problemática atravessou todo o período pandêmico e, digo sem medo de errar, que ainda permeia nesse processo “pós-pandemia”, se é que saímos dela.

Na tentativa de prosseguir com o calendário acadêmico, os docentes precisaram de auxílio e formação continuada, pois o ensino remoto tornou-se uma alternativa para manter, estimular e promover a continuidade do ano letivo. Devido à pandemia, o habitual precisou ser repensado, a educação, assim como outros setores da sociedade, em função dos imperativos trazidos pela quarentena, os quais acionaram uma nova reorganização do espaço, já que as atividades presenciais foram suspensas. Diante disso, o ensino remoto

surge dentro desse contexto pandêmico, reforçando a máxima de que “a educação não pode parar”.

Dentro dessa lógica imposta pela pandemia, houve uma tentativa de persistir em um modelo dentro da normalidade, mesmo estando diante de um cenário de excepcionalidade. Com base nisso, deve-se ficar atento, pois essa ideia de “que não pode parar” atrelado a inserção das tecnologias na educação, mesmo que de caráter urgente, necessita de reflexões sobre o quanto esse processo de inserção abrupta poderia desencadear problemas na comunidade escolar, e foi o que aconteceu. Partindo desse pressuposto, no Brasil a situação não foi diferente.

O acesso à internet se tornou o maior desafio por parte das escolas, isso porque, muitos brasileiros não tinham acesso e, por conta disso, dificultava o ensino remoto. Diante disso, a internet seria a mola mestre desse tipo de regime especial. Essa nova realidade cheia de incertezas e fragilidades, de caráter emergencial, foi a saída para o retorno do calendário escolar, mas seus impactos sociais, econômicos e tecnológicos estão começando a ser debatidos. Diante os desafios impostos pela pandemia, segundo Rocha; Pereira, p. 210, 2019) “a política se configura como um instrumento de responsabilização e produtora de efeitos negativos ao trabalho docente, inclusive adoecimentos e frustrações pessoais.” Para muitos docentes, os discursos ambivalentes e persuasivos colocaram a comunidade escolar em uma posição de vulnerabilidade diante da realidade, impossibilitando e responsabilizando-os pelo sucesso e fracasso do ensino remoto emergencial.

Enquanto essa forma de ensino surge como reação imediata ao momento pandêmico, em concomitância são levantadas questões sobre sua efetividade e os efeitos na rotina de discentes e docentes, suscitando em debates sobre a ampliação das desigualdades sociais e reflexões sobre a aprendizagem nesse período. Além do ensino remoto, outros debates históricos ressurgem com maior efervescência como: precarização da classe professoral, formação precária e saúde mental trabalho. Outro ponto importante é que as ferramentas digitais que antes tinham um caráter mais experimental, passou a ser emergencial. Com isso, a internet passa a ser uma peça fundamental para um ensino remoto ‘satisfatório’.

Ao passo que o ensino remoto vai surgindo, encontram-se engasgos à fluidez desse tipo de ensino, às especificidades de um país com dimensões continentais, das realidades postas e das desigualdades que começam a efervescer. Por um lado, teve uma política pouco articulada com os entes federativos, que desencadeou ações isoladas e

fragmentadas, que ‘sozinhos’ tiveram que lidar com essa forte mudança durante os processos formativos da educação no período emergencial.

Ou seja, exigiu dos docentes uma ação consciente e participativa, repensando as intencionalidades impostas pelo coronavírus, essas intencionalidades foram mudando de acordo com as demandas e os elementos que surgiram no dia a dia do docente. É igualmente notório ressaltar os efeitos da pandemia e do ensino emergencial na vida dos profissionais de educação. Durante o mapeamento das pesquisas desenvolvidas durante esse período, percebe-se um elemento recorrente: a falta de formação para lidar com o ensino remoto.

Nesse sentido, as pesquisas apontaram que com o aumento da carga horária descrito pelos professores, houve uma sobrecarga psicológica, emocional e mental. As escolas tentando unir forças para lidar com o momento, auxiliaram os professores ajudando a pensar em novas formas de ensinar, planejar e avaliar, adequando-se, mesmo que sem preparo, sem formação e sem recursos às necessidades resultantes do período da pandemia de Covid-19. Nesse período, as estratégias e ações foram diversas, com espaços de escuta, acolhimento, formação, debates coletivos e trocas de experiências, as escolas tentaram criar espaços onde os professores se sentissem ao máximo confortáveis, foi literalmente um trabalho de formiguinha.

Dentro desses desafios, houve também influência de agentes multilaterais no processo de adaptação da comunidade escolar ao ensino remoto. A Fundação Lemann & Itaú Social estiveram presentes durante esse processo (Santos, 2020). É perceptível a tentativa de investida dos empresários de proporem soluções para a educação. Dessa forma, ao mesmo tempo que existe a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento e de proporem novos modelos de educação.

Nessa lógica, sem perder o controle político e ideológico da escola, consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que uma empresa para assumir a direção do processo educativo. Visto que, se na empresa deu certo, por que na educação não daria? Entretanto, percebe-se um interesse dos empresários em ‘solucionar’ os entraves do sistema educacional, baseado em habilidades e competências, onde os estudantes recebem uma formação mínima que os prepara apenas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação é vista como uma mercadoria.

A partir do que foi dito, nossa intenção é fazer uma breve situação temporal, que se

faz necessária para entender como a política de formação de professores na pandemia, se estruturou, se delimitou, se desenhou e acabou desembocando nessa pesquisa de dissertação. Nesse sentido, quais são as percepções que os professores da educação básica tiveram do ensino remoto? Quais são as inquietações que os professores perceberam na sua prática durante esse período? Partindo desses questionamentos, iniciou-se nosso mapeamento para entender o que está sendo produzido sobre o objeto dessa pesquisa. Diante do exposto, a questão central desta dissertação é: Quais foram as políticas de formação de professores para a atuação no ensino remoto durante a pandemia nos anos finais do ensino fundamental no município de João Pessoa – PB?

Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é analisar as políticas de formação de docentes no contexto da pandemia para a atuação no ensino remoto na educação básica (anos finais do ensino fundamental) do município de João Pessoa, PB. Já nos objetivos específicos tratam de: a) Investigar como se deu a formação docente e uso de ferramentas digitais na pandemia; b) Verificar se os professores tiveram formação continuada para a atuação no ensino remoto; c) Avaliar os desafios do ensino remoto em escolas públicas do município de João Pessoa, PB.

Além disso, depois da apresentação do objeto, da justificativa, da estrutura e das discussões. Essa dissertação está organizada em capítulos que vão estruturar nosso trabalho da seguinte forma: o primeiro foi a introdução, onde fala-se sobre a trajetória do pesquisador, do objeto e justifica-se os elementos que vão sustentar nossa pesquisa. Para isso, utilizou-se de Adão (2023); Costa; Oliveira (2015); Bezerra; Silva; Albino (2021) e Rocha; Pereira (2019), que dialogam com o objeto de pesquisa. No capítulo teórico-metodológico, destaca-se o mapeamento dos trabalhos, o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), com o intuito de compreender a trajetória da política de formação de professores, visando uma articulação entre o macro e o micro.

Para isso, utilizou-se os dois contextos iniciais: contexto da produção de texto e contexto da prática. Nosso foco será no contexto da prática, apoiando-se na Teoria da Atuação, publicado no livro: “Como as escolas fazem políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2021), auxiliando na complexidade do dia a dia no espaço escolar. No desenho metodológico da pesquisa, pautou-se nos seguintes autores: Yin (1994, 2010), Gil (1999), Gonçalves (2011), Richardson (2017), Santos (2008) e Cellard (2008), que nos orientaram na caracterização da dissertação.

No terceiro capítulo, o trabalho pretende situar as políticas de formação de professores no recorte histórico de 2018-2022, apontando a BNC-F como o documento

central, que versa sobre a formação de professores e o decreto nº 5/2020, que versa sobre o período da pandemia. Para dialogar com essa temática, aponta-se como autores Albino; Silva (2019); Rocha; Pereira (2019). Além de outros autores que sustentaram essa pesquisa. Neste capítulo, vamos nos dedicar sobre o que é política de Estado; política de governo; política educacional e formação docente na educação básica no Brasil e os efeitos da globalização e do neoliberalismo no âmbito educacional.

No quarto capítulo, trabalhou-se com análises dos dados, imbricando os dados obtidos com os teóricos escolhidos para dialogar, inferir e problematizar as questões que atravessaram essa pesquisa. Para isso, dialogou-se com Gestrado (2020); Cordeiro (2020); Galzerano (2021) e Hobold; Mattos (2010), trazendo elementos sobre as tecnologias digitais na educação e pandemia. Por fim, no último capítulo, tecem-se considerações, reflexões sobre os achados na pesquisa. Procurou-se destacar os desafios e direcionar as possibilidades encontradas na pesquisa, assim como, suscitar novas questões que auxiliam nos caminhos e escolhas que cercam a temática de formação de professores na educação brasileira.

2. CAMINHOS, ESCOLHAS E DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo estruturou-se da seguinte forma: apresentar os caminhos, escolhas e desafios metodológicos da pesquisa, assim como, sobre política de formação de professores, indicar o método, as estratégias e os procedimentos escolhidos. Em seguida, sistematizou-se os objetivos e como será o desenvolvimento da pesquisa, assim como o referencial teórico que subsidiará nosso objeto e as opções metodológicas. Nosso intuito é apresentar como a política de formação de professores se desenvolveu durante o período da pandemia. Para isso, analisou-se a BNC- F e o parecer nº 5/2020, que produziram textos que nortearam e influenciaram as políticas educacionais, principalmente a de formação de professores.

2.1 Traçando o mapeamento das pesquisas sobre Política de Formação de Professores.

Antes de iniciar o capítulo e adentrar nos desafios teóricos-metodológicos, a fim de aprofundar e entender como os pesquisadores estão direcionando suas pesquisas sobre a política de formação de professores. Para isso, analisou-se alguns trabalhos entre artigos, dissertações e teses que discutiam sobre o nosso objeto. Nesse sentido, o nosso mapeamento analisou 20 (vinte) textos publicados entre os anos de 2018-2022. Com isso, o desafio da política de formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo e democrático onde ensinar e aprender, trabalhar e formar não sejam concebidos como atividades distintas.

Essa pesquisa prévia permitiu uma visão ampliada das produções, dos sentidos e das contribuições sobre o tema. Esse trabalho de mapear as produções, nos convida a refletir sobre o que está sendo produzido e os direcionamentos que objeto está tomando. Para isso, analisou-se as fontes publicadas nas seguintes plataformas:

Tabela 1. Fonte das publicações para análise

FONTE	INSTITUIÇÃO/LOCAL	ISBN/ISNN	ANO
-------	-------------------	-----------	-----

ANPED	40º Reunião da ANPED/ UFPA - Pará	-	2021
BDTD	Biblioteca Digital de teses e dissertações	-	2020-2022
CAPES	Plataforma online de teses e dissertações	-	2021-2022
PPGE	UFPB	-	2020-2022
REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	Vol. 14 n. Especial, Paraíba	1983-1579	2021
REVISTA RETRATOS DA ESCOLA	Vol. 14 n. 30, Brasília	2238-4391	2020
REVISTA FORMAÇÃO	Vol. 14 n. 30, Belo Horizonte	2176-4360	2022

Fonte: Plataformas de pesquisa para o mapeamento organizado pelo autor. (2022)

Nessa lógica, nas buscas encontrou-se trabalhos anteriores que falavam sobre a política de formação de professores. Além desse recorte, é preciso frisar que o foco é sobre a política de formação de professores na pandemia, dessa forma, buscou-se pesquisas que tratassem dessa temática. Para isso, utilizou-se inicialmente os seguintes descritores: “Formação docente”, “Educação Básica”, “Ciências” e “Pandemia”. Outro ponto relevante é que se utilizou os mesmos descritores nas pesquisas realizadas nas 7 (sete) plataformas. Para finalizar esse parágrafo, as plataformas foram colocadas em ordem alfabética.

Diante do exposto, a primeira plataforma escolhida foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os anais são organizados em reuniões científicas. Para esse levantamento bibliográfico, utilizou-se da 40º Reunião Nacional da ANPED que ocorreu em Belém do Pará em setembro-outubro de 2021. Na Biblioteca da ANPED, começou-se pelo GT Estado e Política educacional, no qual foram encontrados 57 (cinquenta e sete) trabalhos, mas apenas 2 (dois) tratavam da temática estudada pelo pesquisador. Em seguida, analisou-se o GT Formação de Professores foram encontrados 38 (trinta e oito) trabalhos, mas apenas 2 contemplavam a temática de estudo. O terceiro e último GT Educação e Comunicação, nele encontramos 30 (trinta) trabalhos, mas apenas 4 (quatro) tratavam uso de ferramentas digitais na pandemia.

Em seguida, analisou-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao todo 12 (doze) trabalhos foram selecionados, porém muitos deles estavam ligados à aprendizagem dos alunos e gestão escolar, com isso, apenas 4 (quatro) dos trabalhos dialogavam com Formação de professores, ferramentas digitais e pandemia. Nos filtros, colocou-se: programas de Pós-Graduação em Educação, no site, apenas o Repositório da PUC-Rio apareceu com trabalhos nessa área. Outro ponto importante é que muitas pesquisas ainda estão sendo desenvolvidas, por exemplo, um doutorado leva 4 anos para sua conclusão, dessa forma, muitos pesquisadores ainda estão desenvolvendo suas pesquisas. Essa justificativa, concatenada com a quantidade de trabalhos encontrados, no meu ponto de vista, um número muito pequeno.

Depois da ANPED e da BDTD, a terceira plataforma foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como nas demais plataformas, utilizou-se os mesmos descritores citados anteriormente, mas assim como na BDTD, encontrou-se apenas 2 (duas) dissertações que dialogavam com nossa temática e nenhuma tese, reforçando a nossa hipótese inicial de que muitas pesquisas ainda estão em desenvolvimento.

A fim de valorizar as produções e a relevância do programa em que estou inserido, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, também foi escolhido para o levantamento de dados para o nosso mapeamento. Assim como nos demais, utilizou-se os mesmos descritores das pesquisas anteriores, mas infelizmente não encontrei nenhum trabalho sobre a temática. Primeiro colocou-se os quatros descritores: “Formação docente”, “Educação Básica”, “Ciências” e “Pandemia”. Como não foi encontrado nenhum resultado, começou-se a colocar um por um, mas mesmo assim nenhuma produção foi encontrada.

Partindo para a quinta plataforma, a partir de agora, o foco será nas revistas Espaço do Currículo, Escola e Formação. Na Revista Espaço do Currículo, classificada na Capes como *Qualis* em educação, utilizou-se os mesmos descritores, utilizou-se o Vol. 14 n. Especial (2021), nela encontrou 12 (doze) trabalhos, mas apenas 1 (um) trabalho discorria sobre a política de formação de professores. Em seguida, analisou-se a Revista Retratos da Escola, classificada na Capes como *Qualis* B1 em educação, utilizou-se o Vol. 14 n. 30 (2020), nela encontrou 21 (vinte e um) trabalhos, mas apenas 4 (quatro) trabalhos analisavam sobre a temática estudada. Por fim, a Revista Formação Docente, classificada pela Capes como *Qualis* B3, utilizou-se o Vol. 14 n. 30, nela encontrou apenas 1 (um) trabalho sobre a temática que dialoga com a minha pesquisa, num total de 14 (quatorze).

Tabela 2. Quantitativo das produções nas respectivas fontes

FONTE	NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS	PORCENTAGEM
ANPED	8	40%
BDTD	4	20%
CAPES	2	10%
PPGE	0	0%
REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	1	5%
REVISTA DA ESCOLA	4	20%
REVISTA FORMAÇÃO DOCENTE	1	5%
TOTAL	20	100%

Fonte: organizado pelo autor. (2022)

A seguir, mostrou-se o compilado das produções encontradas nas 7 plataformas escolhidas pelo pesquisador, assim como a tabela acima, os quadros estão dispostos em ordem alfabética. A partir disso, os trabalhos foram sistematizados por site, como pode ser visto no **quadro 1**.

Quadro 1. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados na 40ª reunião do ANPED (2021)

TÍTULO	AUTOR-A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
ENSINO NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	SOARES; CUNHA JR (2021)	FRIGOTTO (2012); GIL (2002); NETTO (2020); SANTOS (2016).	Este texto tem por objetivo conhecer os efeitos do ensino não presencial no estado da Bahia no contexto da pandemia da Covid-19. Para tal, foi realizado um recorte da pesquisa de maior abrangência intitulada “Impacto da utilização das

			tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares em municípios baianos, no contexto da pandemia de covid-19”.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO REMOTO EM MUNICÍPIOS DO ABC PAULISTA: CENÁRIO DE 2020 E AS INCERTEZAS QUANTO AO FUTURO	ROSA; APARICIO; SILVA (2021)	PARREIRAS, MACEDO (2020); SANTOS (2020); VINUTO (2014)	O trabalho discute dados de pesquisa cujo objetivo é caracterizar cenários decorrentes das estratégias adotadas de ensino remoto adotadas nos sistemas municipais de ensino da Região do ABC Paulista. Os dados apontam os desafios, preocupações e incertezas manifestados por gestores e docentes no contexto da pandemia e revelam a fragilidade e desarticulação das políticas públicas.
FORMAÇÃO, AUTORIA E RESISTÊNCIA: A ESCUTA DE PROFESSORAS NO TEMPO-ESPAÇO DA PANDEMIA DA COVID-19	PIN PUCCI; FERREIRA (2021)	BAKHTIN (2006); BAKHTIN (2018); GATTI, BARRETO, ANDRÉ, ALMEIDA (2019).	Nosso objetivo é analisar, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, como as relações dialógico-formativas são (re)significadas pelas professoras, por meio da escrita de narrativas.
DISPOSITIVO METODOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NUM CENÁRIO PANDÊMICO: OS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO	RUTKOWSKI; BRAGANÇA (2021)	CERTEAU (2014); DELORY-MOMBERGER (2006, 2008, 2012); FERRAÇO, SOARES, ALVES (2018).	Este trabalho apresenta reflexões sobre experiências tecidas no processo de construção de ateliês biográficos de projeto durante a pandemia. A pesquisa busca compreender os caminhos para que encontros formativos com professores constituam espaços-tempos potencializadores da construção coletiva de conhecimentos.
EDUCAÇÃO E ENSINO HÍBRIDO DURANTE E APÓS A PANDEMIA COVID-19	LIMA; ALONSO; ECHALAR (2021)	MAIA (2021); MOREIRA (2020); SANTINELO, FURLAN, SANTOS (2020).	As (in)definições sobre educação/ensino híbrido. A pandemia da Covid-19 – ensino remoto emergencial e a emergência do híbrido como possibilidade. Com o objetivo de constituir compreensão sobre educação híbrida na perspectiva de uma educação socialmente referenciada e em consonância com os pressupostos de democracia e liberdade.

APLICATIVOS PARA DISPOSITIVOS PARA MÓVEIS NO COMBATE À PANDEMIA DO COVID-19 – UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ABERTA EM MEIO REMOTO	RIBEIRO; SANTOS (2021)	BARANAUSKA S, VALENTE (2019); MACHADO (2019); PINTO, RIBEIRO (2018); THIOLLENT (2011).	Esta pesquisa foi realizada no período de maio a agosto de 2020, em meio ao contexto do isolamento social, imposto por determinação legal do governo do estado em virtude da pandemia da Covid19. As aulas em todo o sistema educacional estavam suspensas e não havia sequer o ensino remoto nas escolas públicas na Bahia, assim como nas universidades.
A EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DAS TIC NA PANDEMIA: ENTRE O INSÓLITO E O POSSÍVEL	CASTRO; ALONSO (2021)	ALONSO (1996, 2008, 2020), BELLONI (2009); BONILLA (2005, 2014); BUCKINGHAM (2006); CASAGRANDE (2016); CASTELLS (2003).	Com o isolamento social imposto pela pandemia COVID-19, diversas escolas necessitam, de forma emergencial, adotar um modelo de aulas com distanciamento social mediante o uso intenso das TIC na mediação pedagógica.
AMBIÊNCIAS FORMATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: APRENDENDO ENSINANDO COM OS USOS DO GOOGLE E DO WHATSAPP	CASTRO; SANTOS (2021)	ALVES, OLIVEIRA (2008); ARDOÍNO (1998); LEMOS (2007); (SANTOS; SANTOS (2014, 2017); CERTEAU; ALVES (2014, 2008).	A pesquisa se propõe a investigar e a mapear práticas de aprendizagem-ensino a partir dos usos da mediação tecnológica em rede, no cotidiano de um grupo de alunos inscritos no componente curricular Microcontroladores e Arduino em uma Escola Técnica do Rio de Janeiro.

Fonte: ANPED (40º) organizado pelo autor. (2022)

Quadro 2. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – 2020-2022)

TÍTULO	AUTOR-A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
FORMAR-SE AO FORMAR: PESQUISA-FORMAÇÃO SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO E EM TEMPOS DE PANDEMIA	FERREIRA (2021)	BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, (2015); COPE e KALANTZIS, (2000, 2009, 2015); LONDON, FERREIRA (2019)	Esta pesquisa-formação autobiográfica qualitativa analisou o percurso de formação da professora (que aqui também exerce o papel de pesquisadora) em professora-formadora no que diz respeito à produção de materiais para subsidiar a formação docente continuada em serviço, a ser realizada pelas coordenadoras

			da escola em que atua. O curso foi aplicado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na Zona Norte da Cidade de São Paulo durante o ano de 2020, no contexto de pandemia do novo coronavírus.
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE HIPERCONECTADA: ALTERNATIVAS EMERGENTES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	ALVES (2021)	ALVES (1991); CASTELLS (1999); CUNHA (2003); DELEUZE; GUATARRI (1995); FREIRE (1996); GATTI (2017); GIL (1991).	O objetivo de compreender como ocorre a internacionalização e a formação para a apropriação de tecnologias digitais em grupos do Facebook, formados por/para professores, esta pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, desenvolve-se a partir do método de pesquisa bibliográfica e do método cartográfico de pesquisa-intervenção.
CENÁRIOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO INTERFACES DIDÁTICO – PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	SANTOS (2021)	CELEFFE, MOREIRA, (2008); BARDIN (2016); CHARLOT (2007); FLICK (2009); FREIRE (1996).	Diante dos avanços decorrentes da evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e com o aperfeiçoamento da sociedade contemporânea informatizada e em rede, novos cenários de interação virtual e online surgem para aprimorar a comunicação. Esses cenários extrapolam os limites de sua criação e possibilitam utilidades para diversos fins, inclusive educacionais.
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E LETRAMENTOS MÍDIÁTICOS DE PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19	MILLIET (2022)	SOARES (2002); MOROZOV (2018); BUCKINGHAM (2010, 2013); FERREIRA (2017, 2018, 2020, 2021).	A pesquisa que fundamenta esta tese teve como objetivo analisar possíveis relações entre letramentos midiáticos de professores e suas práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial (ERE) na pandemia de Covid-19.

Fonte: BDTD, organizado pelo autor. (2022)

Quadro 3. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela plataforma de Dissertações e Teses – CAPES (2020-2022)

TÍTULO	AUTOR-A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
--------	---------	------------------------	----------------

OS PROFESSORES FORMADORES EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA PANDEMIA: DESENVOLVENDO NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	FERREIRA (2022)	FREIRE (1996); GIL (2002); GODOY (1995); LIBÂNEO (2004); MARQUES (2020); MORAN (2006); NÓVOA (2009)	O objetivo primordial da pesquisa aqui empreendida é investigar as mudanças decorrentes da pandemia no trabalho desenvolvido pelos formadores do Distrito Federal, que atuam, principalmente, nos Centros de Referência Tecnológica CRTE's.
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA – MT	NEVES (2021)	LIBÂNEO (2012); GUIMARÃES (2009); FREIRE (2001, 2004, 2013), MORAN (2004, 2015), LÉVY (2003, 2010); DEMO (2000), MARCONI, LAKATOS (2003, 2010).	Esta dissertação de mestrado insere-se na linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). A mesma apresenta como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências na perspectiva de professores de ciências do município de Araputanga – MT.

Fonte: CAPES, organizado pelo autor. (2022)

Quadro 4. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela Revista Espaço do Currículo (2021)

TÍTULO	AUTOR-A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
PESQUISAS NA PANDEMIA E OS ARTEFATOS DA CIBERCULTURA	ALVES; OVELHA; MELLO (2021)	AUGÉ (1997); CALDAS (2015); CERTEAU (2014); DELEUZE (2007); FREIRE (2015); LARROSA (2003); OLIVEIRA, PEIXOTO, SUSSEKIND (2019).	Neste artigo, trabalhamos com alguns dos deslocamentos metodológicos na corrente de pesquisas nos/dos/com os cotidianos acentuados no período de pandemia. Alguns deles já existentes e outros que surgiram especialmente porque a má distribuição da Internet pelo país e a insuficiência dos artefatos tecnológicos de docentes e discentes.

Fonte: Revista Espaço do Currículo, organizado pelo autor. (2022)

Quadro 5. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela Revista Retratos da Escola (2020)

TÍTULO	AUTOR-A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
DOCÊNCIA EM TEMPOS DE COVID-19: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES	DUARTE; HYPOLITO (2020)	BRASIL (2020, 2020, 2017, 2008, 2018, 1996, 2020, 2020); GESTRADO	A pandemia da Covid-19 coloca a tarefa educativa diante de novo desafio, em que o ensino remoto se torna realidade no País.

DE TRABALHO EM MEIO A PANDEMIA		(2020); IBGE (2018); INEP (2020); OLIVEIRA (2006, 2010).	Apresentamos os principais resultados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, desenvolvida pelo Gestrado/UFGM, sobre as condições de trabalho que professores(as) têm experimentado na educação básica pública do Brasil.
TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: MAIS UM RETRATO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	OLIVEIRA; JUNIOR (2020)	BABBIE (2004); GESTRADO (2020) INSTITUTO PENÍNSULA (2020); OLIVEIRA (2006, 2010); PAIVA (1998); XIMENES (2011).	O artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o trabalho docente e a educação básica com a pandemia do coronavírus (Covid-19). Expõe aspectos operacionais e metodológicos da pesquisa com 15.654 professores das redes públicas de ensino do país e cujos dados foram coletados por meio de formulário eletrônico. O texto traz informações sobre o suporte institucional oferecido pelas redes de ensino e os recursos tecnológicos de professores e estudantes para desenvolver as atividades.
AULAS REMOTAS, ESCOLAS VAZIAS E A CARGA DE TRABALHO DOCENTE	GONÇALVES; GUIMARÃES (2020)	CARLOTTO (2015); (GESTRADO (2020); GONÇALVES, OLIVEIRA (2016); LIMA (2020) MENEZES (2014); OLIVEIRA (2010, 2012); ORNELLI (2020).	A pandemia mudou abruptamente o processo de trabalho na educação básica, trazendo novos desafios para as redes públicas de ensino. Este artigo apresenta os sentimentos dos professores em meio à pandemia, a partir de um survey realizado com professores das redes públicas de todos os estados do País.
TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: RETROCESSOS E PERDAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	DOURADO; SIQUEIRA (2020)	AGUIAR, DOURADO (2019); BARRETO (2008); GESTRADO (2020); HYPOLITO (2019); INSTITUTO PENÍNSULA (2020); SANTOS (2000); SUSSEKIND (2020).	Este artigo discute os dados da pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia (Gestrado/UFGM, 2020) e reafirma o movimento de regulação e gerenciamento da formação e atuação dos professores, com ênfase na perda da autonomia e autoria docente e institucional, bem como de um processo de privatização e financeirização com a crise sanitária.

Fonte: Revisa Retratos da Escola, organizado pelo autor. (2022)

Quadro 6. Trabalhos referentes à pandemia, formação e tecnologias mapeados pela Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP) (2022)

TÍTULO	AUTOR-A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DA PANDEMIA DO COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO	GOMES; GUIMARÃES; CRUZ (2022)	BARDIN (2016); CARVALHO (2020); CRESPI, NÓBILE, PERUZZO (2020); GATTI (2008); GUIMARÃES (2021); NÓVOA (1992); TARDIF (2002).	A necessidade de formação continuada de professores é uma questão emergente, apresentada como uma das metas a serem cumpridas pelo Plano Nacional de Educação vigente. O presente artigo apresenta o curso colaborativo denominado Multiplicadores, uma formação continuada de professores, que ocorreu durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia do COVID-19.

Fonte: Revista Formação Docente, organizado pelo autor. (2022)

Diante do exposto, a pesquisa resultou em quadros que foram estruturados da seguinte forma: Título, autor (a), principais referências e objetivo geral. Nossa análise consistiu a partir do resumo das dissertações e dos artigos selecionados. Durante a pesquisa, percebeu-se a necessidade de agrupar temáticas que foram recorrentes nos trabalhos analisados. Os agrupamentos dos assuntos foram: “Formação de professores”; “Tecnologias digitais”; “Ensino Remoto” e “Pandemia”. Outros assuntos não recorrentes como “Aprendizagem” e “Condição Docente” também apareceram. Além disso, foram encontrados 6 (seis) trabalhos de Pós-Graduação em educação, sendo 5 (cinco) Dissertações e 1 (uma) Tese. A primeira falava sobre o curso de formação de uma professora em tempos de pandemia, onde a ideia era a produção de materiais que subsidiam sua atuação. Na segunda, falava sobre a formação de professores numa sociedade hiperconectada, onde a finalidade era mostrar a importância dos professores se apropriarem das tecnologias digitais.

Na terceira, falava sobre o avanço das tecnologias digitais e como criaram-se novos cenários virtuais para aprimorar a comunicação entre professores e alunos. A quarta fala sobre o ensino remoto, relacionando com os possíveis estreitamentos com o letramento midiático. Na quinta, o objetivo era investigar as mudanças decorrentes da pandemia, a ideia era formar professores aptos em tecnologias educacionais na pandemia. E a última, tinha a finalidade de apresentar os desafios e possibilidades do ensino de ciências associado ao uso de tecnologias digitais.

Dessa forma, além das dissertações e teses, nos artigos encontrados nas revistas online, falavam especificamente sobre efeitos do ensino não presencial; estratégias adotadas no ensino remoto; formação docente; dispositivos metodológicos; tecnologias

digitais; trabalho docente; aulas remotas, entre outros temas. Ao analisar os textos, percebe-se que eles buscam entender o fenômeno da pandemia e os efeitos na educação, onde todos os textos tentam apontar caminhos, apresentando suas experiências e reflexões fundamentadas teoricamente, na tentativa de construir uma saída. Os autores também consideraram esse momento como desafiador, desgastante e desolador. As críticas giram em torno da falta de política de formação para a atuação nesse tipo ensino (remoto), as dificuldades com a internet, com os dispositivos tecnológicos e com a própria pandemia.

Depois dos dados obtidos sobre a política de formação de professores na pandemia, a ideia é dialogar com os professores que estiveram no chão da escola atuando no ensino remoto. Assim como, na medida do possível, compreender as implicações desse tipo de ensino na formação dos docentes. Além disso, outro questionamento levantado é como debater e fomentar a inserção do ensino remoto, mesmo que de caráter emergencial, se muitos docentes não tiveram ou tiveram de forma precária, formação para atuar no ensino remoto emergencial? Dessa forma, nosso intuito é mapear as necessidades e especificidades de cada realidade e tecer considerações que possam ajudar os professores a lidarem com os efeitos da pandemia na sua formação.

2.2 Percurso metodológico: Método, estratégia, instrumentos e análise dos dados

Na pesquisa social existem diversos métodos de analisar as evidências empíricas. Seguindo essa lógica, “A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais...]”. (Santos, p. 38, 2008). Dessa forma, os sujeitos atribuem sentidos e ações aos fenômenos estudados, nesse sentido, a finalidade é aprofundar o contexto da pandemia e como a política de formação de professores se materializou. Corroborando com Santos (2008), o mesmo autor vai dizer que: “O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetivável, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes” (Santos, p. 38, 2008). Com isso, as ciências sociais exigem métodos e critérios epistemológicos diferentes das ciências da natureza, assim como, procedimentos metodológicos que possam atender as imbricações que o nosso objeto tem com a realidade.

Sendo um modelo global, as ciências da natureza, na medida em que rejeitam o caráter intersubjetivo das outras formas de conhecimento. Para as ciências da natureza,

conhecer significa quantificar, ou seja, o rigor científico é baseado em medições. Portanto, há uma tendência de desqualificar conhecimentos que não sigam essa lógica, como diz Santos (2008): “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. simplesmente, não consideram os princípios epistemológicos e suas regras metodológicas das ciências humanas. A partir disso, o método científico tende a reduzir a complexidade do fenômeno ser humano, em verdades absolutas, o que não é nosso foco nesta pesquisa. Pelo contrário, busca-se compreender dentro dos limites a complexidade das relações humanas frente aos elementos que são postados diariamente no cotidiano.

Por isso, Yin (1994) o estudo de caso tem bônus e ônus particulares, mas que depende de três condições inerentes a este tipo de investigação: “(a) o tipo de questão de investigação, (b) o controle que um investigador tem sobre verdadeiros acontecimentos comportamentais e (c) o foco em fenômenos contemporâneos em oposição a fenômenos históricos.” Dessa forma, nosso objetivo é compreender o fenômeno da pandemia na política de formação de professores. Nesse sentido, o estudo de caso está cada vez mais sendo utilizado nas ciências humanas/sociais pois, surge a necessidade de entender fenômenos sociais complexos. Por fim, acreditava-se que as estratégias de investigação estavam hierarquicamente ordenadas, mas essa visão foi refutada, ou seja, a visão mais apropriada destas diferentes estratégias é a pluralista.

Não obstante, Segundo Yin (2010) “(...) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” Para isso, o pesquisador deverá explicitar e amarrar bem o desenvolvimento da pesquisa junto com o planejamento rigoroso, referencial teórico e etc. pois, como se trata de fenômenos complexos novas variáveis podem surgir no decorrer da pesquisa.

Por isso, cada estratégia pode ser usada para todos os três propósitos – exploratório, descritivo ou explanatório. Pode haver estudos de casos exploratórios, estudos de casos descritivos ou estudos de casos explanatórios (Yin, 1981 a, 1981 b). Para nossa pesquisa, utilizou-se a estratégia descritiva, pois ela permite, na medida do possível, analisar e considerar os dados dentro da multiplicidade da sua riqueza. Para fechar esse subtópico, optou-se pelo estudo de caso para compreender a política de formação de professores na pandemia no município de João Pessoa (PB) como análise dessa dissertação.

Além disso, a presente pesquisa será desenvolvida com 10 (dez) professores ao

todo, sendo esses sujeitos vinculados à rede municipal de ensino. Para isso, foram escolhidas 3 escolas localizadas no município de João Pessoa -PB. Para a escolha dessas 3 escolas, os critérios de inclusão foram: ser da grande João Pessoa, especificamente da 5º e 14º região, segundo o mapa das regiões no site da Prefeitura de João Pessoa e ser de diferentes contextos socioeconômicos. Para o critério de inclusão dos professores, eles teriam que ter atuado no ensino remoto durante a pandemia.

Em seguida, decidiu-se caracterizar nossas escolas e nossos professores com o intuito de descrever o espaço físico das três escolas, condições objetivas e a estrutura. Além disso, também buscou-se caracterizar os professores quanto ao perfil, idade, formação inicial, tempo de docência e *etc.* Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, que segundo Richardson (2017, p. 67), “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Dessa forma, esse tipo de abordagem busca descrever a complexidade do fenômeno a partir de análises e da interação do objeto, além de tentar ao máximo ter uma visão integral considerando a relação sujeito-objeto.

Além disso, O presente estudo utilizará uma abordagem quanti-qualitativa. Dessa forma, a perspectiva de se utilizar os dados qualitativos e quantitativos em conjunto busca estabelecer uma relação de complementaridade entre eles, visando uma análise mais completa e precisa na busca de descrição e explicações para a realidade. Para tanto, serão evitadas posturas que envolvam a exclusão de qualquer um desses enfoques, ou o estabelecimento de dicotomias entre essas dimensões (MINAYO, 2009). A ideia é justamente beber das duas abordagens trazendo elementos quantitativos e qualitativos, permitindo que o “intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (Santos, 2008, p. 39). Ou seja, é uma opção do investigador para tentar entender a natureza de um fenômeno social.

Ainda na parte processual da pesquisa, uma parte dela se dedicará a analisar o parecer nº 2/2019 sobre a política de formação de professores e outra sobre o decreto nº 5/2020. Por conta disso, a dissertação também foi descrita como uma pesquisa documental que, segundo Gonçalves (2011), “a noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente comunicada de diferentes maneiras” (Gonçalves, 2011, p. 34). Dessa forma, colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que “é pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (Ludke, André, 1986: 38). A pesquisa documental acaba não tendo a relevância que os demais métodos. Portanto,

percebe-se que é desvalorizada, mas, Cellard (2008) aponta que, nossa capacidade de memorização é limitada e, que de certa forma, os documentos se constituem como uma fonte riquíssima para os pesquisadores da área das ciências humanas/sociais.

Nesse sentido, até que ponto a interpretação desses documentos não passam por influência do pesquisador? Ao fazer análise desses documentos, o pesquisador precisa averiguar a credibilidade, confiabilidade e relevância daquele documento. A Análise documental tem como fonte e objeto de estudo, a investigação dos documentos. Até o século XIX, o conceito de documentos se restringia aos que fossem escritos e oficiais, com a evolução da História e da disciplina, o conceito de documentos ultrapassou a ideia de textos escritos e/ou impressos. Dessa forma, passou a abordar outras fontes, tais como: filmes, vídeos, fotografias, entre outros, constituindo -se em uma fonte preciosa para todo pesquisador (Alves, Saramago, Valente, Sousa, 2021). Nessa lógica, o autor apresenta cinco dimensões que orientam e precisam ser analisadas quando se adota uma pesquisa documental, conforme pode ser visto na **imagem 1**.

Imagem 1. Análise Crítica do documento



Fonte: Cellard (2008), organizado pelo autor (2022)

A primeira dimensão é a do contexto, essa dimensão é primordial, pois é nela que o documento é produzido e, vai além da produção, mas nessa dimensão são produzidos os sentidos, conceitos e valores que são atribuídos a esses documentos. Para isso, o autor precisa mergulhar satisfatoriamente no contexto em que esse documento foi concebido. Essa etapa é muito importante, ela será base para as próximas dimensões e análises. Dessa forma, segundo Cellard (2008) “o analista não poderia prescindir de conhecer

satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (p. 299). É preciso analisar o macro e o micro e estar atento a essas superestruturas que constituem os documentos.

Na segunda dimensão é a do autor e autores, para Cellard (2008), nessa etapa, é preciso estar atento na identidade, nos interesses e nos motivos que levaram a escrever o documento. Esse deslocamento se faz necessário, pois para compreender o pano de fundo que compõem o texto, é preciso analisar as razões daqueles que dirigem o documento. Para Cellard (2008), “Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece uma discrição, as deformações que puderam sobreviver na reconstituição de um argumento” (p. 300). Para essa dimensão, o movimento que se faz necessário é o de conhecer os autores que estiveram em cena na construção desses documentos e quais foram seus interesses.

Na terceira dimensão, o autor fala sobre a autenticidade e confiabilidade do texto, para esta etapa, é preciso estar atento às ideologias e/ou interesses pessoais dos autores. Além disso, na medida do possível, assegurar a qualidade da informação fornecida. Por isso, Cellard (2008) fala da importância de verificar a procedência do documento, o que pra ele, isso raramente acontece. Para isso, nesta pesquisa desenvolvida propôs analisar os dois documentos legais a fim de checar como se deu o processo de transcrição a partir dessa dimensão.

Na quarta dimensão, trata-se da natureza do texto, nela o autor fala sobre como alguns documentos só ganham sentidos e atribuições de acordo com o grau de envolvimento do autor na produção do texto. Nesse sentido, os diversos tipos de textos vão ter um certo grau de liberdade, por exemplo: um documento oficial para o seu superior e uma mensagem para seu amigo; o primeiro vai exigir do autor certo rigor, que o segundo não pede. Dessa forma, essa dimensão é bem interessante, pois esse cuidado ao analisar a natureza do texto, evita que os pesquisadores tenham conclusões equivocadas sobre o documento analisado.

Na quinta e última dimensão, o pesquisador precisa compreender satisfatoriamente o sentido atribuído às palavras utilizadas pelos autores, pois dependendo do termo, ele pode assumir inúmeros significados. Segundo Cellard (2008), ele chama a atenção para os conceitos-chave presentes no texto e avalia seus sentimentos. Dessa forma, delimitar adequadamente o sentido das palavras é essencial para a lógica

interna do texto, uma vez que a importância do contexto também irá influenciar os sentidos e os valores atribuídos às palavras.

Para a coleta de dados, utilizou-se do questionário, que segundo Gil (1999, p.128), 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.*”. Dessa forma, o questionário busca coletar informações de uma determinada realidade, além do que, é importante frisar a natureza, o objetivo e a necessidade de aplicar o questionário.

A partir disso, o questionário vai garantir anonimato, deixando o participante na medida do possível confortável com as perguntas; geralmente as questões são de fácil compreensão, dessa forma, não tomará muito tempo do participante; outro ponto importante é a uniformização das perguntas, pois independentemente do número de participantes, eles terão as mesmas quantidades e as mesmas perguntas. Por conta da flexibilidade, os participantes terão mais tempo para responder, o que faz com que ele escolha o melhor dia e hora para fazer isso; por fim, os sujeitos se sentiram mais à vontade para responder sem a pressão de estar sendo filmado ou gravado.

A decisão de manter o questionário se deu por se tratar de políticas de formação de professores na pandemia, um período muito delicado para todos os envolvidos. Dessa forma, decidiu-se então, que o questionário deixaria os nossos participantes mais confortáveis para respondê-lo. Por se tratar de uma temática delicada e desafiadora que envolveu vários aspectos da vida dos participantes, em particular, os professores que vivenciaram no chão da escola esse momento desolador.

2.3 Ciclo de Políticas de Ball: tessituras como instrumento de execução dos dados

Para essa pesquisa, optou-se por utilizar o ciclo de políticas de Stephen Ball e Colaboradores que traz elementos interessantes para a análise das políticas educacionais. Esse referencial analítico é útil e bastante utilizado, pois ajuda a compreender a trajetória de programas e políticas desde sua concepção inicial até sua efetivação. Dessa forma, Ball e Bowe são pesquisadores ingleses que estudam a temática de políticas educacionais, uma área de natureza complexa e controversa.

Por esse motivo, nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada nos

trabalhos desses autores (1992,1994), enfatizando a necessidade de estreitar a relação das políticas educacionais no contexto do macro e do micro. Ball & Bowe (1992), introduz a noção de ciclo contínuo com três características: política proposta, política de fato e política em uso. A princípio Ball e Bowe, entendiam o ciclo como espaços de “arenas” e “facetas”.

A partir disso, a política proposta, era considerada como a política oficial, sempre relacionada às intenções dos governos; na política de fato, ela se dava através dos textos políticos e dos textos legislativos, que na prática davam a estrutura para o desenvolvimento da política proposta; por último, a política em uso, ela referia-se aos discursos e às práticas institucionais, nessa etapa, a política estava ligada à implementação das políticas localizadas no âmbito da prática.

Após a reformulação inicial do ciclo de políticas e das críticas a esse tipo de modelo, Ball e colaboradores defendem o ciclo como algo não-linear e flexível. Nesse sentido, segundo Mainardes (2006), “[...] o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político.” (p. 49). Dessa forma, é quando os autores apresentam a palavra “contexto”, pois para eles, havia dentro de cada contexto embates e disputas sobre determinada política.

Além disso, para os autores que analisam as políticas a partir do ciclo de Ball, significa envolver processos de resistência, conflitos, conformismos e dissidências entre os envolvidos. Por isso, Ball em diálogo com Avelar (2015), afirma:

“Ele oferece ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos. Elas podem ser compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras, que podem ser conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação”. (Avelar, 2015, p. 3)

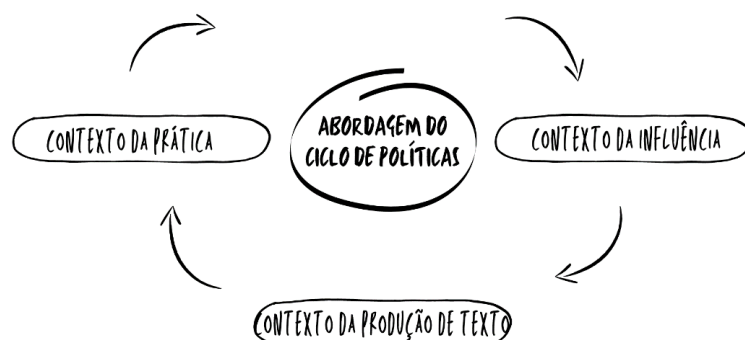
Nessa lógica, a ideia é explorar os diversos contextos e as potencialidades que eles oferecem para os pesquisadores na área de políticas educacionais. Por isso, os autores construíram um ciclo contínuo envolvendo inicialmente três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Com isso, cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992).

Portanto, para essa pesquisa, optou-se por trabalhar dois contextos: produção de texto e da prática, dando ênfase no contexto da prática, no qual, baseou-se na teoria da

atuação, que traz questionamentos sobre a verticalização das políticas, demonstrando que no contexto da prática há uma decodificação do texto e da influência e que está inter-relacionado com a história e a cultura daquela instituição, ou seja, na prática os sujeitos não implementam políticas, eles interpretam e recriam suas políticas dentro da autonomia escolar do gestor e do professor.

Seguindo o fio de discussão, os três primeiros contextos apresentados por Ball e colaboradores o contexto da influência, produção de texto e prática, vão subsidiar e embasar as pesquisas no âmbito da política educacional. De início, Ball e colaboradores apontaram esses três contextos iniciais como elementares, onde cada um vai delineando a política através dos espaços de arenas e disputas que permeiam esses contextos, como pode ser visto na **imagem 2**, buscou-se ilustrar de forma didática o ciclo de políticas de Stephen Ball.

Imagem 2. Abordagem do Ciclo de Políticas com três contextos.



Fonte: Organizado pelo autor (2022)

Em seguida, procurou-se explicar um pouco sobre os dois contextos que vão ser trabalhados nessa pesquisa, mostrando como eles estão situados. Após as críticas que Ball e colaboradores tiveram após a reformulação do ciclo, mais uma vez, eles amadureceram e incluíram dois novos contextos: contexto dos resultados e contexto de estratégia política. Embora esses dois contextos não façam parte da análise dessa pesquisa, ao me ver, se faz necessário apresentar para que os leitores compreendam como se deu esse processo. Além do que, os contextos não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Nesse sentido, você pode trabalhar com alguns contextos e não necessariamente os cinco seguindo a ordem da **imagem 3**.

Imagem 3. Abordagem do Ciclo de Políticas com os 5 contextos.



Fonte: Organizado pelo autor (2022)

Em 1994, Ball expandiu seu ciclo incluindo mais dois novos contextos: contexto dos resultados e contexto da estratégia política. No contexto dos resultados, novos elementos como justiça, igualdade e liberdade foram condensados a este ciclo. Para isso, a ideia é que as políticas produzem efeitos e não resultados, dividido em gerais e específicos. Além disso, Ball também fala sobre os efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Nos efeitos de primeira ordem, as mudanças ocorrem na prática ou na estrutura e podem ser vistos em lugares específicos ou em sistemas (Mainardes, 2006). Já os de segunda ordem, são mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social, através dos efeitos e interações com a desigualdade social.

Seguindo a linha de raciocínio, no contexto de estratégia política, ele envolve atividades que são necessárias para lidar com a política investigada. Para Ball (1994a), “esse componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”. Esse contexto produz embates e situações específicas. Dessa forma, no tópico seguinte, vamos apresentar as particularidades de cada contexto escolhido para a pesquisa, que irá organizar a pesquisa e contribuir para a análise das políticas educacionais do ponto de vista teórico-metodológico. Nesse sentido, apesar de explorarmos os dois contextos: produção de texto e contexto da prática, para essa pesquisa, os pesquisadores se debruçaram sobre o contexto da prática, trazendo mudanças na produção de efeitos e na transformação da política.

2.3.1 Contexto da produção de texto

A partir do foi discutido, é importante frisar a relação simbiótica que o contexto da influência tem com o contexto da produção de texto, essa relação acontece com dois ou mais agentes multilaterais, que pode ser benéfica ou não. Segundo Mainardes (2006), “Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.” (p. 52). Ou seja, esses textos passam por processos interpretativos e que durante esse processo, deve ser levado em consideração o tempo e o local onde foi produzido, logo, esses textos vão representar uma política macro.

Com isso, o contexto de produção de texto é resultado de disputas e acordos, pois como foi dito, existem diversas arenas de interesses na produção do texto. Dentro dessa lógica, nem sempre os textos são coerentes e coesos, muitas vezes são contraditórios e utilizam termos-chave que dificultam sua interpretação e que, em alguns casos, se tornam até ambíguos. Por fim, esse contexto apresenta limitações materiais, além das limitações e consequências que são vivenciadas pelos atores que estão dentro do contexto da prática.

2.3.2 Contexto da prática

No terceiro contexto (o contexto da prática), é por onde a política passa por interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que representam mudanças ou até mesmo transformações nos textos originais. Para Ball e Bowe (1992), o ponto alto é que: “[...] as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena, mas estão sujeitas a interpretações, ou seja, são “recriadas”.

“Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predomina, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.” (Bowe et al., 1992, p. 22)

Dessa forma, essa recriação do texto se dá devido ao fato dos profissionais da educação exercerem um papel ativo na reformulação pois, experiências, valores, crenças

e princípios vão orientar a todo momento o processo de “implementação”. A partir disso, o contexto da prática, nos permite analisar e identificar pontos que nos outros dois contextos anteriores passam despercebidos. Com isso, pretende-se compreender a política de formação de professores dentro desse recorte temporal (pandemia) e suas implicações na prática dos professores que atuaram no ensino remoto emergencial.

Ainda no contexto da prática, vamos falar sobre a teoria da atuação. Nosso objetivo é desconstruir a noção de implementação, ou melhor, propor como Ball (1992) diz, uma noção de atuação. Essa atuação se dá como um processo criativo, onde o processo de atuação pode ser bem diferente do que estava escrito no texto. A tentativa é a de liberar o agente criativo e colocá-lo para dentro das possibilidades do discurso, para que assim, eles possam recriar os textos reconhecendo os seus desafios. Por fim, mesmo a atuação sendo local e algumas vezes frágil, ela se faz necessária como símbolo de resistência às políticas verticalizadas.

2.4 Caracterização das Escolas-campo

O intuito da caracterização das escolas-campo é a de aproximar o leitor das instituições escolhidas, pois acredita-se que esse elemento é imprescindível para toda pesquisa. Nesse sentido, a ideia é mostrar como cada escola administrou e organizou seu espaço e seu corpo de funcionários durante a pandemia. Fora isso, buscou-se compreender os processos internos de cada instituição e como elas conduziram durante a pandemia. Além disso, buscou-se analisar essas escolas com um olhar de fora, o olhar de um pesquisador que não vive a realidade daquela instituição, mas buscou-se também respeitar a dinâmica singular de cada uma. Durante o processo de caracterização, evitou-se comparações e estereotipias, pois o nosso intuito é a de compreender e contribuir com as políticas de formação de professores.

Os critérios de inclusão das escolas foram: elas precisariam ter níveis socioeconômicos diferentes, ter a modalidade ensino fundamental (anos finais) e ter atuado na pandemia. Fora isso, as escolas escolhidas estão localizadas na zona sul do município de João Pessoa, Paraíba. De acordo com QEdU, duas escolas estão situadas com o nível socioeconômico (NSE) 4 e a outra 5. No nível 4, a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wifi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador

de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

Já no nível 5, ainda de acordo com QEdU, a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wifi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. Por fim, no próximo tópico, vamos falar sobre as 3 (três) escolas-campo que fazem parte da pesquisa.

2.4.1 Escola-campo 1

A escola fica localizada na área urbana do município de João Pessoa, Paraíba. Por se tratar de uma escola de anos finais do ensino fundamental, a dependência administrativa é municipal. A escola possui as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental: anos iniciais e finais. Já nas modalidades de ensino, a instituição possui o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As disciplinas ofertadas pela escola são: Língua/Literatura Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, Artes, Língua/Literatura Inglesa, História, Geografia e Ensino Religioso.

No tópico infraestrutura, a escola dispõe de dependências com acessibilidade, alimentação fornecida pela escola, água filtrada, sanitários dentro da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. Segundo a gestão, a escola possui boa internet e poucos recursos tecnológicos. Já o corpo docente, a escola possui um quadro de 44 professores, 1 assistente social, 1 psicólogo, 18 cuidadores, 1 supervisor (a), 1 orientador (a), 2 porteiros, 2 inspetores (a) e 2 merendeiras. A escola possui um total de 855 alunos matriculados, sendo 750 matriculados no ensino regular, 62 no EJA e 43 na Educação Especial.

2.4.2 Escola-campo 2

A escola fica localizada na área urbana do município de João Pessoa, Paraíba. Por se tratar de uma escola de anos finais do ensino fundamental, a dependência administrativa é municipal. A escola possui as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental: anos iniciais e finais. Já nas modalidades de ensino, a instituição possui o

ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As disciplinas ofertadas pela escola são: Língua/Literatura Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, Artes, Língua/Literatura Inglesa, História, Geografia e Ensino Religioso.

No tópico infraestrutura, a escola dispõe de dependências com acessibilidade, alimentação fornecida pela escola, água filtrada, sanitários dentro da escola, cozinha, biblioteca, sala de leitura, sala de professores e quadra de esportes. A escola não dispõe de uma boa internet, laboratório de ciências e laboratório de informática. No corpo docente, a escola tem um quadro de 40 professores, 1 assistente social, 1 psicólogo, 10 cuidadores e nenhum bibliotecário. A escola possui um total de 955 alunos matriculados, sendo 877 no ensino regular, 70 no EJA e 78 na Educação Especial.

2.4.3 Escola-campo 3

A escola fica localizada na área urbana do município de João Pessoa, Paraíba. Por se tratar de uma escola de anos finais do ensino fundamental, a dependência administrativa é municipal. A escola possui as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental: anos iniciais e finais. Já nas modalidades de ensino, a instituição possui o ensino regular. As disciplinas ofertadas pela escola são: Língua/Literatura Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, Artes, Língua/Literatura Inglesa, História, Geografia e Ensino Religioso.

No tópico infraestrutura, a escola dispõe de dependências com acessibilidade, alimentação fornecida pela escola, água filtrada, sanitários dentro da escola, cozinha, biblioteca, sala de leitura, sala de professores e quadra de esportes. A escola não dispõe de uma boa internet, laboratório de ciências e laboratório de informática. No corpo docente, a escola tem um quadro de 34 professores, 1 assistente social, 1 psicólogo, 10 cuidadores e nenhum bibliotecário. A escola possui um total de 667 alunos matriculados, sendo 24 na pré-escola, 282 nos anos iniciais, 385 nos anos finais e 45 na Educação Especial.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2018-2022)

Este capítulo é dedicado para a construção da compreensão de política, política de Estado, política de governo, política educacional e política de formação de professores. Além de contextualizar as influências que essa política vem sofrendo ao longo dos anos, principalmente por conta de dois fenômenos que redefiniram o conceito de educação (globalização e neoliberalismo). A partir disso, vamos conceituar: O que é política? O que é política educacional? Influências e interesses na política educacional; Política de Formação de Professores.

3.1 Definindo conceito: O que é política? O que é política educacional? Política de Estado

A política deve ser compreendida como ponto de partida do estudo para as atividades relacionadas com o Estado. Por isso, as políticas sociais públicas são extremamente importantes para o Estado, pelo fato de que: “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista”. (Shiroma, 2004, p.8). Portanto, a política pública é, conforme Pereira (2009, p. 3), “é uma ‘coisa’ de todos para todos, que compromete todos [...]”, nesse sentido, é preciso evidenciar a relação entre a política de educação e a política econômica, onde há disputas e tensões entre essas duas dimensões no âmbito da governança. Dessa forma, sabemos que a educação existe em todos os grupos sociais; sendo sempre alvo de muitas disputas e ataques.

Partindo dessa lógica, entende-se que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, sendo viabilizadas por meio da ação do Estado. Seguindo esse raciocínio, é pertinente demonstrar a ideia de que as políticas públicas dão suporte ao Estado e, por isso, agem através dele. Esta ação e interferência dão-se de acordo com o projeto de sociedade que está posto num determinado período histórico. Por isso, as políticas públicas assumem espaços de disputas, lutas e embates em busca de novas concepções. Essas disputas se dão por conta do poder e do controle, pois a ideia é regular a política, o conhecimento, a ciência e a tecnologia. Portanto, ao longo da história, vivenciamos progressos e retrocessos no âmbito da política pública. Como a política

educacional está dentro desse bojo maior de políticas públicas, uma política educacional pode surgir de demandas da população, conforme ilustra Azevedo:

[...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (Azevedo, Janete de Lins, 1997, p.61)

Segundo a afirmação acima, uma política pública surge a partir de um problema ou questão que é discutida e formulada socialmente. Para esta medida se concretizar, requer a ação do Estado, pois o mesmo precisa intervir nela como agente coordenador do processo da solução do problema ou questão levantada. Além disso, é através das políticas públicas em educação, que surgem os programas e/ou ações elaboradas no âmbito governamental que vão auxiliar na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal. Dessa forma, um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Nelas, estão contidos dispositivos que garantam uma educação para todos, bem como avaliações e a melhoria da qualidade do ensino no país.

A partir disso, a política educacional segundo Martins (1993), está associada à economia, isto é, não podemos negar que a análise da política educacional implica na discussão das relações econômicas, que por sua vez embasam sua elaboração e efetivação. Ou seja, a política de educação depende da política econômica. Portanto, os aspectos econômicos estão relacionados com o agir e o fazer, sobretudo com as ações governamentais. Nesse sentido, elas atribuem sentidos que são pensados e aplicados no âmbito da prática no sistema educacional. Dessa forma, é preciso compreender que as políticas educacionais expressam uma multiplicidade e diversidade de políticas educativas, por exemplo, temos as políticas de educação básica e da educação superior, que se diferenciam entre si, assim como as outras políticas educacionais. Com isso, nosso foco é nas políticas de formação de professores da educação básica, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental.

Seguindo essa linha de pensamento, para entender a política educacional, é preciso frisar que ela “[...] não pode receber uma definição terminal, mas como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto e em cada momento da organização dos seres humanos” (Martins, 1993, p.08). Com isso, é importante entender a política como um processo contínuo, de disputa, de influências e de interesses. Além disso, existe o

caráter tardio e incompleto no processo de democratização do acesso à educação, assim como, as influências de agentes multilaterais que disputam a todo momento concepções de educação e de mundo, sobrepondo seus interesses individuais no campo da educação. Nesse sentido, é preciso evidenciar que a política educacional depende do seu ponto de referência, pois ela pode ser observada e recriada de diversas formas.

É nos micros espaços, principalmente na escola, que a política educacional se concretiza, para Ball (2021), a política passa por um processo de transformação diversas vezes, permitindo que os sujeitos contestem e recriem diferentes interpretações para a política, que é encenada de maneira criativa na sala de aula. Nessa lógica, a política passa por processos de compreensão e tradução, onde os sujeitos reinventam dentro dos limites de cada política e colocam em prática de acordo com a realidade de cada escola. Dessa forma, a política é feita pelos e para os docentes e eles são sujeitos e atores dessa política. A partir disso, ao analisar a política educacional na concepção de Azevedo (2004, p. 59), ele afirma que:

“[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, as políticas educacionais no Brasil são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias como projeto ou modelo educativo que se tenta por ação [...]” (Azevedo, 2004, p. 59)

Para que ocorra a efetivação dessas políticas, os autores defendem que as políticas devem ser mais de Estado do que de governo. Dessa forma, considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011). Nesse sentido, entende-se que as políticas de Estado se dão num processo de institucionalização, formalizado de uma determinada política e, que de certa forma, possui um caráter mais duradouro, uma vez que é apoiada por diversos atores da sociedade, rompendo com o caráter descontínuo das políticas de governo.

As políticas públicas, assim como as políticas educacionais sempre estão ligadas ao desenvolvimento social. Dessa forma, elas devem ser construídas de forma dialogada com a sociedade civil, entidades científicas, pesquisadores e outros atores, mas nem sempre essa dinâmica acontece. O que vemos na prática, ou na maioria das vezes, é que

essas políticas vêm de cima para baixo de forma impositiva, verticalizada e unilateral. A partir disso, muitas mudanças na área educacional se deram a partir da década 90 com o processo de redemocratização do Brasil. Com esse novo panorama mundial, a educação foi influenciada por dois fenômenos que modificaram a concepção de economia, Estado e também de educação, estamos falando da globalização e do neoliberalismo. Esses dois fenômenos transformaram os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos do mundo.

Com isso, Ball (2021) chama a atenção para o que recebe a denominação de “convergência de políticas”, “transferência de políticas” e “empréstimo de políticas”. A globalização remete a integralidade e totalidade, o nome ‘global’ dá o sentido de inteiro, de conjunto. Dentro dessa perspectiva, se estabelece uma nova ordem a nível mundial, a estratégia é superar a crise do capitalismo sob o prisma de uma nova ordem mundial, para isso, as influências da globalização ocorrem de forma multidirecional, exercendo pressões de forma local, regional e global.

Já o neoliberalismo, se reinventa com a crise do Estado de Bem-estar social, onde o Estado assume novas funções, antes um Estado forte e atuante, agora um “Estado mínimo”. A partir desse movimento, as políticas adotam o ideário neoliberal, favorecendo o mercado, que agora detém o poder de regular quais e que tipo de políticas serão facilitadas pelo Estado, a ideia é enfraquecer o público e fortalecer o privado, sob a máxima de que “o público não presta, então o privado precisa entrar para ‘consertar’”.

A partir dessa esquematização, as políticas, principalmente as políticas educacionais vêm sendo pautadas nessa lógica. O gerencialismo; as reformas do currículo; alterações na gestão escolar; financiamento; reforma do ensino médio; avaliações em larga escala e *etc.* Esses elementos são exemplos de como o neoliberalismo vem adentrando na educação por dentro e corroendo a estrutura, cerceando os recursos, sucateando e instaurando a “crise do ensino público.” Nesse sentido, tudo é pautado na ideia de que o público não presta, é oneroso e dispendioso. Dessa forma, tudo se torna mercadoria, inclusive, à educação.

3.2 Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-F): entre avanços e rupturas

3.2.1 BNC – Formação (Nº2/2019)

No final do ano de 2018, foi encaminhado ao CNE a proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-F). Este documento estabelecia mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em 2019, houve a homologação do parecer que ocorreu por meio da Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, que mais tarde foi publicada nº2 de 20 de dezembro de 2019. Nesse sentido, a BNC-F é mais um documento atrelado à BNCC. Além disso, percebe-se o movimento muito similar à Base Nacional Comum Curricular, preconizando o desenvolvimento de competências e habilidades, agora, direcionado para a formação de professores.

Como foi dito anteriormente, o documento definiu Diretrizes Curriculares Nacionais tendo como referência a BNCC. Segundo o documento, as diretrizes são requisitos indispensáveis para a formação inicial e continuada dos professores, buscando aperfeiçoar e complementar. A BNC-F é baseada em três pilares que sustentam essa política, para entender melhor como se materializou essa política, a resolução vai ressaltar os seguintes artigos:

Art. 2º A formação docente pressupõe o 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, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente (Brasil, 2019).

Embora a BNC-F tenha sido homologada em 2019, sua idealização já fazia parte de uma estrutura muito maior e bem articulada, paramentada e organizada. Ainda em 2016 com os debates sobre a BNCC, que na época ainda estava na sua 2ª versão, naquele documento, já se pensava sobre uma Política Nacional de Formação de Professores que fosse atrelado à BNCC. Dessa forma, seria uma formação baseada em resultados, falseando ideias de que a gestão pública é ineficaz, com baixos resultados e que, isso é devido à falta de competitividade, para isso, é preciso uma educação e formação baseada em competências e habilidades.

Nesse sentido, percebe-se, que segundo Rodrigues, Albino, Honorato (2021), “A formação docente, numa perspectiva histórica e curricular, encontra-se ancorada à princípio de: seleção, denúncia, controle, anúncio e transbordamento.” (p. 1487). Dessa forma, essa política não possui grande visibilidade e, por muitas vezes, passa despercebida do ponto de vista da responsabilidade pública. Nessa perspectiva histórica, há uma descontinuidade nas políticas de formação de professores, além de ser uma arena de bastante disputa e tensões. A política de formação faz parte do projeto político de uma nação, logo, é alarmante os caminhos que a nossa política de formação vem se materializando, sobretudo nas práticas que destroem os saberes e transgridam a cultura e o espaço do outro, tendo esse outro, em sua grande maioria seu espaço de decisão negado.

Ainda sobre a resolução, os três pilares desse documento que norteiam toda a formação inicial e continuada dos professores baseiam-se no conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. No campo do conhecimento profissional, o professor deverá dominar o conhecimento e saber ensiná-lo, demonstrar conhecimento e ensinar como os alunos aprendem e conhecer e as estruturas de governanças dos sistemas educacionais.

No campo da prática profissional, o professor deverá planejar suas ações e que elas obtenham resultados efetivos, criar ambientes de aprendizagem, avaliar a aprendizagem o ensino, o desenvolvimento do educando e conduzir práticas pedagógicas que estejam atreladas às competências e habilidades. Por fim, no engajamento profissional, o professor deverá se comprometer com seu desenvolvimento profissional, assim como, com a aprendizagem dos educandos, partindo do princípio de que todos podem aprender, deverá participar do Projeto Político Pedagógico (PPP), da construção dos valores da instituição e engajar profissionalmente com toda a comunidade escolar dentro e fora, buscando uma melhoria no ambiente profissional.

Além dos campos profissionais, o documento também traz um compilado de 10 competências gerais que todo licenciando precisará desenvolver. Só assim, se tornarão capazes de formar os educandos na educação básica. Dessa forma, essas diretrizes na BNC-F sedimentam-se em reformas educacionais baseadas em lógicas empresariais, onde o licenciando precisa adquirir habilidades e competências, favorecendo a padronização, regulação e engendramento das formações iniciais e continuadas dos licenciandos e dos futuros professores. Para visualizar melhor essa proposta, de acordo com a resolução nº2/2019, ficou disposto as seguintes competências gerais da BNC-F.

Como dito anteriormente, foi um total de 10 competências, como pode ser observado no **quadro 7**.

Quadro 7. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
1.	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3.	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6.	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de

aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Bnc-F, nº2/2019, Brasil.

Quadro 8. Competências específicas para a formação de professores

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1.CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores Democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Bnc-F, nº2/2019, Brasil.

Quadro 9. Dimensão do Conhecimento Profissional

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. 1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao

	currículo. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. 1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos

	estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações

	curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.
--	---

Fonte: Bnc-F, nº2/2019, Brasil.

Quadro 10. Dimensão da Prática Profissional

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam às necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um

	ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. 2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriado, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em 18 larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em

	que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

Fonte: Bnc-F, nº2/2019, Brasil.

Quadro 11. Dimensão do Engajamento Profissional

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver

	e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

	3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais. 3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.

	3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.
--	--

Fonte: Bnc-F, nº2/2019, Brasil.

A partir do que foi exposto pelos quadros acima, percebe-se que a construção das políticas curriculares, em específico, as políticas de formação de professores, não é um domínio único do Estado, ele é o ponto de partida, mas que na prática do cotidiano, as influências internas e externas e os diversos contextos também atribuem sentidos e intencionalidade as políticas (Rocha; Pereira, 2019). Nesse sentido, o documento se materializa e chega no cotidiano escolar exigindo uma formação que domine os assuntos e práticas, mas que também tenha resultados efetivos e que o professor tenha engajamento profissional.

Portanto, nota-se uma preocupação com a formação de um docente que seja capaz de coordenar e mobilizar conhecimentos para o seu próprio desenvolvimento profissional e para as aprendizagens de seus estudantes. Nesse sentido, a formação é padronizada, aligeirada, centrada e baseada no livre mercado. Na contramão dessa lógica mercadológica, Albino; Silva (2019) criticam, pontuando que a política de formação de professores “Visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (Albino; Silva, 2019, p. 140). Ou seja, dentro dessa lógica, o professor é “coroadado” o único responsável por todo o processo educativo dele e de seus alunos.

Além disso, essa reforma se dá, ancorada na justificativa de que as escolas têm baixo resultados nos exames, dessa forma, a BNCC e BNC-F vão viabilizar competências que na teoria vão melhorar o ensino. E na prática, o que se percebe? Com as dimensões descritas no documento, o que se percebe é que parecem receitas prontas, padronizadas, que ditam uma lógica regulatória da prática docente. Dentro dessa lógica, os professores precisam “gabaritar” essas dimensões com conhecimentos gerais, específicos e habilidades para ser considerado “apto” para lecionar. Ao que parece, é que todo professor precisa “dominar” essas competências de tendências homogeneizadoras, reducionistas e verticalizadas.

Esse tensionamento no controle da formação inicial e continuada dos professores, têm gerado uma redução na autonomia profissional. Pois, segundo Rocha;

Pereira (p. 208, 2019), “o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação”, pois, é negado a esses profissionais a participação nos debates coletivos sobre os rumos da educação. Com o processo de padronização dos currículos e das formações, as reformas educacionais tendem a promover exclusões.

Além dessa padronização da formação, os docentes consideram que suas vivências e experiências não são levadas em consideração na hora da construção do documento, pelo contrário, a padronização aumenta a desigualdade latente do nosso país. Segundo Rocha; Pereira, (2019), os documentos a princípio parecem trazer um sentido de renovação, mas que ao analisar com mais calma, os docentes apontam receio, pois acreditam que o documento exercerá mais cobranças do que mudanças efetivas na prática docente e até mesmo nas condições de trabalho. Nesse sentido, os docentes apontam que é preciso problematizar, refletir e questionar o direcionamento das políticas educacionais.

Segundo Albino; Silva (2019, p. 142), “pode ser um reforçador de desigualdades sociais, quando parte de uma lógica de formação humana”. Na prática, essa é uma política verticalizada e unilateral, que parece ocupar um espaço de receituário, recomendando que tipo de docente e discente devem ser formados e como eles devem pensar e agir. Nesse sentido, essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar, requalificar e treinar os professores (Arroyo, 1999). Ou seja, a ideia de que é preciso inovar e, que para isso, é preciso de reformas educacionais para solucionar os “problemas da educação básica”. Os reformadores da educação vendem suas “soluções” como se a educação fosse uma empresa, por isso, “há uma ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série” (Freitas, 2014, p. 1092). Portanto, esse tipo de educação é alicerçado na ótica neoliberal, que visa formar trabalhadores aptos para o mercado de trabalho.

Ao se deparar com esse debate, percebe-se a ênfase e a importância que os reformadores dão a educação, pois é por meio dela, tanto nos currículos como nas formações, que se criam condições no mito de que a educação é a redenção de todos os males, além de formar mão de obra barata e pouco qualificada. Nessa lógica, a educação se torna o caminho mais viável para atingir essa reforma. Na ótica neoliberal, baseada em livre mercado, a educação se torna uma mercadoria, onde as reformas curriculares, as privatizações, terceirizações e empreendedorismo fazem parte dessa lógica que busca

replicar o método das empresas na educação. Dessa forma, há uma valorização do indivíduo, padronização, descentralização e responsabilização dos atores educacionais. Todos esses aspectos fazem parte de uma agenda global para a educação.

Por fim, a escola possui uma dimensão social e cultural que é imprescindível para promover a autonomia e criticidade dos estudantes (Sousa, 2020). A educação pública apesar de fragmentada, sucateada e regulada, possui um papel de formar cidadãos conscientes, críticos e que possam ascender socialmente. Na contramão desse papel da escola, as reformas educacionais “[...] trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (Ball, 2014, p. 64). Nessa lógica, segundo Rodrigues, Albino, Honorato (2021), há uma obsessão pela padronização, que tem sido movimentado pela agenda neoliberal e pelos agentes multilaterais que vêm delineando as políticas de formação de professores.

Ainda segundo Rodrigues, Albino, Honorato (2021), há uma tendência de homogeneização curricular e um esvaziamento das escolas, dos professores e dos alunos, onde o processo de formação se compacta dentro de um roteiro formativo, que visa uma formação pragmática e utilitária. Nesse sentido, com o avanço do neoliberalismo, percebe-se uma tentativa de eliminar os direitos sociais e a proteção social conquistada através de lutas históricas. Nesse sentido, os direitos vão se tornando rarefeito e deixando o trabalhador cada vez mais desprovido de seguridade social. Dentro dessa lógica, a educação neoliberal avança dentro de uma agenda global e que vai tendo ações exitosas articulando com os grupos empresariais que veem a educação como um produto a ser comercializado.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo proponho analisar os dados da pesquisa, onde teve um universo de participantes de 7/10 professores do município de João Pessoa, Paraíba. Sendo que 3 não quiseram participar da pesquisa, portanto, foram excluídos da amostra. Em seguida, o capítulo foi estruturado da seguinte forma: caracterização dos professores e prática pedagógica durante o ensino remoto emergencial. A partir disso, tentou-se entender como se deu o processo de formação dos professores durante a pandemia.

4.1 Para além dos questionários: traçando os sujeitos da pesquisa.

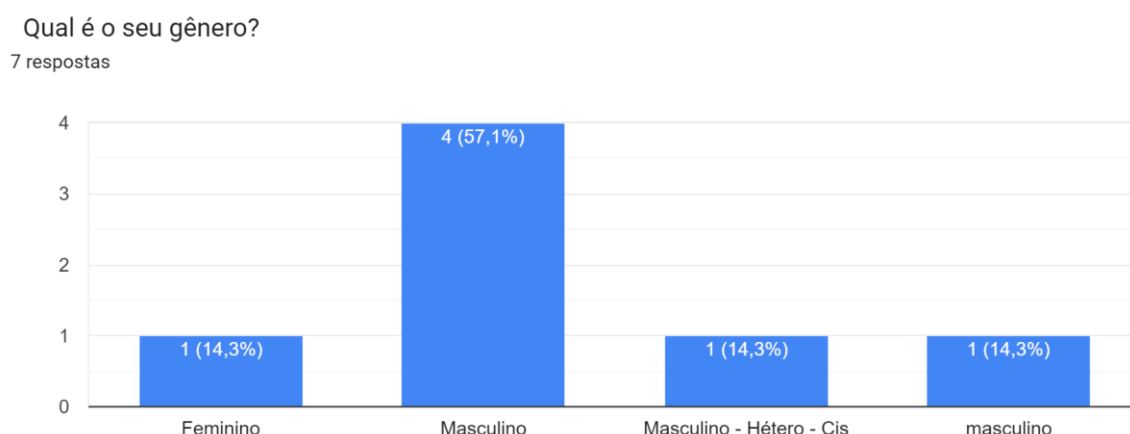
Em relação a idade dos participantes, no universo pesquisado, as idades ficaram entre 33 - 52 anos. Embora 57,2% (4) não tenham nascido entre os anos (1982 - 2002), considerados a geração Z. Esses mesmos participantes cresceram e frequentaram a universidade quando as tecnologias começaram a ser inseridas na educação. Dessa forma, as Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), dentro da educação, trouxe, além do acesso à informação de forma mais dinâmica, trouxe também a possibilidade de exercer um processo de ensino e aprendizagem mais inovador, moderno, atrativo e atento às demandas sociais (Gonçalves et al, 2018; Almeida; Moll, 2018; Freitas et al, 2017; Camillo; Medeiros, 2018; Pereira, 2019). Além disso, as tecnologias já faziam parte da vida desses participantes, embora, para muitos, essas tecnologias ainda estão distantes das suas práticas docentes. Isso porque, nem todas as pessoas têm acesso às tecnologias, além do que, nem todas as pessoas têm condições e aporte para ter as tecnologias e isso implicará diretamente na formação.

Como pode-se ver, o mundo da ciência estruturou-se historicamente em bases quase que exclusivamente masculinas, ora excluindo as mulheres, ora negando as suas produções científicas através de discursos e práticas nada neutros (Conceição; Teixeira, 2018). Nesse sentido, de acordo com Cordeiro, (2013), apesar do passar dos anos, algumas ocupações ainda apresentam dicotomias – a política, os negócios e a ciência - surgem como atividades masculinas, enquanto que as atividades relacionadas ao ato do cuidar – as domésticas, a enfermagem e a educação - são de imediato relacionadas às atividades femininas.

Embora a educação entre no bojo das atividades destinadas às mulheres, elas ainda encontram dificuldades e desafios para trabalhar e produzir ciência em uma

sociedade construída com parâmetros masculinos. Dessa forma, como pode-se observar no gráfico 1, ao todo 7 (sete) sujeitos participaram da pesquisa, sendo eles 6 (seis) declarados masculino (85,7%) e 1 feminino (14,3%). Com isso, apesar dos avanços nas políticas de gênero, ainda existe uma barreira social na atuação das mulheres em diversas áreas do conhecimento, sendo assim, elas ainda encontram dificuldades devido a sobrecarga das atividades do cuidar.

Gráfico 1. Gênero dos sujeitos



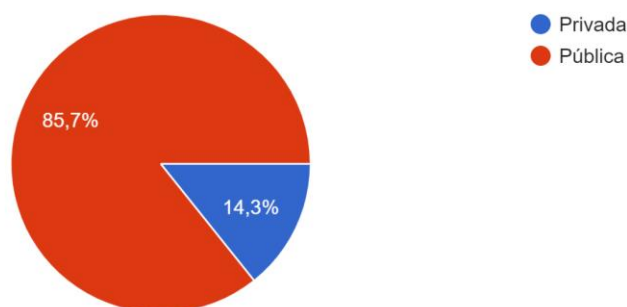
Fonte: Arquivo pessoal, 2023

De acordo com o gráfico 2, verifica-se que a maior parte dos participantes se formou em instituições públicas, sendo um total de 85,7% (6) e apenas 14,3% (1) formou-se em uma instituição privada. Com isso, percebe-se que independente da formação ser pública ou privada, no universo estudado, mesmo que reduzido, essa variável não apresentou influência. Uma vez que, a maioria relatou dificuldades no processo de adaptação para o ensino remoto emergencial. Nesse sentido, nosso intuito, como dito anteriormente, é o de caracterizar e conhecer mais sobre o universo pesquisado.

Gráfico 2. Instituição de formação.

Você se formou em uma instituição:

7 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A fim de conhecer e traçar um pouco mais sobre a atuação e os sujeitos da pesquisa, perguntou-se sobre a formação inicial desses sujeitos. Durante a coleta e análises dos dados, observou-se um maior número de professores formados em licenciatura em Matemática (4), mas também teve licenciatura em Química (1), licenciatura em História (1) e licenciatura em Ciências Biológicas (1). Para a coleta dos dados, os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória e a participação foi voluntária. Apesar de não fazer parte dos objetivos da dissertação, para pesquisas futuras, seria interessante pesquisar se esses professores atuam de acordo com a sua formação inicial, pois sabe-se que muitos professores ministram aulas de componentes que não são os seus de formação inicial.

Para atuação na educação básica que é garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que: “[...] far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação[...]” (Brasil, 1996). Dessa forma, para os professores atuarem em suas áreas, é preciso uma formação específica naquela área. Nesse sentido, com essa nova organização, houve também um processo de expansão e de oferta desses cursos. Em termos quantitativos, houve também uma expansão exponencial no número de matrículas nos cursos de licenciaturas.

Em seguida foi questionado aos participantes da pesquisa “Em qual ano eles se formaram?” Obteve-se as seguintes respostas: Professor 1 (2017); Professor 2 (2010); Professor 3 (2009); Professor 4 (2001); Professor 5 (2007); Professor 6 (2008) e

Professor 7 (2013). Os sujeitos da pesquisa tiveram sua formação durante o século XXI, mesmo estando imersos no processo de globalização, com grandes inovações tecnológicas, principalmente as geradoras de informação (internet, televisão, rádio), mas, ainda assim, os sujeitos relatam dificuldades no processo de adaptação e utilização das ferramentas digitais na sua prática docente. Por isso, a importância de políticas de formação continuada, pois nem sempre o que vemos na teoria se aplica na prática ou a prática modifica a teoria, pois o processo de formação deve ser contínuo e isso acontece por meio da política.

Nessa lógica, é preciso ir além de “implementar” políticas de formação inicial ou continuada, segundo Ball (2021), é preciso entender a política como um processo amplo, dinâmico e não-linear, pois esse processo de política é uma parte da escola. Nesse sentido, assim como Ball, acreditamos que a política precisa ser atuada e encenada, precisa-se romper com a lógica verticalizada e hierarquizada dela, pois, segundo Ball (2021, p.33) “As políticas são repletas de emoções e tensões psicossociais”, ou seja, as políticas são carregadas de sentidos, de propósitos e de identidade, por isso, os atores são sujeitos ativos e que dentro das suas subjetividades precisam entender que diferentes contextos, terão diferentes realidades, possibilidades e potencialidades.

Apesar das dificuldades do período pandêmico, os professores procuraram formações, aprimoraram seus conhecimentos e foram submetidos a uma nova lógica, mesmo que emergencial. As emoções estavam à flor da pele, mas mesmo assim, os docentes se reinventaram. Ainda caracterizando os nossos sujeitos da pesquisa, em seguida, questionou-se sobre o tempo de docência dos participantes. O Professor 1 (6 anos); Professor 2 (17 anos); Professor 3 (18 anos); Professor 4 (24 anos); Professor 5 (15 anos); Professor 6 (31 anos) e Professor 7 (9 anos). Sendo 42,8% (3) dos docentes com mais de 10 anos de tempo de docência, 28,6% (2) com menos de 10 anos de tempo de docência sendo 14,3% (1) com mais de 20 anos de tempo de docência e, por último, 14,3% (1) com mais de 30 anos de tempo de docência.

Apesar de apresentar diferenças no tempo de docência, ainda sim, percebeu-se que não houve grandes diferenças em relação ao tempo de docência pois, todos os professores, em certa medida, relataram dificuldades em adaptar suas aulas e se adaptar ao ensino remoto emergencial, além de relatarem dificuldades nas condições de trabalho, que foi bastante precarizado, tendo um aumento exponencial na carga horária de trabalho e nas condições de materiais pedagógicos. No antepenúltimo tópico sobre a caracterização dos professores, questionou-se sobre a dedicação exclusiva. De acordo

com o questionário, pode-se observar que 100% dos participantes não trabalham em regime de dedicação exclusiva. Nesse sentido, a dedicação exclusiva acarreta em condições melhores de salário, fidelização com a instituição de ensino, mais tempo para desenvolver metodologias inovadoras, mais práticas voltadas para o aluno e um ensino centrado na colaboração. Mas, nem sempre essa variável é relacional, ou seja, uma variável não implica na outra.

Portanto, não significa que os docentes que não trabalham em dedicação exclusiva, não vão inovar e propor novas metodologias. Porém, os professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva, têm mais tempo para estudar, aprofundar e inovar na sua prática docente. Por fim, a realidade de muitos professores, que possuem salários inferiores e condições de trabalho precárias, optam por necessidade trabalhar em mais de uma escola, muitas vezes como docentes contratados. Na prática, percebemos que os professores com dupla e tripla jornada de trabalho, costumam ter metodologias mais tradicionais, centradas no professor e com pouco espaço para diálogos.

No penúltimo tópico sobre a caracterização dos professores, questionou-se sobre “Qual é a sua carga horária?”. Como os sujeitos da pesquisa não trabalham em regime de dedicação exclusiva, as respostas para essa questão variaram bastante. O Professor 1 (35 h/a); Professor 2 (32 h/a); Professor 3 (60 h/a); Professor 4 (60 h/a); Professor 5 (46 h/a); Professor 6 (60 h/a) e Professor 7 (24 h/a). Sendo 42,8% (3) dos professores com carga horária de 60 h/a semanais, 14,3% (1) com 35 h/a semanais, 14,3% (1) com 32 h/a semanais, 14,3% (1) com 46 h/a semanais e 14,3% (1) com 24 h/a semanais. Essa é a realidade de muitos docentes que precisam trabalhar em mais de uma escola e acabam tendo elevadas cargas horárias semanais de trabalho, diminuindo o tempo de dedicação para formações continuadas e muitos docentes adoecem nesse caminho.

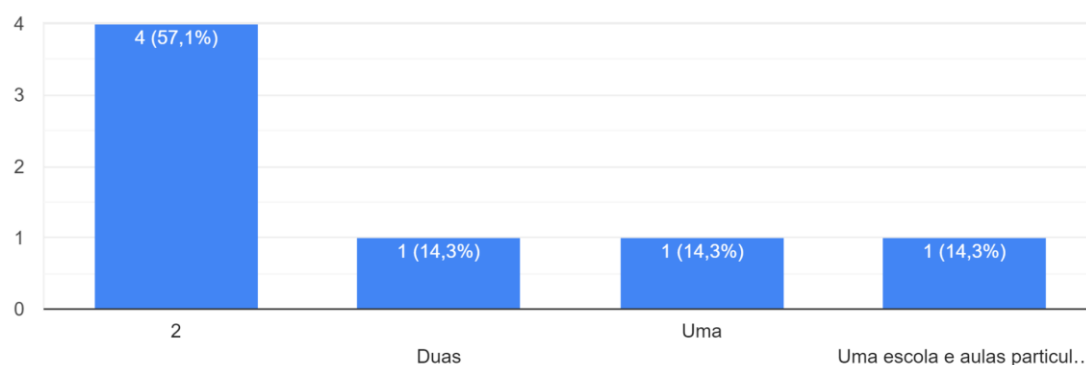
Como foi dito anteriormente, ao questionar sobre o regime dedicação exclusiva e carga horária semanal, os participantes responderam que não trabalham nesse tipo de regime, como pode-se observar no **gráfico 3**. Nesse sentido, 71,4% (4) trabalham em 2 (duas) escolas, 14,3% (1) trabalha em 1 (uma) escola, acredito e 14,3% (1) trabalha em 1 (uma) escola e dá aulas particulares. Como consequência dessa dupla e/ou tripla jornada de trabalho, dificulta a fidelização do professor com a instituição de ensino, que, por falta de tempo para planejar, organizar e inovar. Nesse caso, os docentes acabam optando por aulas tradicionais. Com isso, as aulas tradicionais acabam sendo uma estratégia utilizada para cumprir a carga horária elevada de aulas. Visto que, para inovar,

significa trazer algo diferente e, para isso, é preciso debruçar-se sobre as novas práticas e isso demanda planejamento, estudo e tempo.

Gráfico 3. Quantidade de escolas que os professores atuam

Se não. Você trabalha em quantas escolas?

7 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Adentrando na segunda parte do questionário, a prática pedagógica dos participantes durante a pandemia, a primeira pergunta foi sobre: “Como se deu o processo de formação docente para o ensino remoto?” Obteve-se as seguintes respostas:

“O processo de formação foi paulatino, ou seja, acontecia conforme a necessidade, e de modo geral, formações de pouco proveito.” (Professor 1)

“Apenas um curso foi oferecido por umas das redes que trabalho. O restante foi por minha conta, através de materiais disponíveis na internet.” (Professor 2)

“Assistindo vídeo aulas” (Professor 3)

“Aulas online, utilizando o meet.” (Professor 4)

“O processo de formação ocorreu muito tempo depois do necessário.” (Professor 5)

“Através de orientações da equipe pedagógica das duas escolas, bem como das respectivas secretarias de educação” (Professor 6)

“Nenhum; Foi feito de forma autônoma, diante das demandas surgidas” (Professor 7)

A vivência dos aspectos formativos da formação continuada, é salutar para que o professor desenvolva sua postura profissional e comece a perceber as especificidades

da sala de aula e dos alunos. Para que, sempre que possível, possa adaptar suas atividades frente a realidade em que está inserido. Portanto, esses pontos devem ser levados em consideração na hora de escolher sua abordagem, a metodologia e as ferramentas digitais. Nesse sentido, durante o momento pandêmico, a realidade foi modificada tanto para o docente como para o discente (Santos, 2021), uma vez que novos desafios surgiram e o poder público precisou intervir para minimizar os danos.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 280), refletir sobre a profissão docente exige “levar em consideração as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida”. Ao passo que analisamos a atual conjuntura política, percebe-se uma precarização do trabalho docente, segundo Rocha, Pereira (2019), o professorado vem perdendo autonomia e controle do seu espaço de trabalho, onde sua prática é monitorada e regulada a todo momento.

Dessa forma, toda a comunidade escolar se deparou com uma alta demanda de aulas assíncronas, muito tempo em frente ao computador, internet precária e muitas vezes um lugar inapropriado para assistir às aulas. Segundo Bezerra; Silva; Albino (2019), antes da adoção do ensino remoto emergencial, foi preciso um levantamento para entender a realidade dos alunos do estado da Paraíba, uma vez que a internet e os aparatos tecnológicos foram necessários para a efetivação desse ensino. Apesar dos esforços, não foi possível suprir essa lacuna, conforme ela afirma:

Cabe refletir que, apesar de sua importância, o fornecimento de chips, por parte do poder público estadual, não conseguiu suprir as carências digitais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem oferecido remotamente durante a pandemia, sobretudo quando se leva em consideração que muitas residências não contam com computador ou notebook, dispondo apenas de um aparelho celular que, muitas vezes, é compartilhado por diversos membros da família. (Bezerra; Silva; Albino, 2021, p. 145)

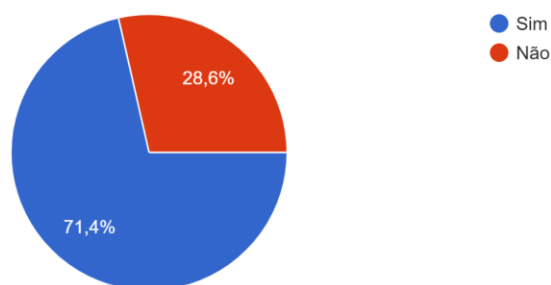
Mesmo diante do empenho do poder público estadual da Paraíba, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e é encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Dessa forma, não tem como ignorar esses dados, eles são alarmantes. Tendo o microcomputador como fonte principal para a viabilização do ensino emergencial, em certa medida, essa falta de acesso aos equipamentos se configurou com um problema que dificultou a aprendizagem dos jovens, sobretudo os

mais pobres.

Em seguida, questionou-se se a secretária de educação da Paraíba forneceu formação para a atuação no ensino remoto durante a pandemia. Obteve-se os seguintes resultados: 71,4% (5) responderam que tiveram formação para a atuação no ensino remoto e 28,6% (2) responderam que não tiveram formação para a atuação no ensino remoto emergencial, como pode ser observado no **gráfico 4**.

Gráfico 4. Formação para a atuação no ensino remoto pela secretaria de educação

Houve formação docente para a atuação no ensino remoto por parte da Secretária de Educação do Município de João Pessoa?
7 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

De acordo com os dados obtidos, houve divergências nas respostas. Segundo a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB), a Portaria nº 481/2020 definiu a continuação das atividades assíncronas devido ao contágio do vírus. Para isso, a SEECT/PB decidiu que organizasse o calendário para a realização das atividades não presencial e continuidade do ano letivo de forma remota. Dessa forma, para atender as demandas impostas pela pandemia, as atividades curriculares deveriam atender às demandas socioeconômicas dos alunos levando em consideração as condições objetivas e subjetivas das famílias e dos alunos, priorizando os contextos de vulnerabilidade e as fragilidades que a pandemia expôs todo mundo. Para os anos finais do ensino fundamental durante as atividades no ensino remoto foi admitido o uso de tecnologias educacionais, porém, essas estratégias educacionais deveriam estar alinhadas com os documentos normativos.

Com isso, a SEECT/PB definiu que caberia aos professores o planejamento e a elaboração das atividades não presenciais, em consonância com o Projeto Pedagógico da

Escola (PPP) e o Plano de Ação Estratégico Escolar (PAEE), além de estabelecer o dia 20 de abril de 2020 como o início do regime especial. (Paraíba, 2020h, art. 3o). Ainda de acordo com os documentos, antes do início das atividades do regime especial de ensino, de 20 a 24 de abril de 2020, foi ofertado, pela SEETC/PB, um curso de formação dos professores da rede estadual de ensino voltado para o uso dos recursos digitais. (Paraíba, 2022e). Apesar das divergências encontradas nas respostas, do ponto de vista normativo, o estado da Paraíba ofertou formação para a atuação no ensino remoto com diretrizes que nortearam a realização das atividades não presenciais, desenvolvendo estratégias que adequassem ao máximo as diferentes realidades no estado da Paraíba.

Óbvio que apenas a formação continuada naquele momento não supriria todas as necessidades que efervescem na pandemia. Mas, apesar da tentativa de mitigar as lacunas, a pandemia trouxe muitas incertezas para a educação, além de ter sido um momento desafiador para toda a comunidade escolar. É possível que tais divergências nas respostas se deram pelo fato de a formação continuada não ter suprido todos os anseios, as dúvidas e o medo de ter que lidar com o novo.

Dessa forma, essa transposição do ensino presencial para o remoto dificultou o fluxo de aprendizagem dos alunos, que agora se depararam com outra realidade, uma realidade totalmente nova. Nesse sentido, a ausência de condições adequadas para o ensino remoto emergencial, os aparatos tecnológicos, a mistura dos ambientes (doméstico e educacional), a falta de preparo dos pais, a dificuldade de interação dos discentes e docentes, assim como, a baixa participação e a baixa adesão por parte dos alunos foram elementos limitantes para a efetivação desse ensino.

Em seguida, na mesma pergunta, foi questionado como foi a experiência no processo de formação para a atuação no ensino remoto. Obteve-se as seguintes respostas:

“positiva” (Professor 1)

“Não lembro” (Professor 2)

“Pouco proveitoso, pois eu já compreendia a utilização dos apetrechos tecnológicos necessários para as aulas remotas. Sei que a maioria dos meus colegas de profissão não dominavam e até hoje não dominam.” (Professor 3)

“Tranquila” (Professor 4)

“Não contribuiu muito, pois quando foi realizada já estávamos no processo do ensino remoto há cerca de um ano.” (Professor 5)

Segundo Rocha, Pereira, (2019), percebe-se que o discurso dos professores passa a ser complementares na política, quando em sua grande maioria, o discurso é considerado inovador. Na pandemia, houveram mais dissidências do que conciliações, a falta de um planejamento a nível federal, deixou os entes municipais e estaduais confusos. Pensando no sistema de produção capitalista, nesse sistema, existe uma lógica que permite que através da performatividade, que segundo Stephen Ball (2001), vai restringir a subjetividade do docente, limitar sua autonomia e cercear o trabalho democrático de uma escola.

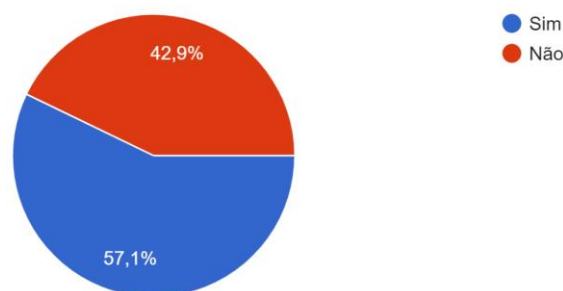
Ao analisar as respostas, percebe-se que os participantes possuem percepções diferentes acerca do processo de formação para a atuação no ensino remoto. Segundo Ball (2021), o contexto vai anteceder a política, pois é na dimensão contextual que se analisa localidade, valores, experiências profissionais, estrutura, tecnologia, apoio das autoridades, qualidade, *etc.* Dessa forma, é no contexto da prática que esses elementos vão definir ou redefinir a política posta. Por exemplo, no contexto das condições materiais, é preciso entender que os funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura, “podem ter impacto considerável sobre as atuações políticas” (Ball, p.60, 2021). Ou seja, dependendo do contexto: situado, profissional, material e externo, os atores vão enxergar e se relacionar de forma diferente com a política. Nesse sentido, justifica-se as divergências nas respostas, uma vez que, embora as escolas apresentem níveis socioeconômicos parecidos, ainda assim, a gestão, as condições objetivas das escolas podem ter fomentado uma formação positiva ou não para a atuação no ensino remoto emergencial.

Ao questionar sobre o uso de ferramentas antes da pandemia, obteve-se o seguinte resultado: 57,1% (4) informaram que já utilizavam e 42,9% (3) informaram que não utilizavam. Logo, não se trata apenas de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar as mudanças que ocorreram e ocorrem na nossa sociedade de forma consciente. Segundo Adão (2023), “os TICs, no mundo contemporâneo, estão cada vez mais presentes no cotidiano das sociedades globalizadas, desde atividades básicas e comuns até as mais complexas [...]” (p, 11) Mesmo diante dos avanços das tecnologias, ainda assim, muitos docentes encontram barreiras formativas, sociais e culturais para introduzirem na sua prática as tecnologias, pois a questão não é só equipar as instituições com todos os aparatos tecnológicos, mas sim, fomentar formações para que acompanhem as tendências tecnológicas, como pode ser observado no **gráfico 5**.

Gráfico 5. Utilizava ferramentas digitais antes da pandemia

Você já utilizava ferramentas digitais antes da pandemia?

7 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A partir disso, segundo Hobold (2010), o processo de incorporação das novas tecnologias educacionais exige constantes atualizações, como também qualificação e formação permanente. Para Carvalho (2009), é importante que o professor esteja à vontade e preparado para a utilização dessas tecnologias educacionais e, ter em mente de que elas não substituem o docente, mas que é capaz de contribuir para a autonomia do aluno. Dessa forma, poderá gerar uma prática motivadora e uma aprendizagem significativa. Mas, para que isso ocorra, não adianta só “dominar” as tecnologias, é preciso entender suas implicações e desdobramentos, pois no lugar de inovar, o professor poderá estar criando um espaço de exclusão.

A escola assume seu papel social e formar cidadãos críticos e atentos às tendências do mundo, promovendo uma educação de qualidade. Óbvio que essa tarefa não é exclusiva da escola, mas é preciso que a sociedade civil entenda a importância que as instituições escolares possuem, para Adão (2023), a escola precisa se propor a minimizar as desigualdades aproximando os estudantes da realidade e dos conhecimentos, criando pontes baseadas na colaboração e cooperação. Para que isso ocorra, o planejamento, apoio, política e incentivo são de suma importância. Em seguida, depois de questionado sobre o uso das ferramentas, os participantes responderam quais eram as ferramentas que eles utilizavam. Obteve-se as seguintes respostas:

“Grupo no whatsapp” (Professor 1)

“Internet, páginas de navegação, sites voltados para a educação, google forms, Meet, Zoon, mesa digitalizadora, data show, notebooks.”
(Professor 2)

“Forma, YouTube” (Professor 3)

“Power Point; Kahoot” (Professor 4)

Nesse sentido, para Rogers e Wright (2008), as tecnologias abrem novos meios de suporte à comunicação entre professores, pais e alunos. De acordo com Nogaro (2016), para que haja uma aula inovadora é necessária uma mudança intencional, aspirando melhorias na ação educativa. Mediante a esses avanços tecnológicos, as escolas na medida do possível, tentam avançar tecnologicamente, aderindo ao uso de mídias eletrônicas que auxiliam no processo de conhecimento dos alunos e dos professores (Mirando; Camossa, 2010). Durante a pandemia, esse movimento ficou ainda mais evidente, observou-se a comunidade escolar aderindo essas tecnologias, mesmo que de caráter emergencial.

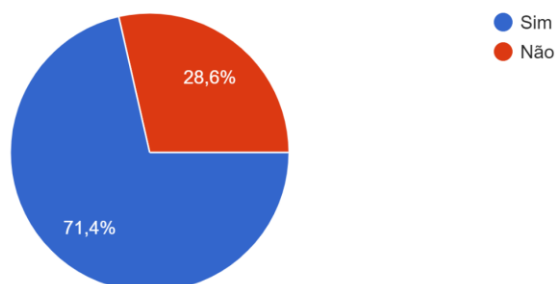
Além do que, em geral, o uso das ferramentas digitais em sala de aula promove as aulas mais atrativas, dinâmicas e prazerosas, pois estimula a participação dos alunos, que tendo o suporte necessário, engajam mais no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, não é apenas “inovar”, mas é preciso estar ciente dos desafios e dificuldades que as ferramentas digitais apresentam na educação, sobretudo daqueles que não tem acesso e condições de ter aparatos tecnológicos, quanto maior a compreensão dessas lacunas, maior a chance de efetivação.

Seguindo o fio da discussão, verifica-se que 71,4% (5) relataram que tiveram dificuldades em adaptar suas aulas para o ensino remoto, já 28,6% (2) relataram que não tiveram dificuldades na adaptação do ensino remoto. De acordo com Cordeiro (2020, p. 10), muitos docentes “[...] precisaram reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender.” Nesse sentido, no contexto de ensino remoto, muitos educadores brasileiros não tiveram formação adequada para lidarem com os desafios do ensino remoto. Dessa forma, foi um caminho inóspito e hostil até que o poder público, as instituições e os professores, comesçassem a caminhar no sentido de um novo horizonte. Mesmo na busca de um novo horizonte, as altas demandas de aulas remotas em espaços virtuais, acabaram ocasionando estresse e fadiga para muitos professores, como pode ser observado no **gráfico 6**.

Gráfico 6. Dificuldade em adaptar as aulas para o ensino remoto

Houve dificuldade em adaptar suas aulas para o ensino remoto?

7 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Ainda na mesma pergunta, foi retirado os relatos dos participantes que tiveram dificuldade em adaptar suas aulas durante o ensino remoto emergencial:

“No meu caso, eu tinha já habilidade em dar aulas remotas, com a mesa digitalizadora eu ia explicando os cálculos enquanto escrevia. O problema eram os alunos sem acesso a internet e os locais que eles acessavam não eram apropriados. Essa era a maior dificuldade” (Professor 1).

“O tempo pedagógico no ambiente remoto é diferente do presencial. A falta de recursos e internet de qualidade.” (Professor 2).

“Se adaptar ao processo” (Professor 3).

“Tive que aprender rápido como utilizar as ferramentas do meet” (Professor 4).

“Tempo de aula, fazer os alunos interagirem” (Professor 5).

Quando comparados a adaptação e as dificuldades dos professores ao ensino remoto, foi visto que a alta demanda de atividades e planejamentos sobrecarregou os docentes que precisaram repensar sua prática docente durante a pandemia. Segundo a pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentiram preparados para essa nova versão do ofício docente, o que explicaria como alguns professores relataram dificuldades em adaptar suas aulas para a atuação no ensino remoto.

Nesse sentido, a falta de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos; metodologias adequadas para o ensino remoto e, em muitos casos, a falta de apoio do poder público. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto, os professores tiveram que interpretar as políticas emergenciais e, de certo modo,

decodificar o que é retrospectiva e prospectiva naquele momento. Ao mesmo tempo, os docentes tiveram que fazer a tradução da política relacionando com os aspectos culturais e sociais daquela realidade.

Nessa lógica, segundo Rocha, Pereira (2019), “partem do entendimento de que a docência se faz pelo contínuo diálogo e reflexão com a atividade a que se empenha.” (p. 214). Corroborando com as autoras, durante a pandemia, percebeu-se mais do nunca, a necessidade de pensar o processo de formação como contínuo, democrático e integrativo. Pois, percebe-se que a formação docente vem perdendo seu campo de investigação e sua proposição de intervir na realidade educativa, pois entendemos que o processo de formação se dá na integração de saberes, de influências e proposições mútuas e conflitantes.

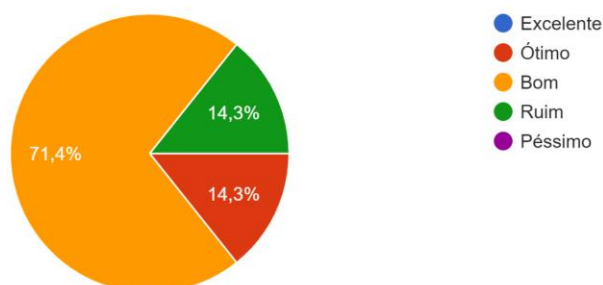
Para além disso, as instituições escolares e os professores precisam entender as contraposições que estão em jogo e as consequências. Pois, segundo Ball (2021, p. 81), “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática”. A partir disso, o processo de tradução envolve ações interativas que utilizem táticas como: diálogos, reuniões, eventos e planejamento para construir ações que atendam as demandas da realidade dos alunos e da escola. Por fim, como pôde observar nas respostas dos professores, além dos imperativos estruturais e tecnológicos, muitos docentes tentavam adaptar suas aulas para que atendessem ao máximo as demandas e as especificidades dos alunos.

Em seguida, abordou-se como foi a adaptação no uso das ferramentas no ensino remoto. De acordo com o **gráfico 7**, pode-se observar que a experiência de adaptação da utilização de ferramentas digitais foi única para cada professor. Utilizou-se as categorias de: excelente, ótimo, bom, ruim e péssimo para que os participantes esboçassem sua percepção de adaptação durante a pandemia. Dessa forma, 71,4% (5) relataram ter tido uma boa adaptação na utilização das ferramentas digitais, 14,3 (1) relatou ter sido ótima a sua adaptação e 14,3% (1) relatou que sua adaptação foi ruim durante o ensino remoto. A partir disso, segundo Hobold (2010), o processo de incorporação das novas tecnologias educacionais exige constantes atualizações, assim como, qualificação e formação permanente. Segundo Adão (2023), a introdução de novas tecnologias exigiu dos docentes uma maior flexibilidade e reflexão sobre sua prática docente. Corroborando com Adão (2023), no período pandêmico houve a necessidade de introduzir novas práticas e isso, exigiu dos professores novas concepções teóricas, novas relações e novos ambientes de trabalho.

Gráfico 7. Adaptação das ferramentas digitais ao ensino remoto

Como foi sua adaptação na utilização de ferramentas digitais no ensino remoto?

7 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Embora boa parte dos professores já tivessem tido contato com as tecnologias, a pandemia trouxe a necessidade de efetivá-las de forma emergencial. Ainda que temporariamente, a rotina e a normalidade das relações profissionais e pessoais da comunidade escolar mudaram drasticamente. Com as restrições de contato social, nova realidade mundial e ensino remoto, ocasionaram na educação, novos desafios e inquietações. Para Carvalho (2009), é importante que o professor esteja à vontade e preparado para a utilização dessas tecnologias educacionais e ter em mente de que elas não substituem o docente. Ou seja, as tecnologias são capazes de contribuir para a uma relativa autonomia do aluno e do professor, gerando inovações, práticas conscientes e aprendizagens significativas. Apesar dos docentes estarem cientes da importância das ferramentas digitais no ensino, o processo como um todo foi muito estressante, desgastante e frustrante para a comunidade escolar. Posteriormente, foi perguntado aos participantes sobre: “quais os desafios que dificultaram suas aulas remotas?”. Obteve-se as seguintes respostas:

“Local inadequado inclusive aqui em casa. tive que adaptar todo o meu meio para tal.” (Professor 1)

“Tornar possível a aprendizagem dos educandos.” (Professor 2)

“Acompanhar e Interagir com os alunos. Pq nem todos tinha acesso” (Professor 3)

“Eu não tinha experiência nessa situação.” (Professor 4)

“A participação dos alunos foi o principal desafio” (Professor 5)

“participação reduzida dos alunos nas aulas remotas” (Professor 6)

“Acesso; Cansaço” (Professor 7)

Com a emergência da pandemia, as escolas precisaram se organizar para migrar do ensino presencial para um perfil de ensino emergencial (ensino remoto). Ensino esse, pautado no uso das tecnologias digitais e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que serviram para auxiliar na comunicação e auxiliar na transmissão da informação e dos conteúdos. Essa migração gerou uma transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem. Dessa forma, segundo Moreira e Schlemmer (2020), as implicações do ensino remoto se deram por:

[...] O ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9)

A vivência no aspecto formativo é salutar para que o professor possa desenvolver sua postura profissional e comece a perceber as especificidades, os desafios e as possibilidades que o ambiente educacional oferece (Santos, 2021). Embora esses pontos devam ser levados em consideração na hora de escolher uma abordagem durante a aula, a metodologia e a ferramentas, não podemos simplesmente culpabilizar os docentes ou gestores. Para isso, deve-se considerar que estamos em um momento pandêmico e atípico para o sistema educacional. Mas, como pensar em processo formativo tão abrupto e efêmero como a pandemia?

Na ausência de vacinas e de tratamentos eficazes para a COVID-19, instituições científicas e a OMS afirmaram que o distanciamento social era a medida mais recomendável para conter o avanço da pandemia. No âmbito educacional, isso significou a suspensão das atividades em escolas e universidades, ainda que de modo desigual nos diferentes países e regiões (Galzerano, 2021). Dessa forma, muitos docentes relataram

as altas demandas de aulas síncronas, muito tempo em frente ao computador, falta de aporte necessário para um bom desenvolvimento das aulas, dificuldade no acesso a internet por parte dos discentes e, muitas vezes, lugares inapropriados para ministrar as aulas. Nesse sentido, esses foram os pontos que convergiram nas falas dos professores. Por último, foi questionado aos participantes como eles se sentiram na adaptação no período de pandemia. Obteve-se as seguintes respostas:

“Sensação de ter 'misturado' casa e trabalho num local só. Isso me fez desenvolver ansiedade. Eu tinha dificuldade em discernir e separar momentos pessoais do trabalho.” (Professor 1)

“Bastante cansado, as demandas eram gigantescas.” (Professor 2)

“Preocupado” (Professor 3)

“Se adaptando aos poucos” (Professor 4)

“Tranquila na maior parte do tempo. E frustrada algumas vezes, devido a baixa participação dos alunos” (Professor 5)

“pouco valorizado” (Professor 6)

“De forma isolada” (Professor 7)

A pandemia também trouxe profundos impactos na educação. Segundo a UNESCO (2020), os fechamentos das instituições educacionais, na época, impactaram cerca de 70% da população estudantil do mundo. No Brasil, o número de estudantes afetados girou em torno de 52 milhões. De acordo com o grupo de estudo GESTRADO, as condições da educação em tempos de pandemia apresentaram um conjunto de fatores a serem considerados: como o desigual acesso entre as diferentes classes aos recursos pedagógicos online, bem como as desigualdades culturais ao considerar o computador e as ferramentas de ensino (Oliveira, 2020). Partindo dos achados do grupo GESTRADO e da minha pesquisa, pôde-se observar nos relatos dos participantes a preocupação com o caminho que a educação estava tomando no momento da pandemia.

O professor 1 relatou que tais mudanças aconteceram de forma emergencial e abrupta. Na tentativa de mitigar os imperativos evidenciados pelo Covid-19, os professores precisaram adaptar suas aulas presenciais para as plataformas online, esse movimento foi pontuado como prejudicial, pois os espaços profissionais se misturaram com o pessoal e isso sobrecarregou os docentes. Nesse sentido, o grupo de estudo Gestrado (2020), aponta que mais de 53% dos docentes pesquisados (cerca 15 mil professoras e professores de todas as regiões do país, de redes municipais, estaduais e

federais) não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, bem como, apenas 28,8% dos docentes afirmaram ter facilidade para o uso desses meios. Além desses dados obtidos, é necessário atentar que 17% dos professores pesquisados não possuem os meios necessários para a atuação no ensino remoto emergencial.

No caso do Estado da Paraíba, houve formação para a atuação no ensino, mas, ainda assim, não foi o suficiente para mitigar as necessidades que surgiram antes e durante o regime de ensino emergencial na pandemia. A utilização de diversas plataformas digitais, demandam uma organização muito maior dos professores e gestores, isso porque, muitas vezes, ocorre a utilização de múltiplas plataformas ou aplicações digitais para ensino, por exemplo: uma para as vídeo-chamadas, outra para as atividades, uma terceira para avaliações e inúmeras para comunicação, *etc.* Além disso, é necessário um certo domínio sobre os meios tecnológicos, conhecimento das possibilidades e limitações das plataformas, assim como, cuidado redobrado com plágio nos trabalhos e uma maior organização no recebimento de atividades assíncronas. (Paludo, 2020). Por isso, é importante estar atento às demandas que foram surgindo durante a pandemia e que, de certa forma, continuaram depois da pandemia.

Essa confusão e mescla entre os espaços da vida privada e da vida profissional aconteceu, porém não é uma exclusividade dos tempos de pandemia, mas, é evidente que se acentuou com demasiada força nesse período. Portanto, o aprofundamento dessas demandas de trabalho extraclasse, sem a preparação e planejamento adequado, assim como, a invasão dos espaços pessoais, trazem consigo um segundo fator para a vida do docente e que não foi tão abrangente nas pesquisas encontradas, as questões psicológicas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a quarentena por si só já acarreta em um impacto psicológico naqueles que a vivenciam (Brooks et al., 2020). Dentro dessa lógica, houve um agravamento das questões psicológicas e, automaticamente, um aumento no adoecimento do professorado nesse período. Por fim, com o aumento do trabalho relatado por inúmeros profissionais, como aponta a reportagem do Correio Braziliense (Machado, 2020), destaca-se ainda mais a importância do cuidado com a saúde emocional e mental dos docentes, assim como, a fomentação de pesquisas que tenham como objeto essa temática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, percebe-se a complexidade das discussões sobre políticas educacionais, com foco nas políticas de formação de professores, nosso objeto de estudo. Em 2018, no desenho das políticas curriculares, tivemos a aprovação da BNCC, documento este, que passou a ser norteador das políticas educacionais seguintes. Após a aprovação da BNCC, em 2019, teve a aprovação da BNC-F que seguiu atrelado às demandas da BNCC. Dessa forma, os documentos citados anteriormente, sustentaram e embasaram a nossa pesquisa, onde buscou-se mapear as pesquisas sobre política de formação de professores, com foco nas políticas no período emergencial da covid-19. Nesta pesquisa, pode-se observar como os professores desenvolveram suas estratégias para a atuação no ensino remoto emergencial.

A pesquisa teve como intuito analisar as políticas emergenciais sobre a formação docente que surgiram durante a pandemia, assim como, investigar, verificar e avaliar os desafios formativos, políticos e sociais que perpassam os docentes durante o período de pandemia. Além disso, entender como foi o processo de formação e a relação deles com as ferramentas digitais e os desafios e possibilidades que o ensino remoto emergencial trouxe para os professores que estavam na linha de atuação. Mais do que nunca, a educação precisa ser pensada e discutida do ponto de vista teórico, e pensar em uma educação a partir das suas necessidades, pois o momento foi de incertezas e inseguranças, mas a pandemia também evidenciou as fragilidades em relação à formação, tecnologias digitais, qualidade da educação e *etc.*

A hipótese inicial desta dissertação era de analisar as políticas de formação de docentes no contexto da pandemia para a atuação no ensino remoto na educação básica. Após mapear as pesquisas, percebeu-se que elas direcionaram para uma única direção: criar estratégias e lidar com as tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial. Nesse sentido, a tecnologia com suas infinitas conexões imaginárias, é responsável pela movimentação em tempo real de um infinito de conhecimentos que pode transformar efetivamente e propor novos caminhos para aprendizagem. Dessa forma, a tecnologia oferece possibilidades múltiplas de aprendizado.

Mas, para além desses desafios e possibilidades no mundo tecnológico, o ensino remoto também escancarou a desigualdade social do nosso país, onde a maior parte da população não tinha acesso aos aparatos para a efetivação desse ensino. Com isso, o grande desafio era que os alunos tivessem acesso aos aparatos, estrutura física adequada

e atividades adaptadas para sua realidade, para depois pensarmos em construir conhecimento e protagonizar mentes pensantes que estão cada vez mais antenadas com as transformações de seu tempo.

As discussões acerca da formação de professores são disputadas há décadas, durante esse período houve avanços e retrocessos. Dessa forma, parte das associações de pesquisas e pesquisadores criticam que as novas reformas não estão contando com a participação da sociedade civil. Por esse motivo, grande parte dos documentos se constituem como verticalizados, taxativos e restritivos, ou seja, não têm espaço para debates e consultas públicas. Corroborando com os pesquisadores, mudanças nos processos educacionais sempre aconteceram, porém, a pandemia evidenciou dificuldades, desigualdades e possibilidades, ainda que restritas às possibilidades. Mas, já eram problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro há décadas.

No capítulo da introdução desta dissertação, passei na trajetória do estudante, desde suas influências e suas escolhas, conheci sua passagem durante a graduação e os caminhos que eu adotei nesse período. Além disso, descrevi seu objeto e as escolhas feitas para conduzir a pesquisa, além de sistematizar como se desenvolveria passo a passo do trabalho. Falei sobre a justificativa da pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados para desenvolver a pesquisa coerente. De início a pesquisa foi sendo desenhada enquanto a pandemia acontecia, por esse motivo, muitas pesquisas ainda estavam sendo desenvolvidas ou sendo finalizadas. Por fim, estruturei a pesquisa em cinco capítulos que versam sobre política de formação de professores, tecnologias digitais e pandemia.

No capítulo seguinte, destaquei os caminhos, escolhas e desafios teórico-metodológicos da pesquisa. Nesse capítulo, foi feito o mapeamento que ajudou a entender o direcionamento que as pesquisas sobre a política de formação de professores estavam sendo desenhadas e executadas. Além disso, destaquei os procedimentos adotados para atingir os objetivos propostos no capítulo introdutório, descrevendo de forma sistemática como seria desenvolvido a pesquisa. Por fim, descrevi sobre as escolas-campo: estrutura física, corpo administrativo, corpo docente, modalidades de ensino e componentes ofertados. Nessa etapa, o intuito era aproximar o leitor das escolhas adotadas para a execução da pesquisa durante o período de vinte e quatro meses.

No terceiro capítulo, dedico-me a compreensão da política, política de estado, política educacional e política de formação de professores. Para isso, trabalhei com conceitos de globalização e neoliberalismo, entendendo como processos que vão

interferir diretamente na política posta. Após essa parte de conceituação, no segundo tópico dedica-se a destrinchar a BNC-F e como ela se articulou com a BNCC e desaguou na BNC-F, o documento traz habilidades e competências que TODO profissional da educação precisa ter. A BNC-F traz diretrizes sobre a formação inicial e continuada dos professores, que se baseiam no conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

No quarto capítulo, a pesquisa dedicou-se à análise dos dados obtidos através do questionário. No primeiro momento, buscou-se conhecer o perfil dos professores caracterizando-os em idade, gênero, instituição de formação, formação inicial, ano que se formou, tempo de docência, carga horária semanal e se trabalha em regime de dedicação exclusiva. Depois desse primeiro bloco, os participantes da pesquisa têm idade entre 33-52 anos; em sua maioria do gênero masculino; boa parte se formou em universidade pública; tiveram um maior número de formados em licenciatura em matemática, mas também tiveram em história, ciências e química; em relação ao ano de formação, os participantes se formaram entre 2001-2017; já em relação ao tempo de docência, também tiveram variações, ficando entre 31-6 anos de docência; por último, todos os participantes não trabalham em regime de dedicação exclusiva. Dessa forma, eles acabam ensinando em mais de uma escola, tendo dupla ou tripla jornadas de trabalho.

No segundo bloco, buscou-se entender mais sobre o processo de formação para a atuação no ensino remoto emergencial. Diante disso, os participantes responderam como se deu o processo de formação durante a pandemia, os participantes pontuaram que o processo de formação foi tardio, lento e que não atendia as necessidades da atuação no ensino remoto; em seguida, perguntou sobre o município de João Pessoa ter fornecido formação para a atuação do ERE, houveram divergências, pois alguns participantes disseram que não tiveram e outros disse que sim. De acordo com SEE-PB, foi fornecido formação para a atuação no ensino remoto emergencial; outro ponto, foi a relação dos participantes com as ferramentas digitais, 4 (quatro) relataram que já utilizavam antes da pandemia, mas 3 (três) relataram que não utilizavam e que passaram a adotar por conta da pandemia.

Em relação a adaptação para o ERE, os participantes variaram entre excelente e ruim, sendo que a maioria relatou ter sido boa; já em relação às dificuldades para adaptar as aulas, os participantes relataram o tempo, a interação e as habilidades com as ferramentas digitais; por fim, buscou abrir espaço para que os participantes relataram como eles se sentiram durante a pandemia, eles se sentiram isolados, cansados,

preocupados, ansiosos e pouco valorizados. Infelizmente, saúde mental do trabalho é uma área que vem crescendo em termos de pesquisa, mas parece distante dos profissionais que estão no chão da escola, atuando. Com isso, sua saúde mental, na maioria das vezes, acaba sendo negligenciada e, isto deveria ser um alerta para ficarmos atentos ao adoecimento dos professores e estreitar mais esses campos de pesquisa, fomentando inserção dessa temática no campo da educação.

A educação durante a pandemia explicitou grandes desigualdades sociais, culturais e econômicas. Essa nova realidade, demandou mais dos nossos docentes, que se depararam com altas demandas de tarefas, aulas e conteúdo. Como vimos anteriormente, as Tecnologias de Informação e Comunicação estão cada vez mais incorporadas na sociedade e na educação. Embora, as tecnologias façam parte da nossa sociedade e cultura, vimos que uma grande parcela da população não tem acesso a esses aparatos, mais uma vez, é preciso ter consciência na hora de elaborar as atividades e propor dinâmicas, pois sem entender a realidade que está inserida, as ferramentas digitais pode ser um elemento que favorece a desigualdade social.

Com essa nova realidade imposta pela pandemia, foi preciso ter uma compreensão mais ampla sobre os processos educacionais que estavam ocorrendo durante esse período, uma vez que, as tecnologias surgem nesse debate ocupando um espaço de centralidade. Além da centralidade, ainda ocuparam um espaço de resolubilidade, apresentando características novas, como: novas relações de trabalho e a exigência de novos conhecimentos. Essas novas características, colocaram os professores numa posição de responsabilização das atividades pedagógicas e automaticamente, da qualidade dessas atividades, assim como, uma maior intensificação do seu trabalho durante a pandemia. Em meio ao furacão que foi a pandemia, a falta de direcionamento do governo federal, a excepcionalidade da situação, colocaram a comunidade educativa numa posição muito vulnerável e, na tentativa de cumprir o ano letivo, houve uma transposição do planejamento presencial para o remoto, de forma aligeirada e improvisada.

Em relação aos documentos que nortearam essa pesquisa, a BNC-F é mais um documento atrelado às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, as entidades científicas e os pesquisadores, alertaram para a falta de participação da sociedade civil na elaboração desses documentos. Além dessa crítica a formulação das políticas, às entidades científicas desempenham um papel central no processo de embate e disputa sobre os sentidos que a política direciona os documentos legais, fiscalizando e denunciando as falhas e as lacunas presentes na produção do texto. Na tentativa de

ampliar o debate, as entidades vêm buscando criar fóruns, disseminar o assunto e ancorar esse debate nos teórico-conceitual, visando uma educação com qualidade e não uma que visa apenas trabalhar habilidades e competências.

Outro documento que também orientou a pesquisa, foi o decreto nº5/2020, que trazia um relatório sobre o histórico da pandemia, relatando de ordem cronológica os acontecimentos da pandemia até o decreto. Além das estratégias e ações que o MEC teve para tentar mitigar os impactos da pandemia. Em seguida, foi feita uma análise da situação e das possibilidades para planejar as ações, a pergunta central girou em torno: “Como reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias?” Ainda no documento, teve um tópico sobre os direitos e os objetivos da aprendizagem, outro sobre a carga horária mínima de cumprimento do calendário escolar, das competências da gestão escolar, sobre a reorganização do calendário, sobre a reposição desta carga horária.

Depois disso, dividiu-se os segmentos e foi dado as diretrizes sobre as modalidades de ensino e como prosseguir, falou sobre as avaliações, levando em consideração as realidades. Ainda no documento, os objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências deveriam ser levados em consideração na hora de adaptar as atividades durante a pandemia. Por fim, no próprio documento essas orientações são tidas como “sugestões” e cada estado, gestão e professores utilizam da criatividade e inovação para propor soluções adequadas.

Diante dos dados analisados, percebe-se que os professores foram muito afetados pela pandemia, suas práxis tiveram que ser reinventada, seu saber precisou ser repensado e seu trabalho foi remodelado. Como dito anteriormente, o avanço das políticas de cunho neoliberal, que vê a educação como uma mercadoria e que deve atender as demandas da iniciativa privada. Dentro desse bojo neoliberal, o ensino remoto decorreu do discurso de garantia da educação, visto que, o slogan inicial era “a educação não pode parar”.

Dentro dessa lógica, as implicações sociais, políticas e culturais, atingiram em cheio as camadas populares da nossa sociedade. Enquanto uma parte da população tinha comida e acesso aos aparatos tecnológicos, a maioria da população não tinha nem o que comer. Parece repetitivo falar sobre isso, mas entre 2021 e 2022, de acordo com a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 33 milhões de pessoas estavam passando fome.

Antes de pensar em ensino remoto, adaptação dos conteúdos, formação e *etc.* é preciso pensar nas condições objetivas em que os nossos alunos estão inseridos, não

adianta a máxima “a educação não pode parar”, se nossos jovens não estão tendo o que comer. Diante disso, no estado da Paraíba, na tentativa de minimizar o impacto da pandemia, através do decreto, distribuiu cestas básicas e propôs a abertura das escolas para as refeições sem aglomeração, na época. Outro ponto importante, são os aparatos tecnológicos, boa parte das famílias não tinham computadores e outras ferramentas que viabilizassem o ensino, pois para esses alunos essa tecnologia é muito distante, apresentando dificuldades nas condições de acesso à internet; falta de aparato; a falta de interação escolar e o despreparo dos responsáveis, que não souberam conduzir e auxiliar seus filhos durante o ensino remoto emergencial.

Durante as análises deste trabalho, percebe-se a confusão que o ensino remoto emergencial trouxe para os professores. Os espaços da vida privada e do profissional se entrelaçam, ora ocorrendo uma sobreposição do profissional em relação ao pessoal. Nesse sentido, com o aumento da demanda extraclasse, adaptações de atividades, planejamento, falta de domínio de tecnologias. Com essa sobreposição, houve também um aumento dos problemas psicológicos, o isolamento por si só, a falta de vacina, a incerteza, o medo, impactaram diretamente aqueles que estavam no chão da escola. Além disso, dificuldades com a carga horária elevada, condições precárias de trabalho, aliado ao estresse e ao desgaste também estiveram presentes nesse processo.

Com o ensino remoto emergencial, o professor passou a desempenhar um papel integral nesse período. Ainda que de forma incipiente, as pesquisas apontam para um processo de precarização do trabalho docente durante a pandemia, pois os professores tiveram que se adaptar ao novo, aprimorar e/ou aprender novas habilidades acadêmicas, lidar com questões emocionais e psicológicas, suas e de seus alunos, dividir a atenção com seus familiares e o dos alunos. Na tentativa de estreitar a relação e a participação dos pais no processo educativo dos filhos, muitos professores triplicaram sua jornada de trabalho, ocasionando estresse. Fora esses fatores, a pressão da rotina de trabalho afetou bastante os professores.

Segundo a pesquisa realizada pela Escola Nova, com 9557 professores, 72% dos professores tiveram sua saúde mental afetada e buscaram apoio profissional. A pandemia trouxe muitas inseguranças a respeito do trabalho docente, em meio a essas incertezas, tivemos um aumento nos casos de transtorno de depressão, ansiedade e esgotamento físico e mental. Nesse sentido, é importante promover e viabilizar uma política de saúde mental que garanta aos nossos trabalhadores acolhimento, escuta e tratamento, precisamos de uma atenção básica que assegure condições dignas de acesso a essa

política, pois é um dever do Estado o cuidado com a saúde da população brasileira.

Portanto, a tecnologia, por meio das ferramentas digitais, permite formar cidadãos críticos capazes de lidar com o avanço tecnológico, pois as ferramentas digitais possibilitam que os alunos vivenciem novas formas inovadoras de ensino, melhoram a participação, a compreensão e o desempenho dos alunos durante a aula. A relação educação e tecnologia não se resume a uma simples aquisição de conteúdo, através do ensino tecnológico, mas a escola deve ser um local de problematização, mediação, produção, construção, reconstrução e de incentivo à busca pelo conhecimento.

Por fim, os desafios durante o processo de formação e atuação no ensino remoto foram inúmeros, desde as condições de trabalho até as questões psicológicas. Nesse sentido, o intuito da pesquisa é contribuir com os debates, com as pesquisas futuras e os questionamentos sobre as políticas educacionais, sobretudo as políticas de formação de professores. Por outro lado, a pandemia foi um divisor de águas para a educação, ao passo que a ótica neoliberal avançou, a pandemia também mostrou as fragilidades e as lacunas que essa lógica tem, em momentos de crise, o capital ganha e a população mais carente padece.

Dessa forma, para o futuro, propomos, no coletivo, o diálogo, onde os atores educacionais dentro das possibilidades estruturais estejam nos debates, os quais, de forma efetiva devem estar na linha de frente das questões que cercam a educação, formação, currículo e política educacional. Nessa lógica, os atores educacionais precisam discutir as propostas curriculares a partir das necessidades específicas de cada realidade. Para que isso aconteça, defendemos uma escola participativa, democrática e justa, onde os alunos tenham uma educação crítica, de qualidade e emancipatória e os professores uma formação de qualidade e humana.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, A. O. A importância das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/154-176+A+import%C3%A2ncia+das+tecnologias+digitais+no+ensino+e+aprendizagem.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 154-176, 2023.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.
- ALVES, L. H; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/2335-Texto%20do%20Artigo-8428-1-10-20210308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/2335-Texto%20do%20Artigo-8428-1-10-20210308%20(1).pdf). Acesso em: 18 abr. 2023. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.51-63/2021
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina**, v. 24, n. 24, 2015. (Archivos Analíticos de Políticas Educativas)
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical an post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.
- _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. 2001. Universidade de Londres. Londres, Inglaterra. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99- 116, Jul/Dez 2001.
- _____. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- _____. S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Bridon Janete. 2º edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BEZERRA, Liana; Silva, Andréia; Albino, Ângelo. **Políticas e Práticas Docentes no Contexto da Covid-19: O Cenário da Região Nordeste**. Brasília: ANPAE, 2021. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/FFNDWMBJdpLIRSfcWfmqPSkRnQMXfHQ>

W?projector=1&messagePartId=0.1. Acesso em: 25 ago. 2023.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v.395, p. 912-920, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)30460-8.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)30460-8.pdf). Acesso em: 09 nov. 2023.

_____. **Parecer 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2022

_____. **Resolução CNE/CP nº 2** de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. Paraná, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et all. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008, p. 296- 316.

CONCEIÇÃO, J. M; TEIXEIRA, M. R. F. MULHERES NA CIÊNCIA: UM ESTUDO DA PRESENÇA FEMININA NO CONTEXTO INTERNACIONAL. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.7, n.1, 2018.

COSTA, S. D. G. OLIVEIRA, C. B. D. M. S. **Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo**. Universidade de Pernambuco. Pesquisa desenvolvida no NEHTE / Programa de Pós-Graduação em Letras CCTE / Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, 2015. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/Kahoot-tecnologia-aberta-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

CORDEIRO, M. D. Mulheres e ciência. 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, 2013, Santa Catarina, v. 2, n. 2 – II SICT – Sul. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/1468/858>. Acesso em: 05 set. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Repositório institucional. Manaus, 2020.

DUTRA, Renato, TAROUÇO, Liane. Recursos Educacionais Abertos (Open Educational Resources). **Revista Novas Tecnologias na Educação RENOTE**, V. 5 Nº 1, Julho, 2007

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, out./dez. 2014

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/ekeys,+33045-Texto+do+artigo-105085-1-6-20210302.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023. **Argum.**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021 **Argum.**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia–relatório técnico**. GESTRADO/UFGM, 2020. Disponível em: https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_a_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

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

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011

GONÇALVES, J. R. et al. A evolução da tecnologia na educação. **Revista Processus de Estudos de Gestão, jurídicos e Financeiros**, v. 10, n. 37, p. 21-34, 2019

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 12 set. 2023

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MACHADO, Mariana. **Professores do DF relatam carga de trabalho maior durante**

a pandemia. Correio Braziliense. 2020. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/21/interna_cidadesdf,873804/professores-do-df-relatam-carga-de-trabalho-maior-durante-a-pandemia.shtm. Acesso em: 24 mar.2023.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 15-50.

MIRANDA, R. G. CAMOSSA, J. P. **O uso da Informática como recurso pedagógico: um estudo de caso**, 2010. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/vozdoprofessor/USO-DAINFORMATICA.COMORECURSO_PEDAGOGICO.pdf. Acesso em: 24 mar, 2023.

MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v.20, 2020.

NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, v. 2, p. 357-372, 2016.

OLIVEIRA, D. A. DAS POLÍTICAS DE GOVERNO À POLÍTICA DE ESTADO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAL AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, jun. 2011

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 120, de 7 de abril de 2020. Orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do sistema estadual de educação da Paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao Covid-19. 2020a. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re120-2020.pdf>. Acesso em: 25 set 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Portaria n.º 481**, de 11 de maio de 2020. 2020h. Altera e estabelece normas complementares ao que dispõe a Portaria no418/2020 que orienta a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1-lj4Bs35lmO2eGv36MGw3lmHg5l03IUW/view>. Acesso em: 14 set 2023.

_____. **Decreto n.º 41.396**, de 2 de julho de 2021. Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). 2021c. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/julho/diario-oficial-03-07-2021.pdf>. Acesso em: 31 set. 2023.

_____. Plataforma Saber. O que registrar de 20 a 24/04/2020, pois nessa semana estávamos no curso de formação? 2022e. Disponível em: <https://www.see.pb.gov.br/pbeduca/central-de-ajuda/saber?pli=1>. Acesso em: 21 set. 2023

PALUDO, E. F., OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Em tese**. v. 17 n. 2 (2020): Seção Especial COVID-19 e Edição Especial I Seminário Sociologia e Política. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44/44232>. Acesso em: 14 fev. 2023

PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: < <https://www.institutopeninsula.org.br/> > Acesso em: 12 fev. 2023.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Estado, sociedade e esfera pública. **In**: CFESS; ABEPSS. (org.). Serviço Social – Direitos Sociais e Competência Profissionais. 1 ed. Brasília – DF: CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p.286-300.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito Rocha; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-207, jan./maio 2019

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

ROGERS, R. R. H., & WRIGHT, V. H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, 7, 36-58

SANTOS, R. O. **Docentes de biologia e ferramentas digitais: Tendência ou Necessidade?** 2021. p. 73. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) Curso de Licenciatura em Biologia, Instituto Federal da Paraíba, Cabedelo, 2021.

SOUSA, M, P. **FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NEOLIBERAL: PROJETOS E DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. Dissertação, João Pessoa, p. 102, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional** [o que você precisa saber sobre...]. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Impactos da COVID-19 na Educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 14 fev. 2021

Yin, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 1994

_____. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Tradução: Ana Thorell; revisão técnica: Cláudio Damascena. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR	PRÁTICA PEDAGÓGICA
1) Qual a sua idade? 2) Qual o seu gênero? 3) Você se formou em uma instituição: () Pública () Privada 4) Qual a sua formação inicial? 5) Qual o ano você se formou? 6) Quanto tempo de docência? 7) Qual a sua carga horária semanal? 8) Você trabalha em regime de dedicação exclusiva? Sim () Não () Se não. Você trabalha em quantas escolas? _____	1) Você já utilizava ferramentas digitais antes da pandemia? [] Sim [] Não. Quais? _____ 2) Como foi sua adaptação na utilização de ferramentas digitais no ensino remoto? [] Excelente [] Ótima [] Boa [] Ruim [] Péssima 3) Houve dificuldade em adaptar suas aulas para o ensino remoto? [] Sim [] Não. Se sim. Quais dificuldades? _____ 4) Quais os desafios que dificultaram suas aulas remotas? _____ 5) Como você se sentiu nessa adaptação em período de Pandemia? _____

PLATAFORMA BRASIL

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.960.418

- Verificar se os professores tiveram formação continuada para a atuação no ensino remoto;

- Avaliar os desafios do ensino remoto nas 3 escolas públicas do município de João Pessoa, PB;

- Analisar como as escolas conduziram o ano letivo durante a pandemia;

- Apontar as consequências do ensino remoto nas escolas públicas da 5ª região do município de João Pessoa, PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Este estudo apresenta riscos mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição durante o preenchimento de respostas do questionário, e para que isso não ocorra, o pesquisador estará a disposição para tirar todas as possíveis dúvidas ou, caso o participante queira responder o questionário na hora e no local mais confortável para os mesmos. Outro potencial de risco pode estar na dificuldade no entendimento das questões, para isso, tal risco será mitigado com links de explicações e exemplificações do questionário quantas vezes forem necessárias. Além disso, o contato direto com o pesquisador utilizando meio telefônico, ou contato virtual – via e-mail ou rede social –, caso ainda existam dificuldades.

Benefícios:

Desse modo, a análise dos dados sobre a formação docente e ferramentas digitais na pandemia, permite entender o professor, a sala de aula e os processos históricos que permeiam a formação docente e conhecimento sobre os softwares educacionais. Além disso, as tecnologias no âmbito educacional favorecem a obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem e sua participação irá colaborar com este enriquecimento.

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedestica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.960.418

- Verificar se os professores tiveram formação continuada para a atuação no ensino remoto;
- Avaliar os desafios do ensino remoto nas 3 escolas públicas do município de João Pessoa, PB;
- Analisar como as escolas conduziram o ano letivo durante a pandemia;
- Apontar as consequências do ensino remoto nas escolas públicas da 5ª região do município de João Pessoa, PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Este estudo apresenta riscos mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição durante o preenchimento de respostas do questionário, e para que isso não ocorra, o pesquisador estará a disposição para tirar todas as possíveis dúvidas ou, caso o participante queira responder o questionário na hora e no local mais confortável para os mesmos. Outro potencial de risco pode estar na dificuldade no entendimento das questões, para isso, tal risco será mitigado com links de explicações e exemplificações do questionário quantas vezes forem necessárias. Além disso, o contato direto com o pesquisador utilizando meio telefônico, ou contato virtual – via e-mail ou rede social –, caso ainda existam dificuldades.

Benefícios:

Desse modo, a análise dos dados sobre a formação docente e ferramentas digitais na pandemia, permite entender o professor, a sala de aula e os processos históricos que permeiam a formação docente e conhecimento sobre os softwares educacionais. Além disso, as tecnologias no âmbito educacional favorecem a obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem e sua participação irá colaborar com este enriquecimento.

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedestica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.960.418

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender os efeitos da pandemia na formação docente nos anos finais do ensino 3 fundamental e como os professores da Educação Básica (Língua Portuguesa; Matemática e Ciências) desenvolveram suas atividades no ensino remoto em 3 escolas públicas do município de João Pessoa, PB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR, E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@cca.ufpb.br
CEP: 58.051-900

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.960.418

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2054686.pdf	28/02/2023 12:07:15		Aceito
Outros	Correcoes_comite.pdf	28/02/2023 12:06:11	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E.pdf	28/02/2023 12:03:31	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	28/02/2023 12:03:10	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia.pdf	28/02/2023 12:02:35	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Rodrigo_ML.pdf	03/01/2023 17:54:26	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolharostoRodrigo_Santos.pdf	03/01/2023 17:52:12	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orca_me_nto.pdf	20/12/2022 09:52:23	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta.pdf	20/12/2022 09:47:32	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/12/2022 09:46:02	RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Março de 2023

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedestica@cca.ufpb.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS EM TEMPOS PANDEMICOS: Desafios e possibilidades", que será desenvolvida pelo estudante do Programa de Pós-Graduação em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), RODRIGO DE OLIVEIRA SANTOS, sob a orientação da Coordenadora Drª. MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA, da UFPB Campus João Pessoa.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender os efeitos da pandemia na formação docente nos anos finais do ensino fundamental e como os professores da Educação Básica (Língua Portuguesa; Matemática e Ciências) desenvolveram suas atividades no ensino remoto em escolas públicas do município de João Pessoa, PB. A pesquisa será realizada no município de João Pessoa, Paraíba.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração para participar desta pesquisa e preencher questionários e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Ensino de Biologia, publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, assim como durante toda a pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos Pesquisadores. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhuma intervenção. Para participar deste estudo você não terá despesas, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Este estudo apresenta riscos mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição durante o preenchimento de respostas do questionário, e para que isso não ocorra, o pesquisador estará a disposição para tirar todas as possíveis dúvidas ou, caso o participante queira responder o questionário na hora e no local mais confortável para os mesmos. Outro potencial de risco pode estar na dificuldade no entendimento das questões, para isso, tal risco será mitigado com links de explicações e exemplificações do questionário quantas vezes forem necessárias. Além disso, o contato direto com o pesquisador utilizando meio telefônico, ou contato virtual – via e-mail ou rede social –, caso ainda existam dificuldades. Desse modo, a análise dos dados sobre a formação docente e ferramentas digitais na pandemia, permite entender o professor, a sala de aula e os processos históricos que permeiam a formação docente e conhecimento sobre os softwares educacionais. Além disso, as tecnologias no âmbito educacional favorecem a obtenção de êxito no

processo de ensino e aprendizagem e sua participação irá colaborar com este enriquecimento.

Estou ciente que receberei uma via desse documento. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, os pesquisadores assumirão a responsabilidade pelos mesmos em conformidade com a resolução do CNS nº 510-Abril/2016. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que você considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Os participantes poderão acessar o pesquisador responsável ou comitê de ética, de acordo com os contatos abaixo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu assentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa



CONTATOS DO COMITÊ DE ÉTICA

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB – 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA

Telefone: (83) 326-7791 **Fax:** (83) 3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ces.ufpb.br

CONTATOS DOS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

Informações sobre o presente estudo, entrar em contato com os pesquisadores Maria Zuleide da Costa Pereira (Orientadora) e/ou Rodrigo de Oliveira Santos (Orientando).

Telefone: **E-mail:** mzulpereira4@gmail.com
Telefone: (83) 99613-2272 **E-mail:** oliveira.rodrigo.s@gmail.com

Endereço (Setor de Trabalho): UFPB - Campus João Pessoa, Campus I Lot. Cidade Universitária, Paraíba.

Rodrigo de Oliveira Santos
Assinatura do Pesquisador Orientando

Maria Zuleide da Costa Pereira
Assinatura do Professora/Orientadora

_____ de _____ de 2023.