



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

PEDRO CÍCERO RIBEIRO LIOBA JÚNIOR

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19: PERSPECTIVAS DOS FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE AQUIRAZ**

**FORTALEZA
2025**

PEDRO CÍCERO RIBEIRO LIOBA JÚNIOR

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19: PERSPECTIVAS DOS FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L1f Lioba Júnior, Pedro Cícero Ribeiro.
A formação continuada de professores durante a pandemia da Covid-19 : Perspectivas dos formadores da Secretaria Municipal de Aquiraz / Pedro Cícero Ribeiro Lioba Júnior. – 2025.
103 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto.

1. Políticas Públicas. 2. Avaliação. 3. Formação docente. 4. Educação. 5. Covid-19. I. Título.
CDD 320.6

PEDRO CÍCERO RIBEIRO LIOBA JÚNIOR

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19: PERSPECTIVAS DOS FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
AQUIRAZ**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Aprovada em: 29/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. David Moreno Montenegro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fábio da Silva Paiva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A Deus.

Aos meus pais, Elionete Tavares Lioba e
Pedro Cícero Ribeiro Lioba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, minha mãe Elionete, meu pai Pedro, minha irmã, que foram e sempre serão meu porto seguro.

Ao Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto, pela excelente orientação e dedicação durante a pesquisa.

Ao Professor Alexandre Alves, Secretário de Educação de Aquiraz, um grande amigo.

A Professora Rosany Bezerra Magalhães, pelo apoio e compreensão.

Aos professores participantes da banca examinadora o Prof. Dr. David Moreno Montenegro e a Dr. Fábio da Silva Paiva pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos formadores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

A Instituição Prefeitura Municipal de Aquiraz, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos colegas de trabalho, que nos momentos mais difíceis, foram motivadores para continuar nessa jornada.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Somente mulheres e homens têm a experiência da educação e a razão para isto é que, sendo seres inconclusos e tendo consciência de que somos seres inconclusos, a educação torna-se uma absolutamente indispensável aventura. (Freire, 2021)

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre a temática da Formação Docente, com o objetivo geral de avaliar os efeitos da formação continuada de professores durante a pandemia da COVID-19, sob a perspectiva dos formadores da Secretaria Municipal de Aquiraz-CE, a fim de compreender a política formativa adotada no período pandêmico. Os objetivos específicos delimitam-se em: a) caracterizar a formação continuada no município de Aquiraz durante a pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), nos anos de 2020 e 2021; b) investigar o percurso formativo dos professores em tempos de enfrentamento da pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), nos anos de 2020 e 2021; c) analisar as estratégias aplicadas pelos formadores municipais na formação continuada de professores, caracterizando os desafios enfrentados e as soluções implementadas no contexto pandêmico. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, ancorada na epistemologia interpretativa da avaliação de políticas públicas, considerando os eixos da Avaliação em Profundidade: 1) Análise de conteúdo do programa e 2) Espectro temporal e territorial. Para a coleta de dados, definiu-se o uso da entrevista semiestruturada com os formadores dos anos iniciais que desenvolveram suas atividades laborais no período pandêmico. A análise de conteúdo foi utilizada para interpretar o material coletado. Como resultado, destaca-se a ampliação das produções científicas sobre a temática em questão, mediante todas as transformações contemporâneas surgidas na sociedade. Além disso, essa pesquisa contribuiu para a compreensão dos efeitos da formação continuada de professores durante a pandemia da COVID-19 na rede de ensino de Aquiraz. De maneira geral, na pandemia, educadores foram forçados a aderir ao ensino remoto emergencial, o que impôs uma rápida adaptação ao uso de tecnologias e novas metodologias. Apesar da produção científica sobre o período, a formação docente nesse contexto foi pouco explorada. A pesquisa evidenciou mudanças no papel do formador, destacando sua atuação como mediador em espaços democráticos de troca. Contudo, a implementação da formação neste período ocorreu de forma abrupta e sem preparação prévia, com apoio de instituições privadas, revelando também interesses do mercado educacional. As principais dificuldades incluíram o pouco domínio das ferramentas digitais, a baixa participação dos docentes e a sobrecarga de trabalho. Observou-se contribuição das formações no suporte às práticas pedagógicas, mesmo que seus efeitos na prática docente não fossem plenamente perceptíveis. Houve iniciativas focadas em alfabetização, uso de tecnologias, metodologias ativas, currículo e acompanhamento remoto. Conclui-se que, apesar dos desafios, a formação continuada em Aquiraz demonstrou-se

relevante e promoveu reflexões sobre a prática docente. No entanto, aponta-se como fragilidade a ausência de uma política local estruturada e contextualizada. Destaca-se, portanto, a importância da contínua atualização dos profissionais da educação, fornecendo bases para futuras pesquisas sobre a formação docente em períodos de crise.

Palavras-chave: políticas públicas; avaliação; formação docente; educação; COVID-19.

ABSTRACT

This research discusses the theme of Teacher Training, with the general objective of evaluating the effects of continuing teacher education during the COVID-19 pandemic, from the perspective of the trainers of the Municipal Department of Education of Aquiraz-CE, in order to understand the training policy adopted during the pandemic period. The specific objectives are defined as: a) characterize continuing education in the municipality of Aquiraz during the COVID-19 (SARS-CoV-2) pandemic in the years 2020 and 2021; b) investigate the training trajectory of teachers during the challenges posed by the COVID-19 (SARS-CoV-2) pandemic in 2020 and 2021; c) analyze the strategies applied by municipal trainers in continuing teacher education, identifying the challenges faced and the solutions implemented in the pandemic context. Regarding the approach, this is a qualitative study with an exploratory and descriptive character, anchored in the interpretive epistemology of public policy evaluation, considering the axes of In-Depth Evaluation: 1) Program content analysis, and 2) Temporal and territorial spectrum. For data collection, semi-structured interviews were conducted with the early years' trainers who carried out their work activities during the pandemic period. Content analysis was used to interpret the collected material. As a result, the study highlights the increase in scientific production on the subject, given all the contemporary changes that have emerged in society. Furthermore, this research contributed to understanding the effects of continuing teacher education during the COVID-19 pandemic in the Aquiraz school system. In general, during the pandemic, educators were forced to adopt emergency remote teaching, which required rapid adaptation to the use of technology and new methodologies. Despite existing scientific production on the period, teacher training in this context was underexplored. The research revealed changes in the role of the trainer, emphasizing their function as mediators in democratic spaces of exchange. However, the implementation of training during this period was abrupt and lacked prior preparation, relying on support from private institutions, which also revealed the interests of the educational market. The main challenges included limited proficiency with digital tools, low teacher participation, and work overload. The training initiatives contributed to supporting pedagogical practices, even though their impact on teaching practice was not fully perceptible. There were initiatives focused on literacy, technology use, active methodologies, curriculum, and remote monitoring. It is concluded that, despite the challenges, continuing education in Aquiraz proved to be relevant and promoted reflection on teaching practice. However, a weakness identified was the absence of a structured and contextualized local

policy. Thus, the importance of the continuous professional development of educators is highlighted, providing a foundation for future research on teacher education in periods of crisis.

Keywords: public policies; evaluation; teacher training; education; COVID-19.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Resumo da regulamentação especial para atividades escolares não presenciais na rede estadual de ensino no estado do Ceará..... | 29 |
| Quadro 2 – Resumo do cronograma de formação de Aquiraz (2020) | 43 |
| Quadro 3 – Resumo das temáticas de formação de Aquiraz (2020)..... | 45 |
| Quadro 4 – Quantidade de professores (Censo 2023) | 51 |
| Quadro 5 – Quantidade de matrículas (Censo 2023)..... | 51 |
| Quadro 6 – Quadro de síntese do perfil dos sujeitos | 55 |
| Quadro 7 – Quadro de síntese da faixa etária dos participantes | 56 |
| Quadro 8 – Quadro de síntese de tempo de atuação no Magistério..... | 56 |
| Quadro 9 – Síntese de tempo de atuação como formador | 56 |
| Quadro 10 – Síntese de gênero dos sujeitos | 57 |
| Quadro 11 – Síntese quanto ao nível de escolaridade | 57 |
| Quadro 12 – Síntese de codificação e categorização desafios na formação docente na pandemia da COVID-19..... | 72 |
| Quadro 13 – Síntese de codificação e categorização percurso formativo dos professores em tempos de enfrentamento da pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021 | 79 |
| Quadro 14 – Razão de contribuições..... | 82 |
| Quadro 15 – Síntese dos aspectos positivos e negativos | 87 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa de Aquiraz | 50 |
| Figura 2 – Resumo da técnica da análise de conteúdo aplicado na pesquisa | 54 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum de Formação Continuada |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEJAQUI | Centro de Educação de Jovens e Adultos |
| COVID-19 | CoronaVirus Disease 2019 |
| EAD | Educação a Distância |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| ESPII | Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional |
| FP | Formador de Professor |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| PAIC | Programa de Alfabetização na Idade Certa |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROFA | Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores |
| RNFC | Rede Nacional de Formação Continuada |
| RNA | Ácido Ribonucleico |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SARS-CoV-2 | Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 |
| SBIm | Sociedade Brasileira de Imunizações |
| SEDUC | Secretaria da Educação do Estado do Ceará |
| SMEA | Secretaria Municipal da Educação de Aquiraz |
| TICs | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTI

Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 A FORMAÇÃO DOCENTE..... | 21 |
| 2.1 A formação docente: diferentes perspectivas e seus elementos conceituais | 21 |
| 3 FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO E COVID 19..... | 25 |
| 3.1 Breve panorama histórico do coronavírus e seu surgimento como pandemia | 25 |
| 3.2 Ensino remoto emergencial: Brasil, estado e município – Um breve panorama..... | 28 |
| 3.3 O ensino remoto emergencial, formação docente e COVID-19 | 30 |
| 4 A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA COMO POLÍTICA PÚBLICA..... | 33 |
| 4.1 A formação docente no Brasil | 33 |
| 4.2 A formação docente no Ceará | 38 |
| 4.3 A formação docente no Município de Aquiraz | 42 |
| 5 PERCURSO METODOLÓGICO | 48 |
| 5.1 Em relação à abordagem e objetivos | 48 |
| 5.2 Em relação à epistemologia avaliativa..... | 48 |
| 5.3 Em relação ao local da pesquisa..... | 49 |
| 5.3.1 <i>O Local</i>..... | 49 |
| 5.3.2 <i>Sujeitos da pesquisa</i> | 51 |
| 5.3.2.1 <i>A amostra</i> | 51 |
| 5.4 Em relação aos métodos de coleta de dados..... | 52 |
| 5.5 Em relação à análise dos dados | 53 |
| 6 ANÁLISE SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS: NA PERSPECTIVA DO FORMADOR DE PROFESSOR NO PERÍODO PANDÊMICO | 55 |
| 6.1 Em relação ao perfil dos sujeitos..... | 55 |
| 6.2 Revisão e reflexão sobre os resultados..... | 57 |
| 6.2.1 <i>Atuação profissional antes e durante a pandemia</i> | 58 |
| 6.2.2 <i>Rotina de trabalho na pandemia da COVID-19</i> | 62 |
| 6.2.3 <i>Desafios na formação docente na pandemia da COVID-19</i> | 64 |
| 6.2.3.1 <i>A falta de conectividade</i> | 65 |
| 6.2.3.2 <i>Falta ou redução de interação na formação continuada</i> | 66 |
| 6.2.3.3 <i>A adaptação com as tecnologias por parte dos professores e formadores</i> | 68 |
| 6.2.3.4 <i>Conciliação das Responsabilidades Domésticas e Profissionais</i> | 69 |
| 6.2.3.5 <i>Medos e incertezas</i>..... | 71 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 6.2.4 | Percorso Formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021 | 74 |
| 6.2.4.1 | Avaliação Formativa | 74 |
| 6.2.4.2 | Metodologias Ativas | 75 |
| 6.2.4.3 | Integração da Tecnologia no Currículo e na Prática Metodológica | 77 |
| 6.2.5 | Contribuições da Formação na Prática Docente na Pandemia da COVID-19 | 79 |
| 6.2.5.1 | Contribuições formativas em contexto pandêmico: O olhar do formador de professores | 80 |
| 6.2.5.3 | Aspectos Positivos e Negativos..... | 82 |
| 6.2.5.4 | Dos aspectos positivos | 82 |
| 6.2.5.5 | Dos aspectos negativos | 84 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| | REFERÊNCIAS..... | 94 |
| | APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 103 |

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, desenvolvi um apreço pelos estudos. Sempre fui uma pessoa dedicada ao aprendizado, isso dado aos valores ensinados pelos meus pais, que acreditavam na educação como um caminho para a transformação da realidade e um futuro melhor, desejavam que seus filhos tivessem oportunidades diferentes das que tiveram, e isso reforçou em mim a importância de valorizar o conhecimento.

Mas a trajetória estudantil não foi fácil, marcada pela desigualdade social, pelo difícil acesso à escola e, por vezes, pela escassez de alimentos. Sobre esse fato, lembro-me de minha avó paterna — manipuladora de alimentos da escola em que estudava — que me escondia debaixo do balcão onde era oferecida a merenda escolar ou nos corredores da escola e me alimentava com algumas bolachas antes de começar a aula.

Meu pai, diante das dificuldades impostas, esforçava-se para sustentar a casa com a força de seu trabalho. No entanto, as oportunidades eram escassas, levando-o, em determinado momento, a buscar auxílio na pesca, como a coleta de camarões, para garantir o sustento da família. Por outro lado, minha mãe, em várias ocasiões, atuava como cuidadora dos filhos de parentes, conseguindo, assim, uma renda para contribuir com o sustento da família.

Mais tarde, com a criação de programas sociais, como o Bolsa Escola, fomos auxiliados a seguir em frente, não com mais facilidade, mas com algum alívio para as dificuldades enfrentadas por uma família de quatro pessoas: meu pai, minha mãe, minha irmã e eu. Além disso, sempre contávamos com o apoio dos familiares próximos, que foram um suporte essencial para nós.

Já na adolescência, participei ativamente no ambiente escolar: integrei o grêmio estudantil e demais atividades que estimulavam o protagonismo juvenil. Foi nesse período, aos 16 anos, que despertei o desejo de me tornar professor — uma decisão influenciada por inspirações marcantes durante a minha trajetória escolar. Primeiro, pelas minhas professoras da alfabetização, cujos nomes até hoje lembro; segundo, pela minha tia, minha professora do quinto ano, até hoje me inspira; e, no ensino médio, especialmente pelos professores de Língua Portuguesa e Filosofia, que me mostraram o poder transformador da educação. Desde então, tracei como meta pessoal a missão de ensinar e contribuir com a sociedade por meio do saber.

Então, o início da minha carreira profissional na área da educação, foi no ano de 2010, atuando como professor de atividades orientadas, responsável por ensinar as atividades

para casa dos alunos que permaneciam em tempo integral. Nesse período ainda me dedicava às atividades acadêmicas, cursando o quarto semestre de Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Nos anos seguintes, concluí o curso de Pedagogia e ingressei em uma especialização em Gestão e Coordenação Escolar. Permaneci lecionando até o ano de 2013. Logo em seguida, assumi a coordenação pedagógica da escola onde lecionava, desenvolvendo, então, o papel de formador de professores em serviço, acreditando que este é o verdadeiro espaço onde as mudanças acontecem. Já em 2017, assumi a responsabilidade de atuar como formador de professores na rede municipal de ensino de Eusébio, onde permaneci nessa função até o ano de 2018.

Em 2019, ingressei como servidor na Rede Municipal de Aquiraz, atuando nas turmas de 5º ano e participando regularmente das formações como professor. Em 2021, fui convidado para assumir a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e Gerente do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa.

Em 2022, participei da seleção para a turma de Mestrado, ofertado por meio de uma parceria entre o município de Aquiraz e a Universidade Federal do Ceará, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da mesma universidade. Obteve uma classificação favorável, e esta pesquisa é resultado desse percurso acadêmico, que se encerra neste ano de 2025. Atualmente, ocupo o cargo de Secretário Adjunto Pedagógico no município

Com base nessas experiências profissionais e, sobretudo, de vida, posicionei-me diretamente como pesquisador na temática de avaliação sobre a formação de professores. No entanto, sob o olhar de quem executou essa política pública — os formadores municipais da Secretaria de Educação de Aquiraz —, nos anos de 2020 e 2021, período marcado pela crise sanitária da COVID-19.

Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre políticas públicas, especialmente as educacionais, que promovem o acesso e garantem o direito à educação. É por isso que tais políticas não devem ser impostas ou elaboradas por uma única mão, a do poder público, sem a participação dos demais atores sociais. Elas devem ser fundamentadas em um processo democrático, amparado na coletividade e envolvendo todos os participantes no fazer pedagógico (Melo e Moll, 2020).

Assim, convida-se para essa discussão, uma definição de políticas públicas educacionais, segundo Smarjassi e Arzani (2020), essas políticas são programas ou ações desenvolvidas pelo governo a fim de assegurar os direitos preconizados na Constituição

Federal, através de medidas que garantam, por exemplo, acesso à educação para todos. À vista dessa definição, são gerados mecanismos que assegurem essa prerrogativa, sendo elas desde avaliações a outras iniciativas.

Em complemento ao que dispõe Smarjassi e Arzani (2020), Melo e Moll (2020), afirmam que essas políticas alinhadas às diretrizes educativas devem contribuir com a escola para atender com a sua função social e constitucional. Não ignoram os sujeitos quem a desenvolve no cotidiano, possibilitando a democratização das políticas educacionais, contribuindo para uma sociedade menos desigual. Tendo o compromisso com a dimensão humana, com fundamentos de contribuição social, sem segregar ninguém, garantindo oportunidades na formação da condição humana, inteligência e justiça social.

Nesse sentido, pode-se destacar que uma das políticas educacionais, presente em debates e nas agendas de políticas públicas, é a formação continuada de docentes. Em especial, após a publicação da LDB 9.394/96, que impulsionou ações governamentais para desenvolvimento de programas de formação docente (Isobe *et al.*, 2020).

A LDB expressa em seu texto, a obrigatoriedade da formação inicial, em nível superior para todos os professores da educação básica, a capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87) (Brasil, 1996). Sendo assim, desde a sua publicação, diversas políticas são estabelecidas para aperfeiçoar a qualificação dos profissionais do magistério que atuam nas escolas públicas (Isobe *et al.*, 2020). Essa legislação, contribui substancialmente para a criação de uma política de formação e incentivou os professores a repensarem os currículos e tomarem um lugar de protagonismo de sua profissionalização (Gomes e Vidal, 2021).

Portanto, a formação docente trilha por um caminho de reflexão crítica sobre a realização do fazer docente nas instituições de ensino, buscando a articulação entre teoria e prática, nesse ambiente de coletividade que é a escola (Gomes e Vidal, 2021). Para Gomes et al. (2021, p. 199), esta formação “consiste em um mecanismo de qualificação, em que profissionais buscam por formação para atender demandas provenientes da própria experiência profissional”. No entanto, segundo Tardif, (2014) “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (p. 243).

Nos últimos anos, a formação continuada de professores tem sido um dos objetos importantes de pesquisas realizadas no campo científico (Gomes e Vidal, 2021). No entanto, é

necessário investigar o processo de formação, considerando que no ano de 2020, a pandemia da COVID-19, imprimiu um novo modelo de desenvolvimento dessa ação nas instituições/redes de ensino.

Sobretudo, as mudanças ocorridas e os desafios escolares em decorrência do período pandêmico, necessitam ser analisados de acordo com as transformações existentes no mercado de trabalho atual (Silvestre, Filho e Silva, 2023). Este cenário despertou debates acerca das condições e valorização do trabalho docente, as aulas presenciais foram transportadas para o virtual/on-line, alterações essas que ocorreram repentinamente, atrelado a isso uma ausência de conhecimentos para usar as tecnologias, às vezes sem recurso e suporte para desenvolver as atividades (Gomes, Guimarães e Cruz, 2022).

Com base no exposto, merecem ênfase as ideias de Pereira e Santiago (2022) que consideram que o ofício docente expõe os professores a um contato direto com uma fonte de aprendizagem, para enfrentar as adversidades. Nessa perspectiva, a lógica da formação continuada pautada nas tecnologias digitais, deve ser o uso para fins de ensino, a fim de apontar não apenas o uso, mas como ferramenta de transformação social.

Indo além do que afirmou Pereira e Santiago (2022), Imberón (2022) defende que o processo formativo não seja apenas para solucionar problemas, deixando de ser um ato de atualização e se transformando em reflexão e inovação, favorecendo um aprendizado significativo aos professores.

Isso resulta, em uma mudança de postura inclusive do formador de professores, movendo-se em uma dialética de construção e desconstrução, não se pondo em um lugar de solucionador, transmissor, de explicar ou experimentar sua teoria, mas de facilitador do conhecimento.

À luz desse contexto, como os formadores se adaptaram com a rápida digitalização do processo formativo? Quais foram os desafios enfrentados pelos formadores na transição da formação continuada presencial para o remoto? Como eram planejadas as Formações? Que conhecimentos eram abordados? Quais os efeitos da formação continuada remota na prática docente?

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar os efeitos da formação continuada de professores durante a pandemia da COVID-19, sob a perspectiva dos formadores da Secretaria Municipal de Aquiraz-CE, a fim de compreender a política formativa adotada no período pandêmico.

Para isso, delimita-se os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a formação continuada no município de Aquiraz na Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos

anos de 2020-2021. b) investigar o percurso formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021 e c) analisar as estratégias aplicadas pelos formadores municipais na formação continuada de professores, caracterizando os desafios enfrentados e as soluções implementadas no contexto pandêmico.

Com a intenção de sistematizar esta pesquisa, o texto está estruturado da seguinte forma: A primeira seção, constitui-se a introdução. A segunda seção, um panorâmico da formação docente: diferentes perspectivas e seus elementos conceituais fundamentados em diversos autores que abordam a temática em suas literaturas.

A terceira seção apresenta a trajetória da formação docente no Brasil, desde a concepção de formação inicial até os moldes da formação continuada. Assim, brevemente detalharemos esse processo considerando as vias institucionais que a desenvolvem historicamente a nível de Brasil, Estado e Município.

A quarta seção discorre sobre um breve panorama histórico do coronavírus e seu surgimento como pandemia, suas implicações na área educacional, o Ensino Remoto Emergencial e Formação docente.

A quinta seção descreve o percurso metodológico. A avaliação pretendida nesta pesquisa é fundamentada em uma abordagem qualitativa, empregando um recorte da avaliação em profundidade (Rodrigues 2008). Serão utilizadas as técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e investigação de campo, através de entrevistas semiestruturadas, e os dados analisados por meio das técnicas de análise de conteúdo.

A escolha desta temática destacou-se pela contribuição à ampliação das produções científicas sobre o assunto, especialmente frente às transformações contemporâneas vivenciadas pela sociedade. Ao longo da pesquisa, registrou-se a importância da inovação nas práticas docentes sob a perspectiva da formação continuada. Além disso, os resultados do estudo contribuíram diretamente para o processo de formação continuada dos docentes da rede de ensino do município de Aquiraz, sobretudo no contexto do enfrentamento da COVID-19.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se busca conceituar a formação continuada de professores, diferentes pontos de vista surgem, tornando imperativo refletir sobre essa questão. Para tanto, parte-se do campo das definições e das políticas entrelaçadas a essa temática. Em uma visão mais ampla, a formação continuada representa um processo de melhoria na prática docente ao longo de uma carreira profissional (Fontes, 2014). Sendo assim, nesta seção, detalham-se as diferentes perspectivas e seus elementos conceituais, fundamentados nos autores Paulo Freire (2021), Nóvoa (2022), Imbernón (2022) e Tardif (2014).

2.1 A formação docente: diferentes perspectivas e seus elementos conceituais

Para discorrer sobre formação de professores, antes precisa-se compreender o que é educação, e para Freire (2021) somente a humanidade tem a experiência da educação. Para o autor, considerando que somos inacabados e dotados dessa consciência, a educação se torna necessária e muda de acordo com o tempo e lugar em que desenvolvemos. Isso é, “e depois de compreender que a educação é uma consequência da nossa incompletude, da qual nós somos conscientes, nós podemos, então, tentar um exercício de reflexão crítica.” (Freire, 2021 p.24)

Para Dias e Ramos (2022), a educação é compreendida como uma atividade social voltada para o crescimento do ser humano, suas habilidades e capacidades, sendo considerada um direito básico pela mediação do ensino e da aprendizagem, visando intensificar o potencial intelectual dos indivíduos, processo esse, vinculado às bases: escolar, familiar e social.

Colaborando com essa afirmativa, temos observação cuidadosa de Paulo Freire (2021, p.23) “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2022) aponta que se faz necessário compreender a percepção que liga o trabalho dentro e fora da escola, levando a sociedade a dedicar um esforço no ato de educar, valorizando esse espaço da educação, rompendo com concepção fechada da escola, sendo aqui o ponto primordial para a transformação da escola.

Sendo assim, a escola é um grande sistema dinâmico composto de diferentes indivíduos com suas complexidades e subjetividades, e com suas diversas possibilidades de aprender, e por isso, a formação de professores necessita atravessar a linearidade, permitindo outras integrações, forma de ensinar e aprender, de olhar outras identidades sociais e

manifestações culturais. Todavia, ainda é possível vivenciarmos formações descontextualizadas, longe da realidade da sala de aula, massificada e uniforme, considerando uma totalidade e desconsiderando o contexto de um onde estão inseridos, contrapondo inclusive, que o professor é um ser composto de uma pluralidade de saberes (Imbernón, 2022).

Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes da formação docente são posicionados entre o individual e o social, ator e o sistema que formam uma totalidade. Para isso, sustenta sua visão no que chama de fios condutores, apresentados da seguinte forma:

Saber e Trabalho: saberes ligados diretamente ao fazer, ao trabalho do professor, a sua função e das situações que permeiam esta realidade, lhe fornecendo condições para encarar os desafios presentes em sua rotina, ou seja, o saber está a serviço das atividades. Sendo aqui estabelecidas duas instâncias, a primeira, que esse saber construído entre trabalho e trabalhador, a fim de evitar o desvio daquilo que se propõem a executar, enfatizando a socialização docente e o domínio do ato de ensinar. A segunda, este conhecimento é moldado e desenvolvido pelo próprio exercício do trabalho, não apenas para serventia imediata, mas também como resultado dessa interação.

Diversidade do Saber: saberes ligados a pluralidade, heterogeneidade, diversidade do exercício do professor, que considera as relações sociais como mote da produção desses saberes, advindos das intuições, de outros atores, das academias, das escolas e etc. Portanto, deve-se levar em consideração as interações com esses diversos grupos.

Temporalidade do Saber: saberes ligados à temporalidade, é adquirido ao longo da jornada docente, sendo necessário compreender que essa aquisição não é realizada apenas no ensino superior, na academia, na universidade, antes mesmo de começarem a lecionar, já trazem em seu bojo diversas experiências de ensino, além das experiências construídas ao longo de sua carreira profissional.

A experiência de Trabalho enquanto fundamento do saber: saberes ligados à reflexividade, retomada, reprodução e reiteração, do que já se sabe a fim de produzir novos saberes, baseados nas experiências do cotidiano, como fundamentos para desenvolvimento e produção de seu conhecimento profissional.

Saberes humanos a respeito de seres humanos: saberes ligados no objeto de trabalho através das relações humanas, presentes normas nas estabelecidas pelos indivíduos nas interações, nas relações de poderes, nos questionamentos de valores, à ética e às tecnologias interativas.

Saberes e formação de professores: saberes ligados aos anteriores, mas em uma perspectiva de repensar a formação docente a fim de atender as necessidades específicas apresentadas no cotidiano escolar, buscando equilíbrio e articulação dos saberes teóricos e práticos.

Nesse sentido, a formação de professores deve agregar esses saberes, através da validação de suas diversas fontes, para a construção de um conhecimento pedagógico capaz de abranger as complexidades existentes no contexto educacional. Reconhecendo, que para além da formação inicial do professor outras conexões são e foram estabelecidas e que são basilares para uma formação educativa, reflexiva e fundamentada.

Dadas essas condições, chama-se a atenção para as considerações apresentadas por Imbernón (2022). Segundo o autor, a formação docente deve romper como a estrutura de treinamento que parte de um princípio de replicabilidade de comportamentos e técnicas, ofertados por um especialista que a priori é solucionador de problemas, transmitindo seus saberes em uma abordagem caracterizada pela verticalização, assumindo um caráter transmissor.

Reavendo a discussão já realizada, percebe-se que Imbernón (2022), assim como Tardif (2014), apontam a reflexividade como um caminho a ser percorrido no trabalho formativo de docentes, permitindo que a subjetividade dos atores, suas identidades, sua atuação dinâmica de transformação educativa e social, sua voz, seus valores, seus conhecimentos gerados, a relação com os pares, tenham espaço nesse contexto educativo.

Em face disso, Paulo Freire (2021), afirma que os intelectuais não devem assumir a posição de doutrinadores, mas de responsabilidade nas conexões públicas. Então, logo pensamos: as formações são pensadas a partir da lógica de conexões ou de doutrinações? O autor considera arriscado minimizar a educação a partir de técnicas, visando apenas o produto, o marketing.

Portanto, a formação de professores sobretudo deve oferecer oportunidades de reflexão, análise das situações, necessidades democráticas coletivamente, possibilitando o estudo da vida, através de um trabalho colaborativo, valorizando as experiências. Construindo assim, um processo formativo partindo dos sujeitos e contextos reais, desenvolvendo inovação educacional, contextualizados, e rompendo com os processos formativos voltados para a praticidade do executar pedagógico (Imbernón, 2022).

Notoriamente, vemos a relevância de contextualizar o processo formativo a partir de problemas práticos, tornando a escola como espaço central de mudanças, progressos e melhorias, sendo o foco a prática teórica no desenvolvimento da autonomia profissional, no

protagonismo das ações pedagógicas, da responsabilização da própria formação docente e desígnios de mudanças (Imbernón, 2022).

Como consequência, Imbernón (2002) considera que para o fortalecimento dessa realidade colaborativa requer uma constante comunicação, sem abster dos conflitos, debates e questionamentos sem imposições, na busca do desenvolvimento de todos os participantes, e consequentemente de todo o sistema. Para isso, é fundamental estabelecer uma metodologia de trabalho e um ambiente afetivo favoráveis para cenários de identificação, participação, aceitação, discordância, criatividade e regulação, estejam presentes a fim de suscitar o respeito às diferenças, gerando movimento e diferentes situações. Dessa maneira, a formação cria mecanismos próprios de mediação, e não de fórmulas prontas.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO E COVID 19

3.1 Breve panorama histórico do coronavírus e seu surgimento como pandemia

Pronunciar-se sobre Educação e as mudanças ocorridas diante de um contexto tão complexo e repleto de nuances como a Pandemia da COVID-19 é desafiador, mas para iniciar é necessário delimitar um panorama histórico, a fim de compreender as diversas circunstâncias existentes que permeiam essas transformações no cenário educacional e quais os possíveis efeitos causados por elas.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em 2019 (OPAS, 2024), surge uma cepa de vírus, que até então é desconhecida pelos humanos. Neste ínterim, a OMS foi sinalizada por um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 2020, acontece a identificação desse novo tipo de vírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2.

Ainda nas declarações dessa organização (OPAS, 2024), em 30 de janeiro de 2020, a OMS manifestou (OPAS, 2024) o surto do SARS-CoV-2 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), considerado o mais alto nível de alerta da Organização, objetivando a coordenação global para conter a disseminação do vírus. Contudo, em 11 de março de 2020 (OPAS, 2024), a mesma reconheceu então a COVID-19 como uma pandemia, devido à sua expansão geográfica.

No Brasil, em 26 de fevereiro, o mundo já apresentava mais de 80 mil contaminados pela COVID-19, e só então surge o primeiro registro de infecção no Brasil, um homem de 61 anos que esteve fora do país duas semanas antes (Machado e Freitas, 2021).

Desde então os registros aumentam e as primeiras medidas são tomadas, como apontado por SANAR, na data de em 11 de março de 2020, o Ministério da Saúde atualiza para 52 o número de casos confirmados de infecção por coronavírus, com a rápida manifestação e propagação do vírus, adotou-se o isolamento social na tentativa de conter as contaminações, foram estabelecidas algumas providências normatizadas pela Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Esta normativa estabelece em seu artigo 2º a seguinte prerrogativa:

I – isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II – quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (Brasil, 2020).

Para além dessas medidas de enfrentamento da COVID-19, a legislação aponta outras medidas, que as autoridades poderiam nas suas esferas de atuação, como por exemplo: realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, vacinação e outras medidas profiláticas, ou tratamentos médicos específicos, uso obrigatório de máscaras de proteção individual, estudo ou investigação epidemiológica, exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver. (Brasil, 2020).

Inevitavelmente, os casos de mortes começaram a acontecer no Brasil, o primeiro caso de morte por infecção de SARS-CoV-2 foi registrado em São Paulo, a vítima do sexo masculino, de 62 anos com histórico de diabetes, hipertensão e hiperplasia prostática, faleceu após quatro dia de internação, no dia 12 de março, como relatam as autoras Machado e Freitas (2021). As autoras apontam que após a primeira morte confirmada, o vírus fez 282.127 vítimas no Brasil após um ano. Em abril de 2021, o número passou de 340 mil óbitos.

A conjuntura do sistema de saúde brasileiro não estava preparada para tal situação. (Ugalde et al, 2021) por ser algo novo, a COVID-19 apresenta incertezas, o que poderia causar sobrecargas no sistema, ameaça iminente, sobre a morte de idosos, pessoas com comorbidades e pessoas saudáveis (Campiolo et al, 2020). O país enfrentou historicamente a sua maior crise sanitária, os 24 estados e o Distrito Federal tiveram 80% ou mais dos seus leitos ocupados por adultos infectados, essa situação refletiu o desafio do sistema de saúde brasileiro diante da pandemia da COVID-19 (Machado e Freitas, 2021).

Um país marcado por desigualdades sociais, as necessidades se tornavam cada vez mais urgentes neste período pandêmico, agravando-se com posicionamento do Presidente da República do Brasil¹, assumindo atitudes negacionistas, modificando a realidade e usando as mídias como forma de difundir essas informações, o que levou a uma confusão de informações para a população brasileira, dificultando a articulação em diferentes níveis de governos no combate ao novo coronavírus (Alvarenga et al, 2020).

¹Jair Messias Bolsonaro, presidente do Brasil. O deputado federal do PSL, de 63 anos, conquistou 56,2 milhões de votos (55,5% dos votos válidos). Ele derrotou no segundo turno das eleições presidenciais Fernando Haddad, do PT, que teve 45,1 milhões de votos (44,5% dos votos válidos). Fonte: Agência Senado

Este cenário de incertezas que resultou enfraquecimento as medidas sanitárias de segurança estabelecida por alguns governadores, pois servia como modelo para a população negligenciando as recomendações de saúde pública, como por exemplo o uso de máscara e distanciamento social, o momento exigia ações articuladas entre entes federativos, o que de fato está expresso na constituição do país, no entanto não foi isso que aconteceu (Lula, 2022).

Entretanto, no estado do Ceará, por exemplo, segundo Oliveira (2020), diversas ações foram desenvolvidas para atendimento das pessoas acometidas pela COVID-19, desde as instalações de hospitais de campanhas, aluguel de hospitais para instalação de UTIs, além das ampliações de leitos. Assim como, adaptações de hospitais públicos, estaduais e municipais, como leitos reservados, para o enfrentamento do vírus, e a importação de insumos e equipamentos, dentre eles os testes. Outras atividades desenvolvidas, foram a distribuição de alimentos, o fornecimento de gás e energia elétrica, para apoiar a população mais vulnerável.

É nessa condição, que começam as conspirações contra as vacinas, em especial a produzida pelo Laboratório Sinovac juntamente com o Instituto Butantan, isso por se tratar de uma indústria farmacêutica Chinesa. Da mesma forma, o Presidente da República do Brasil manteve o discurso sem fundamentos de que as vacinas de RNA seriam capazes de modificar o código genético humano. Sugeriu que em sua gestão, a escolha sobre tomar ou não a vacina seria de responsabilidade pessoal (Castro, 2021).

Entretanto, a vacina Oxford/AstraZeneca foi aprovada para uso emergencial no Brasil, através do Programa Nacional de Imunizações do Ministério da Saúde. Em meados de setembro o Brasil aderiu à Covax Facility, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento e a produção de vacinas, iniciativa com a coordenação da OMS, o país teve acesso a diferentes vacinas em desenvolvimento na época, totalizando nove (Machado e Freitas, 2021).

Segundo Castro (2021), com o avanço e eficácia das vacinas, desestabilizam as tensões políticas fundamentadas pelo nacionalismo vacinal, movimento antivacinas e o negacionismo da existência do vírus. Os avanços foram significativos e em maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o término da Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional para a COVID-19, com base na diminuição das mortes e internações, devido à cobertura vacinal (SBIM, 2021).

Contudo, a desigualdade presente no Brasil, que é estabelecida desde a questão territorial quanto social, tende a agravar significativamente os impactos da pandemia e da crise econômica, essa discrepância se reflete em diversas áreas, a exemplo, renda, gênero, raça, educação, saúde e oportunidades, reverberando nos desafios presentes na economia e saúde (Neto, 2022).

Na área educacional, o fechamento temporário das unidades de ensino atingiu diretamente 1,6 bilhão e meio de crianças e jovens, em 2020, conforme relatório da Unesco. Uma realidade que acirra as desigualdades nas oportunidades de educação, mesmo com a reabertura das instituições educacionais, sobretudo as comunidades mais vulneráveis (Unesco, 2022).

Um dos efeitos desta pandemia, é que as pessoas com nativas da era digital, com acesso à informação e conectividade, permaneceram aprendendo de forma remota enquanto as escolas estavam fechadas, se apropriando de outras informações essenciais em tempo real. Porém, as pessoas sem essas capacidades, perderam o processo de aprendizado e os outros. Como consequência dessa situação, houve um aumento na exclusão digital assim como nas oportunidades educacionais (Unesco, 2022).

A realidade brasileira, apresentou grandes entraves, tendo em consideração que boa parte das escolas não tinham suporte tecnológico adequados para a finalidade do ensino, dentro desse quadro, convém destacar que o Brasil passou mais tempo nesse cenário de pandemia, deixando um legado de desigualdades nas aprendizagens escolares (Dias e Ramos, 2022).

3.2 Ensino remoto emergencial: Brasil, estado e município – Um breve panorama

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou orientações às instituições de ensino, sobre como lidar com as medidas de segurança, a fim de evitar o aumento de contaminação do vírus da COVID-19, e como organizar o ensino neste momento. Então, o Ensino Remoto Emergencial foi estabelecido através da medida provisória 934/2020 que de forma excepcional dispensou a exigência do cumprimento de mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar das escolas de educação básica (CNE, 2020). Em seguida, em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, reconhecendo oficialmente o estado de calamidade pública (Brasil, 2020).

A partir de então, os governos em suas diferentes esferas se organizam para tal demanda, no Ceará, o Conselho Estadual de Educação do Ceará – CEE emitiu a Resolução nº 481 em 20 de março de 2020 que estabelece regulamentação especial para atividades escolares não presenciais na rede estadual de ensino no estado do Ceará como medida de prevenção e combate à propagação do coronavírus (COVID-19) e reorganizar o calendário acadêmico do ano, e tomou como base as seguintes regulamentações:

Quadro 1 – Resumo da regulamentação especial para atividades escolares não presenciais na rede estadual de ensino no estado do Ceará

| | |
|---|--|
| Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020 | Ministério da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em razão da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19). (Brasil, 2020) |
| Declaração da OMS, 11 de março de 2020 | A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou como pandemia a infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19). (OPAS, 2020) |
| Decreto Estadual N°33.510 de 16 de março de 2020 | Dispõe a adoção no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19). (Ceará, 2020) |
| Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) §2º | O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em Lei. (Brasil, 1996) |
| Artigo 24, inciso I, combinado com o artigo 31 da LDB | Prescreve que a carga horária mínima anual da educação básica, nos níveis fundamental e médio, e na educação infantil, será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (Brasil, 1996) |
| Artigo 47 da LDB | Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (Brasil, 1996) |
| Artigo 31 da LDB, combinado com a Resolução CNE nº05/2009 | Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deverão ser respeitadas as especificidades, possibilidades e necessidades das crianças. |
| Artigo 80 da LDB | Disciplina que compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância na educação básica. (Brasil, 1996) |
| Parecer CNE/CEB nº05/97 | Prescreve que não são apenas os limites da sala de aula propriamente ditos que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que dispõe a LDB, podendo esta se caracterizar por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. (Brasil, 1997) |
| Parecer CNE/CEB nº05/97 | Prescreve que não são apenas os limites da sala de aula propriamente ditos que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que dispõe a LDB, podendo esta se caracterizar por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. (Brasil, 1997) |
| Portaria do MEC nº 343/2020 | Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus –COVID-19. (Brasil, 2020) |
| Pareceres do CEE N°s 620/2001; 063/2008; 574/2013 e 093/2015 | Dispõem acerca de calendário escolar a ser cumprido pelas instituições de ensino. |

Fonte: adaptado pelo autor - Resolução nº 484/2020, de 15 de julho de 2020, CEE

Em Aquiraz, as ações da SME foram norteadas pelas normativas Federais e Estaduais, com ênfase na Resolução CEE 481/2020 que dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020. Com base dessas

normativas a Secretaria Municipal elaborou um plano para enfrentar o desafio de atender aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada etapa educacional, conforme as competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizando adequações no currículo e comprometendo a sua implementação, focando em reduzir os impactos negativos do isolamento social na aprendizagem. (Aquiraz, 2020)

3.3 O ensino remoto emergencial, formação docente e COVID-19

Com o ensino remoto estabelecido, os professores tiveram que rapidamente se adaptar a uma nova forma de ensinar, ministrando os conteúdos das aulas presenciais através de plataformas digitais, ressalta Nogueira (2022). Todavia, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, surgiram com a finalidade de garantir o vínculo com os educandos, porém fracionando as relações didáticas. Silvestre et al. (2023), apresentam um ponto de vista a respeito dessa questão, afirmam que relação ensino-aprendizagem construídas através da história e realizada pelos docentes, foram transferidas para o uso das plataformas digitais e outros recursos.

Mas diante dessas prerrogativas legais, o que de fato é ensino remoto? O que se diferencia da Educação a Distância (EAD)? Para os autores Winters et al (2023) não se deve comparar o ensino remoto com Educação a Distância, pois EAD é uma modalidade de ensino, mediada pela tecnologia onde estudantes e professores, estão em lugares e tempos distintos, sendo definida por legislação específica. Já o ensino remoto emergencial, foi um procedimento temporário adotado com o objetivo de manter a atividade de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros impedidos de frequentar a escola devido ao distanciamento provocado pela pandemia. Por isso, essa abordagem não deve ser confundida com a Educação a Distância (EaD) (Toledo, 2022).

Dito isso, Minto (2021) aponta que a inserção das tecnologias na educação é apresentado como algo de mais moderno, considerando que seja capaz de solucionar diversos problemas, entre eles, a atuação em diversos horários, a questão dos deslocamentos, espaços físicos, interação com os alunos e durante a pandemia, foi categórico a ideia superficial que o avanço tecnológico ocorre de forma unidimensional e positiva. No entanto, desencadeou mudanças significativas no processo educacional, não somente nas instituições educacionais do Brasil, mas em escalas globais. O reflexo do fechamento das escolas como medidas

sanitárias do enfrentamento da COVID-19, ocasionando o ensino remoto como garantindo o acesso à educação (Dias, 2021).

Em uma abordagem distinta, Martins e Alves (2022) ponderam que o ato de disponibilizar aulas virtuais não é suficiente para garantir o direito à educação. Nesse mesmo pensamento, Colemarx (2020) nos aponta que, essa facilitação pedagógica, não deve desconsiderar o contexto de produção docente e dos estudantes, assim como a interação presencial, suspensa para esse momento.

Entretanto, a aceleração das tecnologias e suas inovações são reflexo do dinamismo do capitalismo atual, como por exemplo, a utilização generalizada das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), da robotização, das inteligências artificiais em diversos nichos de negócio ou atividades (Silvestres et al, 2023). Os autores complementam ainda que o trabalho docente é modelado por essa composição sistêmica, antes mesmo da Pandemia da COVID-19.

Por outro lado, tais tecnologias foram ferramentas essenciais para que o isolamento social acontecesse (Pereira e Santiago, 2022) evitando assim a propagação ou a diminuição da contaminação por COVID-19 e que as aulas ministradas através das TIC, gera um fenômeno que modifica o ambiente escolar através das metodologias ativas (Pereira e Santiago, 2022).

Nas declarações de Colemarx (2020), encontramos algumas medidas tomadas em nome do direito à educação, mesmo que não fosse possível retornar à rotina da normalidade. Decisões como antecipação de férias escolares, seguidas por uma "quarentena voluntária", a criação de atividades escolares, e os docentes, sendo chamados de "multiplicadores" ou "mediadores".

Nas palavras de Silvestre et al. (2023) “essas mudanças são acompanhadas pela precarização do trabalho docente que passa, conforme será discutido na sequência, por um processo de esvaziamento da função de professor.” (Silvestre et al, 2023 p. 10). Martins e Alves (2022), consideram que os docentes foram confrontados a recriar a sua docência, muitas vezes explorando caminhos, que estavam desabilitados e que não tinham conhecimentos ou aptidões para essa nova empreitada de trabalho.

Deste modo, uma lógica mercadológica se estabelece, alavancando vendas de produtos e serviços desvinculados muitas vezes do projeto político pedagógico, dos espaços escolares e de seus profissionais (Pessanha e Trindade, 2022). Como resultado, a rotina de trabalho dos docentes é alterada, rompendo as delimitações de jornadas de trabalho gerando improvisações, inclusive dentro dos espaços residenciais. (Silvestre et al. 2023), com prazos

menores para planejamento e acesso limitado a recursos tecnológicos, enfrentam uma série de adversidades que impactam diretamente a educação (Pessanha e Trindade, 2022).

Além dessas questões, o desafio no uso das TIC's na educação é preparar os alunos para transformações globais requer pensar e desenvolver o uso das tecnologias para além da construção de conhecimentos acadêmicos ou modelos de avaliação, no entanto com advento da pandemia, foram implementadas diversas metodologias, de forma rápida e sem um planejamento prévio, prejudicando uma sólida propagação da cultura digital e a eficácia de seu uso. Além disso, o acesso à internet nos lares brasileiros ainda é insuficiente, o que dificultou a adesão do ensino remoto por alunos de algumas comunidades escolares, como nos aponta Cardoso e et al. (2022).

É neste panorama onde as desigualdades sociais e educacionais presentes tornam-se acentuadas, e desencadeiam grandes oportunidades para contratos com empresas de destaque no mercado como a Google for Education (Nepomuceno e Algebaile, 2021). Associados às declarações e proteção do direito educacional, a conclusão do ano letivo (Martins e Alves, 2022), correndo o risco de alunos com perfil vulnerável, ampliarem esse grau de distanciamento do nível socioeconômico e êxito escolar. (Dias e Ramos, 2022)

Com esse contexto, foi imprescindível o apoio das secretarias de educação, e o fortalecimento dos professores no auxílio das inovações tecnológicas para as ações pedagógicas. Assim a formação continuada foi reestruturada, com a finalidade de estabelecer vínculo e contribuir para aprofundamento ou inserção de conhecimento exigidos neste momento. (Moraes e Gomes, 2022).

Nesse aspecto, professores e formadores de professores, tiveram que adquirir novas habilidades, como usar notebooks ou smartphones, realizar videoconferência, criar salas, interagir, posicionar-se diante da câmera, falar ou permanecer em silêncio, gravar vídeos, comunicar-se via chat e fazer apresentações de slides e vídeos, ou seja, realizar todo o seu trabalho em um ambiente virtual. (Sousa Filho e Menezes, 2021)

A formação continuada em tempos de pandemia de COVID-19, foi um grande desafio para os profissionais da educação, que por sua vez, tiveram que desenvolver novas habilidades tecnológicas, pedagógicas e emocionais, que foram solicitadas. Numa abordagem completamente diferente, Martins e Alves (2022), que as formações docentes foram apenas uma exposição de tutoriais para uso de plataformas digitais e suas ferramentas.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Neste capítulo trataremos da trajetória da formação docente como política pública no Brasil, permitindo a visibilidade dos contextos onde a política é formulada e implementada, assim como, seus deslocamentos nas vias institucionais. Para isso, descreveremos este capítulo da seguinte forma: a formação docente no Brasil, a formação docente no estado do Ceará e a formação docente no Município de Aquiraz.

4.1 A formação docente no Brasil

A formação continuada engloba todas as possibilidades de aprimoramento profissional dos docentes após a conclusão do curso de formação inicial. Sendo reconhecido sua variedade e dinamismo, ocorrendo nos seguintes níveis: a) uma variedade de formatos, como, por exemplo, as reuniões desenvolvidas pelas secretaria de educação, para a promoção de troca de conhecimentos e b) os cursos de pós-graduação Lato Sensu (especializações) e Stricto Sensu (mestrados e doutorados) (De Souza Monteiro et al, 2024).

No entanto, o cenário da educação brasileira, em especial, no que se refere a formação de professores, é notório que a formação inicial é insuficiente na preparação para o exercício da sala de aula. Assim, diversas dificuldades são encontradas no fazer pedagógico desse profissional, desde a pluralidade cultural ao uso das tecnologias dispostas. (Silva, 2024)

Outro ponto preponderante, são as reformas curriculares, que de certa forma, requer uma atualização imediata, para qualificar o planejamento e garantir a qualidade de ensino. Desta maneira, a formação continuada de professores, é a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos, repensarem suas práticas e alcançar novas habilidades, a partir das exigências da atualidade. (Silva, 2024)

Apesar disso, a formação continuada se tornou obrigatória a partir da década de 90, com a aprovação da LDB, que norteia toda a estrutura da educação brasileira. (Silva, 2024). Este período ficou conhecido como “década da educação”, devido às reformas estabelecidas (Lopes e Guedes, 2022), caracterizado por mudanças basilares nas questões da intervenção estatal, resultados das relações capitalistas conduzidas pelo neoliberalismo. (Lopes e Caprio, 2008)

Registre-se, por exemplo, a transição de política de formação educacional tecnicista para uma política marcada pelo modelo econômico. (Lopes e Guedes, 2022). Isto “acontecia concomitantemente ao agigantamento do neoliberalismo, à implantação da

Reforma do Estado e ao amplo cenário de democratização propiciado pela ratificação da Constituição Federal” (Almeida e Justino, 2018, p. 128).

Sucederam diversos debates sobre a pessoa trabalho docente, a pedagogia da competência e reflexividade nos escritos da nova lei (Lopes e Guedes, 2022). Porém, a conjuntura econômica era marcada pela tensão dos Bancos Mundiais (Banco Mundial -BM, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), alimentando um os conceitos neoliberais, de intervenções mínimas do estado, idealizando um novo padrão educacional que atendesse este ideário. (Almeida e Justino, 2018).

A visão neoliberal não aparece descrita de forma literal na nova LDB, contudo há um segundo plano, a fim de assegurar que os recursos gastos com a educação, favorecessem em resultados que justifiquem os gastos destinados para esse fim, ou seja, tivesse retorno no investimento. (Almeida e Justino, 2018).

Sobretudo, a ação do Estado, por mais simples, deveria ser pautada na condição da “qualidade”, termo referenciado pela economia, com significados de verificar a qualidade dos artigos, serviços e produtos, possibilitando uma gama de comparações a respeito dos padrões exigidos. Isso serviu para ajustar o padrão da educação brasileira às exigências da globalização. (Almeida e Justino, 2018).

De acordo com Lopes e Guedes (2022), dar-se-á ênfase, a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto por avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, aplicados nas escolas públicas das zonas urbanas dos municípios. Sua primeira edição aconteceu em 1990, nas séries 1^a, 3^a e 7^a do ensino fundamental, com a finalidade de compreender totalmente do sistema educacional em suas diversas camadas.

A partir dos resultados encontrados nessas avaliações, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, buscou parcerias com Universidade e Secretarias de Educação para implementar programas de formação, com a finalidade de amparar as unidades escolares pedagogicamente, sobretudo para os professores (Lopes e Guedes, 2022).

Em 2001, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos, em que cada ente federativo e os municípios elaboraram seus planos respeitando os fatores específicos de cada região. Contudo o poder legislativo, foi responsável pela avaliação sistemática dos planos (Silva *et al*, 2012).

No que tange a formação continuada, o PNE delimitou metas e objetivos para formação e valorização docente. Assim, a formação de professores, é pensada na

compreensão das necessidades desse agente principal da educação e sendo necessário atualizações constantes para exercer suas atividades. É nessa interseção que a LDB e o PNE se alinham nos interesses da reforma educacional dos anos 90. (Santos e Batista Neto, 2016).

Em consenso, com a afirmação de Santos e Batista Neto (2016), o texto da PNE (2001), descreve que

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. [...], portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (p. 150) [...] A formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. (PNE, 2001, p. 151).

Ainda conforme o documento, as “secretarias de estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior” (PNE, 2001, p.152). Com este fundamento, as redes de ensino organizaram seus projetos de formação continuada (Santos e Batista Neto, 2016).

Em 2003, acontece a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC), através de uma proposta de formalização de um sistema que dê continuidade às ações já desenvolvidas pelas secretarias e instituições de ensino superior, contando com a atuação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, sob a coordenação Secretaria de Educação Básica e MEC. (Brasil, 2005).

Sendo assim, implementa a RNFC o MEC estabelece seus objetivos

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.

Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.

Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.

Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.

Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.

Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005)

Segundo Santos e Batista Neto (2016), é possível afirmar que a Rede busca uma relação com a valorização profissional, e que isto está ligado diretamente com a proposição da LDB e PNE de 2001.

Através dos marcos regulatórios, o MEC implementou diversos programas de formação continuada, sendo alguns deles:

Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores PROFA (2001) - Curso de aprofundamento, com o objetivo de multiplicar as competências do ensino da leitura e escrita, ou seja, desenvolver professores alfabetizadores. Foi ofertado para professores e formadores. (Brasil, 2001)

Gestar I (2001) - Curso ofertado para professores das séries iniciais que estavam em efetivo exercício, na modalidade a distância e com encontros presenciais, para acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos cursistas. (Brasil, 2001)

Gestar II (2004) - Acontece em substituição do Gestar I, agora voltado para os professores dos anos finais, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, visando a contribuição no ensino-aprendizagem dos alunos nestas áreas, assim como, a melhoria das práticas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades e a autonomia do docente. (Oliveira *et al*, 2018)

Programa de Formação Continuada de Professores nos Anos/Séries iniciais Pró-letramento (2005) - Programa de formação continuada de professores, desenvolvido pelo MEC juntamente com Universidade e Municípios, através de adesão, sendo o foco a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e escrita e matemática das séries iniciais do ensino fundamental (Brasil 2012). Era ofertado na modalidade semipresencial, como recursos didáticos eram disponibilizados materiais impressos e vídeos, atividades presenciais e a distância, supervisionadas por professores orientadores/ tutores. (Brasil, 2007)

Destacam-se que a partir da criação da Rede Nacional de Formação Continuada, os cursos do Gestar I (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), Gestar II (professores dos anos finais do Ensino fundamental) e o Pró-letramento, fossem desenvolvidas sob a coordenação e implementação da referida rede. (Santos e Batista Neto, 2016).

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2013) - foi um pacto firmado pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os eixos desse pacto eram: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliação e Controle Social e

Mobilização. Sobretudo o eixo de formação continuada era o principal foco, balizada pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O percurso formativo abordou debates acerca dos direitos de aprendizagem, avaliação, planejamento, situações didáticas e uso dos materiais didáticos fornecidos pelo MEC voltados para o ciclo de alfabetização. (Brasil, 2015)

No ano de 2009, a política nacional para formação de professores da educação básica é publicada em janeiro, através do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009) e que tem como objetivo organizar a formação de professores em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de promover a oferta e ampliação de cursos de formação por instituições públicas de ensino superior, na busca de equilibrar as oportunidades ao acesso de formação em todo o país.

A mesma definiu o papel do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, no estímulo ao desenvolvimento dos programas formativos e a criação de Fóruns, formados por distintos representantes de instituições para elaborar, assistir e avaliar planos estratégicos, sendo dirigidos pelos secretários Estaduais de Educação, ficando o Ministério da Educação responsável por aprovar e apoiar financeiramente a implementação desses projetos. (Gatti e Barreto, 2009).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2018, documento que delibera o ensino nas redes de ensino brasileiro, e propõe a organização curricular e das propostas pedagógicas, gerando diversos debates a respeito dessa questão. No entanto, ao que se refere a formação de professores, há uma determinação em alcançar suas normas. (Monteiro et al, 2021), pois “trouxe mudanças significativas na prática de ensino, gerando a necessidade de atualização dos professores de todos os níveis da educação básica e da educação superior, especificamente nos cursos de Licenciatura” (Soares, 2022, p.2)

Em 2020, O MEC publica a Resolução CNE/CP Nº de 27 de outubro (Brasil, 2020) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Seus fundamentos são determinados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e na Base Comum Curricular.

Diante das complexas configurações de ensino, que exigem do professor um conhecimento consistente, a resolução estrutura as competências profissionais do docente em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Trazendo a formação continuada como âncora para o desenvolvimento dessas competências e

habilidades para a eficácia da prática docente, entendida como componente essencial da sua profissionalização, “condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem [...] visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.” (Brasil, 2020, p.2)

Ressalta-se, diante do exposto, que foi fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação da Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada. Contudo, nesse ínterim o mundo vivenciou uma pandemia.

4.2 A formação docente no Ceará

Nesta subseção, detalharemos o contexto histórico do Ceará, destacando os principais acontecimentos e transformações ocasionadas no Estado durante as últimas décadas. Abordaremos as questões socioeconômicas e os planos que afetam o estado, com ênfase nas políticas públicas educacionais e seus desdobramentos na formação de professores considerando os cenários, desafios existentes e possíveis procedimentos empregados para ultrapassá-los. Este panorama histórico, torna-se significativo a fim de estabelecer uma relação entre as condições e avanços na formação dos docentes cearenses na atualidade.

No final do século XIX e início do século XX, diversas mudanças ocorreram no Brasil, com isso o Ceará teve que se adequar ao novo sistema republicano, baseado nos ideais e crenças desenvolvimentistas, que mobilizaram as discussões sobre reorganização dos setores sociais.

Nesse período, a instrução ganha intensidade, com isso a educação era considerada indispensável para a transição de uma primitiva para uma desenvolvida, sendo uma das principais adversidades do novo século, pois era necessário estabelecer uma organização escolar e do ensino para abranger toda a nação para tal objetivo, sendo este o ponto crucial para o desenvolvimento do País (Moraes e Vieira, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não trouxe alterações significativas para o ensino normal, mantendo a estrutura anterior tanto na duração dos estudos quanto na organização em ciclos (Tanuri, 2000). Já em 1971, com a promulgação da Lei 5.692, que ocasionou a mudança do ensino de 1º e 2º graus, a modalidade de licenciatura foi consolidada como um processo aligeirado para a formação de professores, permitindo que o acadêmico terminasse seu curso em um período mínimo de um ano e meio e máximo de três anos (Santos, 2019).

Nesse contexto, dar-se-á destaque, que desde os anos 1970, o Ceará apresenta um percurso de colaboração entre os governos federal e estadual ocasionando a descentralização e municipalização da educação. Ressalva-se, entretanto, que até o ano 2005, não existia uma ênfase no apoio técnico à melhoria da qualidade da aprendizagem, cujo um dos pilares é a formação continuada de docentes (Ceará, 2012).

Contudo, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96, que normatiza que além da formação inicial em licenciatura plena mencionada, dispõe a exigência de formação continuada. Essa obrigatoriedade, foi ampliada pela lei 12.796/2013, que designa que essa formação possa acontecer no local de trabalho ou em outras instituições de ensino, valendo-se de diversos níveis e cursos oferecidos (Gomes e Vidal, 2021). A fim de complementar as lacunas da formação inicial.

Com a chegada do século XXI, uma cultura de avaliação em larga escala começa a se estabelecer na educação brasileira, parte de uma influência global balizada por uma visão neoliberal, que começa a nortear as políticas de governos (Gomes e Vidal, 2021). Nessa linha, Cóssio (2018) converge que a mudança na educação pública foi firmada com foco em qualidade e eficiência, afastando-se dos princípios pedagógicos e formativos, onde a lógica gerencial domina as políticas educacionais.

Gomes e Vidal (2021) evidenciam que a consolidação desse novo modelo gerencial atinge as unidades escolares, interfere significativamente a gestão e os professores, e mudando a forma como a formação continuada é efetiva. Em complemento destacam que, “o Ceará foi um dos primeiros estados brasileiros a integrar um debate sobre avaliação de larga escala que teve início sob os auspícios do governo federal”.

O Estado do Ceará começa uma trajetória de desenvolvimento de um programa denominado PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), em 2003. No ano de 2007, esse programa tornou-se uma política pública da Secretaria de Educação do Estado, considerando uma pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. A alfabetização das crianças até 7 anos de idade passou a ser uma prevalência (Ceará, 2012). Assim, firmou um programa de cooperação com os municípios, formalizado pela Lei 14.026/07 que em seu artigo 3º estrutura os seguintes eixos:

- I - Educação Infantil
- II - Gestão Pedagógica e Formação de professores
- III - Gestão de Educação Municipal
- IV - Formação do leitor
- V - Avaliação Externa de Aprendizagem (Ceará, 2007)

O objetivo do Comitê foi explicitar os ângulos do analfabetismo escolar, e um dos focos de sua pesquisa foi o exame dos programas dos cursos de Pedagogia de cinco instituições de formação de professores do Ceará, verificando o foco dado para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificou-se então que as universidades não tinham uma estrutura curricular conveniente para a alfabetização de crianças.

Os achados dessa pesquisa, através das metodologias aplicadas pelos educadores em ambiente escolar, revelaram deficiências tanto na fundamentação teórica quanto na aplicação prática dos métodos utilizados. Apontam ainda, que há uma compreensão equivocada dos princípios construtivistas e a transição das cartilhas tradicionais, criando um espaço metodológico no ato de ensinar (Ceará, 2012).

A esfera federal estabeleceu ações de articulações entre os municípios e programas do Ministério da Educação, como: Escola Ativa, Brasil Alfabetizado, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), Levantamento da Situação Escolar, Programa Nacional de Reestruturação, Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), Plano de Ações Articuladas e Bolsa Família (Ceará, 2012).

Conforme dito anteriormente, o Programa de Alfabetização na Idade Certa priorizou ações que garantem a alfabetização dos estudantes até os sete anos de idade, contudo para eixo de alfabetização e formação continuada, as formações para professores do 2º ano do ensino fundamental foram pensadas a partir do currículo e do uso de materiais estruturados, com atividades, baseadas em métodos de alfabetização e eram fornecidos pelo Estado, para alunos e professores (Ceará, 2012).

Com a ausência de materiais condizentes com as formações realizadas pelo Ministério da Educação, em especial o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), assim para atender essa demanda foram elaborados materiais estruturados, diferentes dos livros usado na época que foram vinculados ao processo de formação de professores. Portanto, o destaque na formação era a prática da sala de aula, atrelado a este processo, existia um acompanhamento realizado pelas equipes das secretarias municipais e escolares (Ceará, 2012).

Em 2011, o programa é ampliado e recebe o nome de PAIC+5, que preconiza mais ações na busca de melhorias dos resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano do ensino fundamental, diante desse novo modelo de atuação a proposta traz em seu bojo o apoio à formação dos professores de 3ª, 4ª e 5ª séries em Língua Portuguesa e

Matemática. Em 2015, o Paic+5, passa por uma nova expansão tornando-se o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa, ampliando a cooperação existente entre todos os municípios do estado do Ceará, abrangendo a partir de então, da Educação Infantil, anos iniciais e anos finais. A finalidade era apoiar a aprendizagem dos estudantes, garantindo a ingressão no Ensino Médio preparados.

Em 2022, uma nova legislação rege o programa, e passa a denominar-se PAIC INTEGRAL, objetivando a inclusão de uma jornada escolar estendida nas redes municipais, progressivamente até 2026, iniciando pelo 9º ano (Ceará, 2024)

Trazendo, novamente, a questão da Formação Continuada, segundo Moraes e Gomes (2022) existe no programa “um forte investimento na formação de professores, por acreditar que essa ação é de grande relevância para a transformação da prática docente e, consequentemente, dos resultados de aprendizagem.” Entretanto, em 2020, com a COVID-19, trouxe a oferta da formação continuada totalmente a distância, com uma configuração distinta do que aconteceu nos anos anteriores, que era no formato presencial. Foi elaborado um plano emergencial de formação continuada para professores e gestores das redes de ensino municipal do Ceará.

Diante desse cenário, Moraes e Gomes (2022) apontam que as formações ocorreram de forma remota, utilizando ferramentas de interação síncrona (Google Meet) e assíncrona (Google Classroom), desenvolvida pela SEDUC/CE aos formadores municipais, que são responsáveis pela formação continuada dos docentes no Ceará e foram realizadas formações em diversos componentes e eixos, como:

Educação Infantil;
Gestão da Educação Infantil;
Gestão do Ensino Fundamental;
Ciclo de Alfabetização;
Matemática e Língua Portuguesa para o 4º e 5º anos;
Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas para os anos finais;
Formação para o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil.

Os ciclos formativos foram desenvolvidos levando em conta as necessidades práticas dos professores, vivenciadas neste momento, houve um alcance maior no número de participantes, criando novos espaços de formação combinado com o uso de recursos tecnológicos digitais e considerada essencial pelo distanciamento físico e emergencial, impostos pelo momento (Moraes e Gomes, 2022).

4.3 A formação docente no Município de Aquiraz

A proposta pedagógica de Aquiraz de 2011, registra as iniciativas de formação continuada de professores na rede municipal (Aquiraz, 2011), destacando o Pró-letramento "é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2012). Sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação, com foco nos professores do ensino fundamental das escolas públicas.

Os contextos sociais, a diversidade, as funções e os modos de comunicação nas diversas situações, era o cerne da concepção formativa, com objetivo de alfabetizar letrando. Destaca-se, que a alfabetização é o processo primário da leitura e escrita, das características e desenvolvimento do sistema de escrita e sendo o letramento, é o aprendizado da leitura e escrita no emprego das práticas sociais (Aquiraz, 2011).

Outra iniciativa destacada no referido documento foi o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, denominado GESTAR I. Voltado para os professores do 3º ao 5º ano, a premissa do programa era a contribuição na qualidade do ensino oferecendo suporte ao professor no procedimento de aprender-aprender, “reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.” (Brasil, 2007, p. 7) e condições aos estudantes na obtenção dos conhecimentos detalhados na proposta curricular, nas áreas de linguagem e matemática (Aquiraz, 2011).

No entanto, encontra-se registros de certificados emitidos pela Secretaria de Educação de Aquiraz- CE, entre o período de 2008 a 2010, com uma carga horária de 200 horas, com o seguinte cronograma curricular (Aquiraz, 2010):

Apresentação do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Guia Geral; Projeto Político Pedagógico; Estudo a Distância; TP1 – Planejando o ensino da Matemática; TP2 – Número Natural – Conceito e representação; TP4 – Medidas e Grandezas; TP5 – Geometria I; TP6 - Número racional - Conceito e representação; TP7 – Geometria II - Figuras Planas e TP8 – Operações com números Racionais.

Outro programa citado no referido documento curricular foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa, com a intenção didática de alfabetização e letramento, dos alunos matriculados na rede pública, em sua perspectiva a formação era voltada para sistematização das experiências de leitura e escrita que favorecem o desenvolvimento do letramento (Aquiraz, 2011).

Uma outra vertente de formação oferecida pela Secretaria de Educação, com base nas dificuldades de que os estudantes do 3º ao 5º ano apresentavam, foi estabelecida uma parceria com a Editora Aprender, como foco na leitura e escrita, considerando as práticas sociais da comunicação, como duplo enfoque, teoria e prática. Na premissa de vencer as renitências da comunicação da língua e seu uso.

Ainda nas declarações encontradas do documento Diretrizes Gerenciais do Município de Aquiraz, até o início 2020 a política de desenvolvimento profissional contínuo é implementada pela Coordenadoria Pedagógica e de Gestão da Secretaria de Educação. A iniciativa abrange múltiplos profissionais da educação, incluindo docentes, gestores escolares, coordenadores, especialistas técnicos, formadores de professores, e professores especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE), funcionários de apoio escolar e membros de órgãos colegiados.

A formação continuada inclui momentos de estudos, discussões e produções de materiais didáticos, bem como reuniões pedagógicas organizadas pela escola. Esta ação era planejada de acordo com os resultados de avaliações externas e internas, assim como, baseados nas observações de sala de aula (Aquiraz, 2020).

Os encontros formativos realizados pela Secretaria de Educação de Aquiraz, foram estabelecidos com uma sistemática periódica da seguinte forma:

Quadro 2 – Resumo do cronograma de formação de Aquiraz (2020)

| Semestral | Bimestral | Mensal | Quinzenal |
|---|--|---|--|
| Merendeiras, vigias, auxiliares, porteiros, motoristas, monitores e transporte. | Colegiados escolares (Grêmios/Conselhos), Profissionais de apoio (cuidadores, auxiliares de sala e profissionais de salas de leitura). | Diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores das salas de AEE, mediadores e facilitadores e secretários escolares e agentes administrativos. | Equipe pedagógica SME / Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC. |

Fonte: adaptado pelo autor – Diretrizes Gerenciais da SME para o ano de 2020

Demonstra-se a obrigatoriedade dos servidores a participarem dos momentos formativos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz (SMEA), havendo inclusive o controle de frequência, com prerrogativa da maior qualidade ao trabalho desenvolvido por professores, gestores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares em exercício (Aquiraz, 2020).

Ainda no ano de 2020, com objetivo de enfrentar as circunstâncias excepcionais causadas pela pandemia e pelo isolamento social devido à COVID-19, que impactam

diretamente a regularidade escolar, buscando alternativas para concluir o ano letivo de 2020 dentro do ano civil, preservando os direitos dos estudantes e professores, sem comprometer a qualidade, a SMEA organiza um plano de Contingência e em seu capítulo 5, estabelece a estrutura didática-pedagógica para efetivação do trabalho pedagógico no período de paralisação (Aquiraz, 2020).

Coube naquele momento a responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal de Aquiraz contratar a Google Education para atuar na formação dos professores em salas virtuais para utilização da plataforma digital na condução das aulas remotas. E aos formadores/gerentes de acompanhamento foi designado o suporte às suas turmas de formação de professores através de WhatsApp, plataforma educacional e e-mail, e nortear os professores na seleção, elaboração e organização do material a ser utilizado com os alunos de forma apropriada. Ademais, monitoramento das escolas específicas sob sua responsabilidade (Aquiraz, 2020).

Em abril de 2020, a Sincroniza lançou um curso de formação voltado a educadores para enfrentar os desafios do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. O curso, intitulado *Curso de Metodologias Ativas - SINCRONIZA*, busca desenvolver estratégias práticas adaptáveis a diferentes contextos locais. Contou com webinars, grupos de discussão on-line e atividades aplicadas à prática docente.

O programa teve uma carga horária total de 84 horas, sendo 40 horas presenciais, 20 horas em ambiente virtual (Canvas) e 24 horas de estudo individual, foi direcionado a professores e gestores efetivos da Rede Municipal de Aquiraz que atendessem a critérios específicos, como graduação em Pedagogia, experiência no ensino fundamental, conhecimento básico de tecnologia e disponibilidade de pelo menos 20 horas mensais para estudos.

Para além dessas iniciativas, outras foram implementadas, como o Mathema, uma a instituição parceira da Fundação Lemann para atuar no processo formativo de didática específica em Matemática com o seguinte objetivo:

[...] realizar a formação de uma equipe de referência no ensino de Matemática na rede para qualificar as ações formativas e promover melhorias específicas na prática e didática dos professores que ensinam matemática, para garantir a aprendizagem dos alunos. (Mathema, 2019)

Conforme descrito no documento de implementação, o objetivo é promover um alinhamento dos esforços entre as equipes da Secretaria de Educação e das escolas, visando a

colaboração de todos na formação prática dos professores, a perspectiva era a melhoria na qualidade das aulas e consequentemente a garantia de uma aprendizagem satisfatória para os educandos. (Aquiraz, 2020)

Para o desenvolvimento das atividades formativas por séries executada pela própria SMEA, com foco, nos anos iniciais tem-se os seguintes detalhamentos das temáticas formativas:

Quadro 3 – Resumo das temáticas de formação de Aquiraz (2020)

| Série/Ano | Temáticas | Carga Horária |
|-----------|---|---------------|
| 1º ano | Planejando o trabalho com as práticas de linguagens no ciclo de alfabetização. | 8h |
| | Implementação das atividades remotas na rede de ensino. | 2h |
| | Ferramentas digitais: Alinhamento e acompanhamento do processo de aulas remotas. | 2h |
| | Pesquisa de aprimoramento da planilha de planejamento e acompanhamento da aprendizagem. | 2h |
| | Alinhando o currículo a prática do planejamento reverso | 2h |
| | <i>Google Classroom</i> : Ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem | 2h |
| | Programa de TV - Vamos Aprender: Ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem | 2h |
| Série/Ano | Temáticas | Carga Horária |
| 2º Ano | Planejando o trabalho com as práticas de linguagens no ciclo de alfabetização. | 8h |
| | Implementação das atividades remotas na rede de ensino. | 2h |
| | Ferramentas digitais: Alinhamento e acompanhamento do processo de aulas remotas. | 2h |
| | Pesquisa de aprimoramento da planilha de planejamento e acompanhamento da aprendizagem. | 2h |
| | Alinhando o currículo a prática do planejamento reverso | 2h |
| | <i>Google Classroom</i> : Ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem | 2h |
| | Vamos Aprender: ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem | 2h |
| | Ensino Híbrido: uma inovação para personalização do ensino | 2h |
| | Competências socioemocionais: Sua importância para formação de pessoas | 2h |

| Série/Ano | Temáticas | Carga Horária |
|--------------|--|---------------|
| 3º ao 5º ano | Implementação do Currículo. | 8h |
| | Implementação das atividades remotas na rede de ensino (Aquiraz) | 2h |
| | Ferramentas digitais: Alinhamento e acompanhamento do processo de aulas remotas | 2h |
| | Acompanhamento pedagógico: a importância do registro no ensino remoto. | 2h |
| | Google class: ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. | 2h |
| | Metodologias ativas no ensino híbrido. | 2h |
| | Google class: ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. | 2h |
| | Processos e instrumentos de avaliação no ensino híbrido. | 2h |
| | Google class: ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. | 2h |
| | Competências socioemocionais: o diferencial para o século XXI. | 2h |
| | Seminário DELP: Apresentação de experiências exitosas. Sequências didáticas: Mural ou varal da Mata Atlântica; indicar leitura para conquistar leitores e a Importância dos processos formativos e de acompanhamento pedagógico. | 2h |
| | Geometria: Figuras Planas. | 2h |

Fonte: adaptado pelo autor – com base no quadro síntese da Formação de professores 2020.

Nota-se aqui, uma apreciação das demandas do século XXI e das demandas voltadas ao modelo de ensino adotado no período de infecção do coronavírus. Onde há uma ênfase nas temáticas entre currículo, planejamento e metodologias ativas, uso das ferramentas digitais e estratégias de ensino híbrido, personalização do ensino e as ferramentas de acompanhamento para este período.

Nesse contexto, apresenta-se ainda nessa matriz, um planejamento para formação não apenas para conteúdo, mas para as competências socioemocionais, conectada ao uso de metodologias e as sequências didáticas, que promovam aprendizagens significativas.

Assim, com o decorrer das imposições no enfrentamento da COVID19 elaborou o Plano de Retorno das Atividades Letivas Presenciais, a partir dos debates promovidos pelo Comitê Municipal, instituído pela Secretaria de Educação, com representantes de vários segmentos, responsável por pensar e planejar estratégias pedagógicas e sanitárias para um possível retorno seguro das aulas presenciais (Aquiraz, 2020).

No tocante a formação continuada, este documento aborda a perspectiva de um plano de formação continuada baseado nas questões centrais: as metodologias ativas, ensino

híbrido e as características tecnológicas, o trabalho interdisciplinar e as questões socioemocionais dos alunos.

Prever continuidade dos seguintes processos formativos:

- a) MAIS PAIC (ministradas pela CREDE 1);
- b) Metodologias ativas para coordenadores(as), professores(as), formadores(as) (SINCRONIZA);
- c) Planejamento de aula - Nova Escola - professores(as), coordenadores(as), formadores(as);
- d) Gestão para Aprendizagem – GAP - diretores(as). coordenadores(as) pedagógicos escolares;
- e) Multiplicação de acesso à Plataforma Google for Education - sala de aula virtual formadores(as) e professores(as). (Aquiraz, 2021)

Além disso, reconsiderar os momentos de formação, incorporando, formações interdisciplinares, organizar a orientação dos planejamentos, assim como dos materiais didáticos e as ações pedagógicas; o cuidado socioemocional dos alunos e impacto na autoestima e aprendizagem e redefinição do trabalho a partir das avaliações de aprendizagem.

Isso posto, avaliar este percurso formativo no período em questão, a partir do olhar de quem planeja e executa, pode contribuir para que as políticas contemplem os depoimentos dos sujeitos participantes, integrando o desenvolvimento de novas competências nas práticas educativas. Para isso, na próxima seção, detalhar-se-á os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentar-se-á a estruturação metodológica e a perspectiva avaliativa para a percepção dos objetivos estabelecidos. A princípio, serão apresentadas as abordagens qualitativa, exploratória e descritiva da pesquisa. Em seguida, discorre sobre a epistemologia avaliativa, o local, os métodos de coleta de dados e a análise dos dados. Diante disso, essa seção foi inspirada a partir de outras pesquisas que serviram de base para sua organização, como exemplo, Sousa (2024) e Vieira (2024).

5.1 Em relação à abordagem e objetivos

A abordagem qualitativa, busca em sua centralidade a compreensão de um determinado fenômeno, não se preocupando com a objetividade e quantificação, mas extrapolando as questões da generalização dos fatos, buscando os aspectos presentes na realidade. Para Minayo (2007, p. 22) esta abordagem “procura [...] aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”.

Em termos de abordagem, adotou-se uma perspectiva qualitativa, de modo a considerar a complexidade de uma avaliação de política pública, onde são pensadas, planejadas e executadas por vários sujeitos dotados de subjetividades, não como uma busca de representar ou ser portador da voz dos mesmos, mas compreendê-los em sua totalidade.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é considerada exploratória, “com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil 2008, p. 27). Sendo assim, esta explora um problema, e assim fornece informações para uma investigação mais precisa, sobre os efeitos da formação continuada de professores em Aquiraz nas perspectivas dos formadores. É descritiva, pois tem como objetivo “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil 2008, p. 28), no caso, compreender os desafios encontrados pelos sujeitos.

5.2 Em relação à epistemologia avaliativa

A avaliação de Políticas Públicas é um campo marcado pelo paradigma positivista baseando o sucesso de uma determinada política através das lentes da eficiência, eficácia e efetividade. No entanto, é notório que na contemporaneidade, novas lentes têm sido utilizadas

para essa avaliação, rompendo com essa lógica de atendimento às agendas governamentais (Gussi et al. 2019).

Diante dos vários paradigmas que permeiam a natureza da avaliação (Cruz, 2019), partindo desde a suas concepções e até às execuções, é preciso compreender que no processo de avaliar, a pesquisa e o avaliador assumem um posicionamento de caráter político, tensionado pelos pressupostos hegemônicos ou contra-hegemônicos, balizado pela epistemologia e metodologia empregadas neste paradigma (Gussi et al. 2019).

Sendo assim, esta pesquisa, delineia-se na avaliação em profundidade. Considerando a avaliação nessa perspectiva é “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional” (Rodrigues, 2008, p.11) pois envolve a história, percurso nas instituições, evolução ao longo do tempo e espaço, os sujeitos envolvidos e seus entendimentos, os cenários de desenvolvimento, extrapolando assim, não apenas a quantificação de resultados obtidos pela política em questão, mas a interpretação da mesma (Rodrigues, 2008).

Nessa perspectiva, apresentaram-se os seguintes eixos:

- 1) Análise de conteúdo do programa;
- 2) Espectro temporal e territorial.

Assim sendo, entende-se que o modo como esses eixos são delineados, favorecem a compreensão da historicidade da política, o que requer do pesquisador uma articulação de diversos contextos e conhecimentos interdisciplinares (Cruz, 2019).

5.3 Em relação ao local da pesquisa

Nesta subseção, detalharemos o universo e amostra dessa pesquisa, para Gil (2008, p. 89) “as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos grandes que se torna impossível considerá-los em sua totalidade.” Sendo, um agrupamento com características específicas, de um determinado local, por exemplo. E a amostra sendo, uma partícula que constitui esse universo (Gil, 2008).

5.3.1 O Local

Nesse aspecto, o universo desta pesquisa foi o município de Aquiraz-Ce. Localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, na costa leste do litoral, faz divisa com os municípios de Eusébio, Itaitinga, Horizonte e Pindoretama. A rodovia CE-040 é a principal

via de acesso da cidade, percorrendo 27 km de Fortaleza até o centro da Cidade. (Feitosa et. al, 1998)

É conhecida como a "primeira capital do Ceará". Sendo referência para todo pesquisador que estuda o Ceará, sobretudo pela condição histórica de ser a primeira vila da Capitania em 1699, por determinação do El-rei de Portugal, subordinada a Capitania de Pernambuco, somente em 1713, se torna Capitania, diante da sua relevância com Fortaleza. Suas condições de navegação, as estradas que favorecem o deslocamento de suprimentos e acesso a vários povoados. Sobre a origem de seu nome há vários debates como apontam Almeida (2012)

[...] para quem a palavra primitiva seria igikirá, oriunda de ig (água), iki (pouco, vizinho, perto) e yrá (adiante), depois corrompida para agoaikirá, significando “água pouco adiante”. 6 Há outras hipóteses, dentre as quais a que dá a Aquiraz o significado de “lagoa de água fertilizante”, referência à denominação de uma lagoa chamada ba’kirás, ou seja, ba, alteração de ipá (lagoa), somada a iquirá (água viçosa, fértil, produtiva) (Almeida, 2012, p.3).

Em 2022, a população era de 80.645 habitantes e a densidade demográfica era de 167,93 habitantes por quilômetro quadrado. (IBGE), sua administração municipal localiza-se na sede, Aquiraz.

Figura 1 – Mapa de Aquiraz



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (n.d.). Histórico de Aquiraz. Acessado: em 25 de setembro de 2024, de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aquiraz/historico>

No que se refere à Educação Municipal de Aquiraz, a cidade conta com 52 escolas municipais e um Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJAQUI. Detalha-se a seguir os dados do Censo Escolar de 2023. Assim, o quadro 3 apresenta quantidade de professores:

Quadro 4 – Quantidade de professores (Censo 2023)

| Professores por etapa | Quantitativos |
|-----------------------|---------------|
| Ano Iniciais | 199 |
| Anos Finais | 206 |

Fonte: Organizado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar, 2023

No quesito quantidade de alunos matriculados, o quadro 4 apresenta um resumo por etapa e quantitativo de alunos matriculados com base no Censo de 2023.

Quadro 5 – Quantidade de matrículas (Censo 2023)

| Etapa/Modalidade | Quantitativos |
|-------------------|------------------|
| Creche | 1.676 crianças |
| Pré-escola | 2.303 crianças |
| Anos Iniciais | 5.654 estudantes |
| Ano Finais | 4.573 estudantes |
| EJA | 414 estudantes |
| Educação Especial | 814 estudantes |

Fonte: Organizado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar, 2023

A Secretaria de Educação, localizada na Rua Francisco Câmara, nº 332 - Centro - cep: 61.700-000, sendo atualmente o Secretário de Educação Alexandre Sousa Alves. É neste espaço que atuam os formadores de professores, que foram escolhidos como amostra da pesquisa e detalharemos a seguir.

5.3.2 Sujetos da pesquisa

5.3.2.1 A amostra

Na execução desta pesquisa, optou-se em definir a amostra por conveniência, onde “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (Gil, 2008, p.94). Assim, a amostra constituiu-se em sete formadores dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Aquiraz que atuaram nos anos de 2020 - 2021, período pandêmico.

A seleção dos participantes obedeceu os seguintes critérios:

- 1) Ter atuado como Formador de professores no período pandêmico (2020 - 2021).
- 2) Ser Formador de professores dos Anos Iniciais, justificando-se com a aproximação da área de formação inicial do pesquisador, pedagogia, que torna um diálogo possível na investigação.
- 3) Permanecer no quadro de servidores na SEMEA em 2024, mesmo atuando em outras funções, considerando a facilidade de contato para coleta de dados.

5.4 Em relação aos métodos de coleta de dados

A entrevista semiestruturada, foi o método selecionado para obtenção dos dados da pesquisa. Segundo Minayo e Costa (2018) esse tipo de entrevista

[...] combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. (Minayo e Costa, 2018, p.142)

Diante desse conceito em relação ao método de coleta, pontua-se que a decisão em aplicar tal instrumento, a consideração de uma flexibilidade em coletar informações não previstas no instrumento, pois ao mesmo tempo que apresenta uma estrutura predefinida com a finalidade de responder os objetivos da pesquisa, há uma abertura para novas reflexões a partir das respostas ou considerações do participante.

Sendo assim, elaborou-se questões semiestruturadas com os seguintes eixos:

- 1) Identificação e Experiência Profissional do Entrevistado(a)
- 2) Rotina de Trabalho na Pandemia da COVID-19
- 3) Desafios na Formação Docente na Pandemia da COVID-19
- 4) Percurso Formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021.
- 5) Contribuições da Formação na Prática Docente na Pandemia da COVID-19

Para registro dessa coleta, utilizou-se a gravação de voz por meio de Smartphone e registro escrito, facilitando o registro dos dados e posteriormente sua análise.

5.5 Em relação à análise dos dados

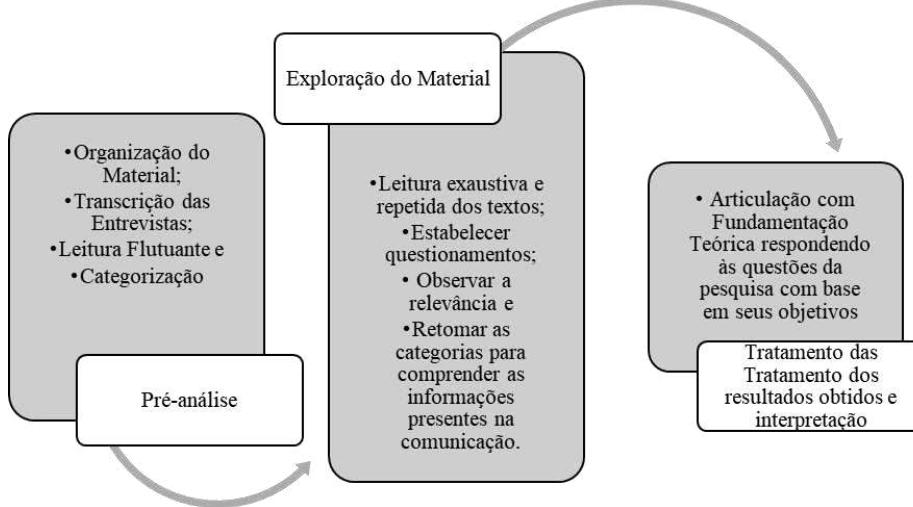
Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, utilizou-se a opção da análise de conteúdo, considerando a epistemologia da pesquisa. A escolha dessa técnica de análise parte da capacidade de investigar e compreender o objeto de estudo em questão, percebendo a totalidade dos sentidos e significados dos formadores integrantes da pesquisa e suas respectivas contribuições. Assim, possibilitando o entendimento do processo formativo dos docentes da rede municipal de ensino de Aquiraz, através do material coletado, de suas categorizações e análise, estabelecendo relações entre a fundamentação teórica e os achados da pesquisa.

De acordo com Bardin (2011) e Minayo (2002), constitui o procedimento de análise da seguinte forma:

- 1) Preparação do material coletado nas entrevistas: Transcrição das entrevistas e organização das informações escritas no momento da coleta.
- 2) Leitura Flutuante: “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (Bardin, 2011, p.126)
- 3) Categorização: “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (Minayo, 2002, p. 70). A partir das leituras realizadas, identificar e agrupar as categorias definindo as unidades de registros (unidade base: palavras, frases ou orações, entre outros) e as unidades de contexto (sentido mais amplo).
- 4) Exploração do Material: Leitura exaustiva e repetidas dos textos, estabelecer questionamentos, observar o que é relevante e retomar as categorias para compreender as informações presentes na mensagem. (Minayo, 2002)
- 5) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: “estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos.” (Minayo, 2002, p.78-79)

Desde modo, a Figura 2 o resumo da técnica de análise, a partir dos passos descritos anteriormente:

Figura 2 – Resumo da técnica da análise de conteúdo aplicado na pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor a partir das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011) e Minayo (2002)

6 ANÁLISE SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS: NA PERSPECTIVA DO FORMADOR DE PROFESSOR NO PERÍODO PANDÊMICO

Nesta seção busca-se construir o tratamento dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas de forma presencial com os formadores da rede de Ensino de Aquiraz – CE que atuaram na respectiva função no período pandêmico. Como descrito na subseção 4.3.1, consolidou-se uma amostra de sete formadores dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de avaliar os efeitos da formação continuada a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa que executaram e experienciaram a política de formação nesse recorte histórico.

6.1 Em relação ao perfil dos sujeitos

O quadro 5, apresenta uma síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa, e suas respectivas idades, formação acadêmica, tempo de experiência, tempo de atuação como formador de professores.

Quadro 6 – Quadro de síntese do perfil dos sujeitos

| Nome | Idade | Gênero | Formação Acadêmica | Tempo de Magistério | Tempo de atuação como Formador(a) |
|-------------|--------------|---------------|---|----------------------------|--|
| FP Amanda | 45 anos | Feminino | Pedagogia, Especialista em Educação Infantil e Multiletramento | 25 anos | 10 anos |
| FP Bianca | 55 anos | Feminino | Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar, Especialista em Alfabetização, Neurociência Aplicada à Educação e Psicopedagogia | 18 anos | 11 anos |
| FP Claudia | 44 anos | Feminino | Pedagogia, Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos, Psicopedagogia Clínica e Institucional | 24 anos | 18 anos |
| FP Denise | 52 anos | Feminino | Pedagogia, Especialista em Alfabetização Multiletramentos de Crianças. | 33 anos | 14 anos |
| FP Eduarda | 54 anos | Feminino | Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica | 23 anos | 3 anos |
| FP Fernanda | 43 anos | Feminino | Pedagogia e História, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar. | 24 anos | 6 anos |
| FP Glaucia | 52 anos | Feminino | Pedagogia, Mestre em Computação Aplicada | 31 anos | 7 anos |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta

De acordo com os dados exposto no quadro 5, pode-se obter os seguintes detalhamentos: em relação à faixa etária dos sujeitos, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação como formador de professores e quanto ao gênero.

Quadro 7 – Quadro de síntese da faixa etária dos participantes

| Faixa etária | Quantidade de Sujeitos |
|--------------|------------------------|
| 40 a 49 anos | 3 |
| 50 a 59 anos | 4 |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta

Assim, no tocante à idade, apontou-se que todos os sujeitos estão na faixa etária compreendida entre 40 e 59 anos de idade, onde o intervalo de idade predominante está entre 50 a 59 anos, contabilizando 57% dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 8 – Quadro de síntese de tempo de atuação no Magistério

| Intervalo tempo de Atuação no Magistério | Quantidade de Sujeitos |
|--|------------------------|
| 10 a 19 anos | 1 |
| 20 a 29 anos | 4 |
| 30 a 39 anos | 2 |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta

Em relação ao tempo de atuação no magistério, demonstrou-se que as servidoras têm entre 18 a 31 anos de exercício, sendo que a maior parte se concentra entre o intervalo entre 20 e 29 anos. Dessa forma, o tempo de experiências apresentadas atingem em média 52%, ou seja, aproximadamente a metade do tempo de vida dos participantes.

Quadro 9 – Síntese de tempo de atuação como formador

| Intervalo de atuação como Formador | Quantidade de Sujeitos |
|------------------------------------|------------------------|
| 3 a 9 anos | 3 |
| 10 a 19 anos | 4 |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta

No tocante ao tempo de atuação como formadora, apresentou-se uma variação evidenciando que quatro dos sete servidores possuem de 10 a 19 anos experiência nessa área, enquanto 3 acumulam menos tempo de prática, entre 3 a 9 anos de vivência como formadora.

Quadro 10 – Síntese de gênero dos sujeitos

| Gênero | Quantidade de Sujeitos |
|-----------|------------------------|
| Feminino | 7 |
| Masculino | 0 |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta

Em relação ao gênero, constatou-se que 100% dos grupos de formadores dos anos iniciais, são majoritariamente mulheres.

Quadro 11 – Síntese quanto ao nível de escolaridade

| Nível de Escolaridade | Quantidade de Sujeitos |
|-----------------------|------------------------|
| Especialização | 6 |
| Mestre | 1 |
| Doutorado | 0 |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta

Dentro desse quadro, tornam-se proeminentes a informação que todas as formadoras possuem especialização, em psicopedagogia, gestão escolar, alfabetização, multiletramento, neurociência aplicada e uma formadora em nível de mestrado em computação aplicada. Assim, amplia-se a compreensão que o grupo de formadoras está conectado com assuntos contemporâneos.

A população do estudo é composta por profissionais da educação que integram o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Aquiraz, com uma experiência na formação de Professores no recorte temporal de 2020 e 2021, período da Pandemia da COVID-19. Portanto, sujeitos capazes de colaborar com o instrumento de coleta de dados, as entrevistas, isto é, baseando-se nas vivências e conhecimentos dos servidores, bem como em suas percepções do trabalho realizado nesse ínterim.

6.2 Revisão e reflexão sobre os resultados

Com a finalidade de avaliar os efeitos , a análise considerou as categorias alinhadas aos objetivos da pesquisa, bem como as respostas fornecidas pelas formadoras participantes às questões apontadas. Estabeleceram-se, então, as articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa. Para isso, os dados da pesquisa foram analisados a partir

da abordagem qualitativa, de acordo com Bardin (2011) e Minayo (2002). Consequentemente, os resultados foram organizados seguindo a estrutura de análise de cinco categorias a seguir:

- Categoria I - Atuação profissional antes e durante a pandemia.
- Categoria II - Rotina de Trabalho na Pandemia da COVID-19.
- Categoria III - Desafios na Formação Docente na Pandemia da COVID-19.
- Categoria IV - Percurso Formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021.
- Categoria V - Contribuições da Formação na Prática Docente na Pandemia da COVID-19. Dito isto, apresenta-se a análise das categorias.

6.2.1 Atuação profissional antes e durante a pandemia

Para Imbernón (2022) “o (a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática.” (p.104). Assim, iniciou-se a entrevista buscando caracterizar como era a atuação dos formadores antes e durante a pandemia da COVID-19, tendo em vista que esse período apresentou obstáculos significativos para a prática docente.

Para tal interrogou-se então: Como você descreveria a sua atuação antes da COVID-19 e durante a COVID-19?

Nas respostas dos sujeitos, obtivemos os seguintes trechos:

“A minha atuação, ela era, como formadora, predominantemente presencial. Nesse formato, a gente tinha uma interação muito grande com os professores. Os encontros formativos possibilitaram essa reflexão mais próxima, essa interação com os participantes, com a dinâmica de grupo.” (FP Amanda)

“Bom, antes, a gente, né, tinha todo um processo de formação presencial. Então, você tinha um contato com o professor, né? Você tinha aquele momento em que estava ali e conseguia desenvolver o tema que era proposto para aquela formação.” (FP Bianca)

“Era de forma presencial, de uma maneira muito dinâmica e interativa, no sentido de que os professores faziam atividade de grupo. Tinha um contato muito direto com o professor, fisicamente.” (FP Claudia)

“Pronto, boa tarde. Antes da pandemia, as nossas formações presenciais tinham um foco bem direto. Por quê? Porque a gente acompanhava o professor em sala de aula, esses acompanhamentos, e, quando nós chegávamos, tínhamos muito insumo. A gente detectava ali, constatava as dificuldades do professor, e trazia essas lacunas para a formação.” (FP Denise)

“Bom, as nossas formações antes da pandemia eram planejadas presencialmente. Havia a preocupação de procurar assuntos que pudesse ajudar os professores na sua prática em sala de aula, e o planejamento era realizado de acordo com a

formação presencial, né? Então, assim, era, de certa forma, mais fácil, porque a gente ia ter a interação com os professores.” (FP Eduarda)

“Foi assim: antes da COVID, o contato era mais direto com os professores. Então, a gente tinha, como é que eu posso dizer, dados mais palpáveis. A gente conversava com o professor, passava a formação e tinha como ir à escola para ver se a formação estava sendo aplicada ou não. A partir daí, a gente fazia intervenções com as turmas.” (FP Fernanda)

Nas respostas das entrevistas pode-se perceber que o modelo formativo adotado na rede de ensino antes da pandemia era predominante no formato presencial, a dinâmica e interação que esse modelo proporciona, que possibilita reflexões mais próximas e mais sustentáveis, considerava-se que uma forte interação entre professores e formadores, em parte dado ao acompanhamento direto às salas de aulas.

Por seginte, no contexto do período pandêmico, destaca-se, por exemplo, a transição da formação presencial para o formato remoto, o que demandou uma adaptação repentina, sem preparação prévia, como ressalta a formadora FP Bianca:

“E aí no momento que a gente, do dia pra noite que veio a pandemia e aí a gente ficou de mãos e pés atadas, né, então enquanto formadora o que é que a gente ficava, a gente ficava angustiada.” (FP Bianca)

Esses trechos corroboram com as falas das FP Denise e FP Eduarda:

“Quando chega a pandemia, ninguém estava preparado para esse momento, e a gente teve que correr atrás.” (FP Denise)

“Uma formação de forma remota, que não era a nossa prática do dia a dia. Então, assim, era tudo muito novo. Nós tivemos que correr atrás de nos formar para poder passar uma formação para os professores no formato remoto.” (FP Eduarda)

A ruptura de um modelo formativo estabilizado, como o presencial, foi sentido como algo desafiador, sendo necessário repensar outros caminhos para desenvolvê-lo. Observa-se que a expressão “*Nós tivemos que correr atrás*” revela que de fato não havia uma preparação para tal situação, mesmo com as tecnologias disponíveis antes da pandemia, e que houveram esforços para manter o processo formativo, ainda que de forma remota. No entanto, temos a afirmação da FP Glaucia:

No período da pandemia, a gente aprendeu muita coisa nova, né? Mas, antes da pandemia, as pessoas pareciam mais limitadas com algumas possibilidades, inclusive tecnológicas, né? Tudo que a gente ia propor tinha uma certa resistência e tudo, e isso tornava o trabalho um pouco mais difícil. Com a pandemia, quando a gente teve que realmente aderir a recursos e estratégias inovadoras, parece que

abriu a mente, né? Tanto a nossa, enquanto formador, de buscar estratégias, como a deles também, de aceitarem. Foi uma coisa que veio de imposição, porque foi necessário, mas, ao mesmo tempo, ajudou bastante. (FB Glaucia)

O trecho destacado implica que, embora as mudanças tenham sido impulsionadas por exigências sanitárias, revelaram-se indispensáveis. Estimularam tanto os docentes quanto os formadores a explorar novos conhecimentos e desenvolver estratégias, superando as limitações existentes antes da pandemia, incluindo as barreiras relacionadas à resistência tecnológica.

Nesse sentido, Pereira e Santiago (2020) destacam que um momento problemático como o da pandemia foi capaz de impulsionar debates e o intercâmbio de ideias, contribuindo para reflexões sobre o progresso da sociedade como um todo, inclusive sobre a perspectiva do ensino adotado neste período. Todavia,

“as demandas não eram novas, mas a ausência de políticas públicas de infraestrutura tecnológica, de formação docente e flexibilização de arranjos curriculares e, podemos arriscar também dizer, de resistência das instituições por manter-se nas lógicas e práticas já cristalizadas, entre outros tantos fatores, criaram esse vácuo ou essa lacuna paradigmática e metodológica entre as demandas reais de uma sociedade que pulsa na cibercultura e os processos educacionais vivenciados nos diferentes níveis e redes de ensino.” (Sales e Albuquerque, 2022)

Diante dessas lacunas paradigmáticas e metodológicas, a falta de iniciativas governamentais voltadas para a infraestrutura tecnológica, capacitação docente e adaptação dos arranjos curriculares (Sales e Albuquerque, 2022), o uso das tecnologias emergiu como uma necessidade e se tornou uma ferramenta indispensável para desenvolver as atividades inerentes ao processo formativo de docentes durante o episódio pandêmico da COVID-19.

Porém, atrelado a essas mudanças, surgiram novas formas de interação com o grupo de professores participantes da formação continuada, afetando, inclusive, a forma de comunicação, sustentada por aplicativos, como apontam as respostas das formadoras:

Durante a pandemia, a nossa atuação como formadora precisou ser adaptada para o formato remoto. A nossa comunicação passou a ser exclusivamente por whatsapp, ligação de vídeo, meet, as plataformas digitais. Isso resultou numa adaptação de novas estratégias para que a gente pudesse fazer esse engajamento e interação. (FP Amanda)

“Então assim, a nossa adaptação às tecnologias, claro que a gente já usava as tecnologias no dia a dia, mas de uma forma diferente, de como a gente passou a usar a partir de uma formação remota, que a gente tinha que usar a tecnologia de uma forma que, não só para passar um texto, não só para fazer a leitura de um texto, mas assim, aulas dinâmicas, aulas que pudessem integrar todo o grupo de professores presentes na formação, e isso foi um grande desafio.” (FP Eduarda)

"eu tinha que correr atrás e me capacitar eu mesma em ter mais autonomia e lidar com as ferramentas, com as ferramentas digitais, para poder conduzir isso aí. Até mesmo porque eu precisava que agora a formação teria que ser dessa forma." (FP Denise)

"Antes da pandemia, havia uma resistência à tecnologia, mas fomos obrigados a nos adaptar e isso abriu a mente de todos" (FP Glaucia).

Demonstra-se que foi um período de muito aprendizado, com novas possibilidades pedagógicas e, apesar dos desafios, houve uma flexibilização dos conteúdos ministrados. Contudo, há interrupção na interação direta com os professores, às vezes por desinteresse, por problemas com a tecnologia ou por situações não evidenciadas, como vemos nas falas a seguir:

"porque, muitas vezes, os professores, a gente percebia que eles só estavam ali com a tela ligada, mas não estavam conectados naquele momento." (FP Amanda)
"A própria formação, em si, era muito... não sei se seria a palavra distante. Era algo, sei lá. A gente sentia falta desse contato direto com o professor, embora eu estivesse ali com a câmera aberta. Mas a gente não sentia, por inteiro, todo mundo." (FB Claudia)

A gente percebia que, quando dava formação, quem tinha o descuidado de deixar a câmera ligada, a gente via fazendo almoço; a gente via varrendo a casa; a gente via professor deitado na rede. Então, assim, a gente se sentia, nesse momento, como se fosse uma falta de respeito com a gente que estava ali, que tinha se preparado, que tinha estudado. (FP Fernanda)

Quando a gente ia para as formações, e o professor, muitas vezes, tinha um telefone, não tinha uma boa internet e a internet caía; a gente até brincava que caiu aquela coisa toda. E, no final, às vezes, das formações, o número era tão reduzido, e a gente via que era um grande desafio também, que nos colocava ali à frente, e a gente tinha que encontrar outras estratégias para poder tentar chegar até o professor. (FP Denise)

Depreende-se dos depoimentos, que a atuação das formadoras antes da pandemia acontecia de forma mais fluida e direta, com intervenções propositais para alcançar as dimensões práticas desenvolvidas na formação presencial. Porém, com o advento pandêmico, o cenário foi alterado, gerando uma série de mudanças que exigiram uma adaptabilidade, para permanecerem com suas atuações profissionais em andamento, marcado por incertezas, rupturas de comunicações e interações e de aprendizados, sobretudo nas questões tecnológicas.

6.2.2 Rotina de trabalho na pandemia da COVID-19

No contexto da rotina de trabalho durante a pandemia da COVID-19, difundiu-se a ideia de que, quanto maior fosse o uso de recursos tecnológicos nas atividades laborais, menor seria o tempo necessário para realizá-las. Consequentemente, imaginava-se que os profissionais teriam mais tempo livre e, portanto, trabalhariam menos. (Silvestre et al, 2023)

Nesse sentido, é necessário uma análise partindo da realidade histórica como afirma Minto (2021, p.141) “o problema da educação na pandemia precisa ser analisado à luz das mudanças que estão a ocorrer no processo de trabalho contemporâneo, o que faz necessária uma crítica das concepções que velam o processo real, deslocando-o de seu solo histórico”

Assim, em se tratando da rotina de trabalho das formadoras entrevistadas no período de contenção da COVID-19, partiu-se das seguintes interrogações: Como foi a transição da Formação Presencial para a Formação Remota? Como foi sua rotina de trabalho no período pandêmico? Houve mudança significativa? Que novas habilidades você precisou aprender para desenvolver sua função?

Como resposta, temos os seguintes relatos:

A necessidade do planejamento detalhado, a adaptação dos conteúdos para o formato online exigiu mais tempo de preparação. Houve o aumento da carga horária de trabalho. (FP Amanda)

E os aspectos negativos, a sobrecarga de trabalho. (FP Amanda)

Era um tempo que a gente não tinha um tempo estipulado, tipo, a formação era de duas horas, mas o resto do dia inteiro a gente estava à disposição para tirar dúvida e para conversar. Então, assim, não tinha horário de trabalho; a gente não tinha. (FP Bianca)

Porque o que acontece, quando eu digo que foi muito louca essa dinâmica, é porque a gente estava estudando, aprendendo e, ao mesmo tempo, repassando. Era uma coisa em tempo real; não tinha muito como esperar. (FP Glaucia)

A gente ficava quase que 24 horas disponíveis mesmo para os professores, para ajudá-los, para tirar dúvidas, porque era todo mundo muito ansioso, tudo muito incerto, tudo muito novo. E a mudança de rotina foi essa. (FP Eduarda)

A carga horária de trabalho perdeu totalmente o horário; não existia essa carga horária de trabalho. Era na hora que desse, na hora que desse para atender o professor. Os horários eram estipulados mesmo para a formação, e a gente conseguia se organizar para dar a formação para o professor. Mas, de elaboração, de atendimento individual, de atendimento nos grupos, isso aí não tinha hora, não. (FP Claudia)

“A nossa jornada de trabalho, eu senti que ela ficou sobrecarregada. Embora a gente trabalhasse em casa, cada um na sua casa, o que eu percebia é que nós não

tínhamos mais aquele tempo do nosso trabalho. Ele ultrapassava, extrapolava esse tempo, e a gente não tinha aquele horário certo.” (FP Denise)

Em consonância com esse apontamento, Silva e Santos (2023), decorre que o tempo destinado à formação ou autoformação, foi responsável pela ampliação das horas de trabalho, na empreitada de prover conhecimentos e experiências capazes de sanar essa lacuna do uso tecnológico no processo de ensinar, assim como metodologias auxiliassem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no ensino remoto emergencial.

Nota-se que a carga horária de trabalho das formadoras foi ampliada para atender às necessidades existentes. Não apenas do processo da formação em si, houve um esforço de conciliação para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, seja de forma individualizada ou em atendimento aos grupos.

Simultaneamente, foram investidos períodos de estudo para atender às demandas do novo modelo, acompanhado pelas rápidas mudanças nas informações e nos processos educativos.

Assim, as situações experienciadas pelas formadoras, demonstram uma sobrecarga de trabalho, quando afirmam “*eu senti que ela ficou sobre carregada*”; “*A gente ficava quase que 24 horas disponíveis*”; “*A carga horária de trabalho perdeu totalmente o horário; não existia essa carga horária de trabalho*”.

Sob tais circunstâncias, exigiu-se uma nova performance das formadoras, envolvendo ações como o planejamento das formações e um maior detalhamento das ações, para alcançar os objetivos esperados nesse processo. Essas medidas buscavam proporcionar, ao menos, uma sensação de tranquilidade para os professores, como pode ser observado nas falas das Formadoras Bianca e Amanda,

A gente trabalhava; tinha que se encontrar até meia-noite para poder discutir a formação, como é que ia ser no outro dia da formação e tentar passar, pelo menos, uma tranquilidade. Passar ideias, né, para o professor, para ele não ficar tão angustiado. (FB Bianca)

As formações passaram a ser planejadas de maneira mais detalhada, considerando as limitações que o ambiente virtual trazia e a necessidade de adaptação dos conteúdos para essa nova realidade. (FB Amanda)

No que diz respeito à duração de tempo propriamente dita das formações, os encontros com os professores foram adaptados devido às configurações e políticas de uso das plataformas digitais. Essas configurações limitaram cronologicamente as interações, tendo em vista que o controle está diretamente ligado ao tempo formativo, o qual foi definido pelas

empresas desenvolvedoras de aplicativos ou plataformas, como pode ser observado na resposta da FP Fernanda.

“teve mudança no horário de informação que deixou de ser de 4 horas e passou a ser 2 horas, né às 2:00 era o tempo limite que estudava na plataforma.” (FP Fernanda)

Reavendo a discussão já realizada, percebe-se que o tempo de interação ficou mais curto, no entanto, toda a preparação, estudo, atendimento aos professores, extrapolou os limites da carga horária de trabalho diária.

Com a flexibilização dos encontros formativos e do acompanhamento pedagógico, por conta do modelo on-line, as rotinas de reuniões passaram por variações, estabelecendo, assim, reuniões semanais com a equipe técnica e com a equipe gestora das unidades escolares, como vemos no enunciado a seguir,

Quando havia necessidade da secretaria, no caso da coordenação pedagógica, a gente organizava um link e fazia as reuniões para tentar alinhar. Mas, com o passar do tempo, eu creio que, quando a gente já estava com uns 2 ou 3 meses desse processo, isso começou a se ajustar. A gente começou a ter reunião toda segunda com a equipe da secretaria e reunião toda sexta com o gestor das escolas, gestor e coordenador. Também na nossa rotina. (FP Fernanda)

Ressalta-se então que a eficiência das atividades laborais, não é, incompatível com a ampliação da carga horária, associada com as tecnologias a serviço do capital, economizam a força empregadas socialmente ao trabalho, mas colaboram na ampliação do trabalho, o que expõe ao servidor a disponibilidade contínua para executar as funções, o que ocasiona a diminuição no limites de trabalho e não trabalho. (Silvestre et al, 2023)

Levando em consideração os relatos, é possível considerar que essa barreira estrutural que estabelece as jornadas de trabalho e não trabalho, de trabalho e horas livres, de trabalho e descanso, foi ultrapassada e marcou as condições de trabalho das formadoras de professores no período pandêmico.

6.2.3 Desafios na formação docente na pandemia da COVID-19

Na análise dessa categoria, detalha-se os principais desafios enfrentados na formação no período da crise sanitária do coronavírus, sob a luz as seguintes interrogações aos sujeitos participantes da pesquisa: Quais os principais desafios que você enfrentou para

ministrar as formações na Pandemia da COVID-19? Como o distanciamento social impactou diretamente na sua prática? Como foi seu aprendizado enquanto formador nesse período?

Assim, aponta-se alguns desafios descritos a partir dos enunciados:

6.2.3.1 A falta de conectividade

As ferramentas tecnológicas podem facilitar as interações comunicativas, superar as barreiras físicas (Souza et al, 2021). No entanto, é necessário trazer à tona que ausência de conectividade interfere diretamente na comunicação e na troca de saberes, não apenas dos estudantes, mas também de professores, como constata-se nas respostas das entrevistadas nessa pesquisa:

“Os principais desafios incluíram a dificuldade de acesso à internet por parte de alguns professores.” (FP Amanda)

“porque muitos professores tinham dificuldade também no acesso à internet.” (FP Eduarda)

Eu acredito que, assim, um dos maiores desafios foi ter realmente essa condição da acessibilidade, né? (FP Glauclia)

E um dos desafios que a gente tinha também era a questão do próprio recurso tecnológico. Quando a gente ia para as formações, e o professor muitas vezes tinha um telefone, não tinha uma boa internet, e a internet caía, e a gente até brincava que caiu aquela coisa toda. (FP Denise)

Assim, uma das problemáticas enfrentadas durante o período de pandemia estava relacionada à acessibilidade à internet e aos recursos tecnológicos disponíveis para os professores, tornando-se um obstáculo significativo, especialmente porque alguns docentes contavam apenas com telefones celulares e conexões instáveis, o que comprometeu a participação nas formações e atividades pedagógicas, interferindo diretamente no trabalho das formadoras municipais.

Neste cenário, pode-se confirmar que “diante da proposta de educação remota, o que se percebe, conforme já apontado, é uma desigualdade latente no que tange às possibilidades e condições de acesso, não somente por parte dos estudantes, mas também, dos docentes.” (Pessanha e Trindade, 2022, p.13).

6.2.3.2 Falta ou redução de interação na formação continuada

A dificuldade de interação no modelo remoto é algo recorrente, comparando a interação estabelecida ao modo presencial, a maioria das respostas destacam o distanciamento e ausência de um ambiente físico, para desenvolver o aprendizado, impactando negativamente a troca de saberes, bem como a ativa participação dos docentes, como descrito nas respostas

Eles só estavam ali com a tela ligada, mas não estavam conectados naquele momento. Então, esse foi um grande desafio, a gente ser resiliente nesses aspectos de estimular e instigar o professor a participar, a interagir mesmo ali, mesmo que de forma remota. (FP Amanda)

O principal foi tentar ter a atenção de todo mundo naquele momento e tentar passar para eles, né, de alguma forma, como eles poderiam alfabetizar, usando a telinha e aquilo ali. Então, foi o momento mais difícil. (FB Bianca)

Houve uma dificuldade de interação mesmo, uma dificuldade minha, enquanto formadora, também, de me adaptar ao novo sistema, a nova forma do próprio professor nessa interação. (FP Claudia)

sentido de melhorar as formações e no sentido de o professor estar presente nessa formação e a gente chegar, e acontecer essa interação, parecido com o que aconteceu no presencial, essa interação, essa troca de saberes. Era um grande desafio para nós trazer isso aí para essas plataformas. (FP Denise)

E fazer com que a permanência deles nesse processo de formação continuasse, eu acho que foi o maior desafio, né? Porque a gente via, muitas vezes, que as pessoas têm sempre aqueles que se dedicam bem, mas havia aqueles que ficavam lá atrás, né, e que a gente precisava estar o tempo todo acionando. (FB Glauclia)

Nesta perspectiva, as falas indicam a dificuldade de manter a atenção e o envolvimento dos participantes na formação remota. Onde no modo presencial isso acontecia de forma natural e que foi comprometida pelo meio digital. Assim, a capacidade de resiliência e flexibilidade são mencionadas como uma qualidade necessária para superar as dificuldades, como vemos no trecho da FP Amanda (2025) “*a gente ser resiliente nesses aspectos de estimular e instigar o professor a participar*”.

Em certa medida, dado o quadro de distanciamento social, imposto pela condição sanitária, a FP Glauclia destaca que, para além de lidar com as questões da formação propriamente dita, teve que cuidar das questões emocionais, tendo em vista que as pessoas estavam tensas e preocupadas. Esse desafio de integração ao virtual estava longe de acolher essas expectativas, tornando-se uma barreira. A formadora destaca:

De que as pessoas participem, se integrem umas com as outras. E aí, assim, com o distanciamento, isso foi mais um obstáculo, né? A gente, além de poder fazer essa

coisa à distância, ainda teve que trabalhar essa questão das relações. As pessoas estavam preocupadas, estavam tensas. E aí, fazer com que a gente tivesse um processo de formação que fosse dinâmico, que integrasse as pessoas acabou sendo difícil, né? (FP Glaucia)

Nessa linha, a FP Eduarda afirma que essa barreira dificultou a integração do grupo de formação

Foi um desafio grande mesmo, porque é diferente quando você está dentro de um espaço físico com as outras pessoas naquele momento de formação. Aí acontece uma interação entre todos, há aquela troca de conhecimento, e esse distanciamento dificultou muito isso, essa troca de experiência, essa troca de informação. Dificultou tanto que, nas formações, a gente passou a ter menos interação. (FP Eduarda)

Assim, a ação docente, que é permeada das relações e interações humanas, foi prejudicada pela adoção do modelo remoto, o que contribuiu para um isolamento maior e a fragilização do senso de coletividade, ao mesmo tempo em que acentua características individualistas. (Pessanha e Trindade, 2022).

No entanto, para a mesma formadora, afirma que existiam profissionais que souberam aproveitar esse momento como uma oportunidade de aprendizado. O ambiente virtual contribuiu para a ampliação do conhecimento de uma parte do grupo. Por outro lado, alguns não conseguiram aproveitar essa oportunidade. Assim, o distanciamento social impôs condições diferentes para um mesmo grupo de docentes, enquanto para alguns foi um período facilitador, para outros representou barreiras significativas.

Mas outros aproveitaram esse momento e, realmente, aproveitaram esse momento para aprender mais. Tinha aqueles que não queriam, mas tinham aqueles que aproveitaram esse momento. Então, esse distanciamento social proporcionou benefícios para uns e dificultou para outros. (FP Eduarda)

Frente à discussão estabelecida, emerge a seguinte reflexão, que uma das situações problemáticas enfrentadas pelo grupo de formadoras foi sustentar a participação ativa e a qualidade da interação nas formações remotas.

Isso posto, fica evidente que a distância física entre os participantes, aliada às barreiras das plataformas digitais, interferiu na troca de saberes, resultando em adaptações constantes, por parte das mesmas, atribuindo a resiliência como habilidade para enfrentar esse novo formato de trabalho.

6.2.3.3 A adaptação com as tecnologias por parte dos professores e formadores

Neste quesito, a adaptação tecnológica e pedagógica é um desafio enfrentado pelos formadores, que precisam rever suas estratégias para garantir a atenção e a participação ativa dos professores, ao mesmo tempo em que lidam com suas próprias limitações e as dos docentes em relação às plataformas digitais, como identifica-se nas respostas,

Além de nós, formadores, os professores precisavam de uma adaptação, pois não estavam familiarizados com essas ferramentas, como o Google Meet, o Zoom, entre outras. (FP Amanda)

O meu principal desafio para ministrar formações, foi como ele já chega relatado antes, né? Foi realmente a falta de habilidade com as tecnologias. (FP Fernanda)

E eu acho que para eles, nesse processo, foi a questão mesmo da adaptação e até mesmo de trabalhar essa limitação, de conhecer plataformas, de conhecer alguns instrumentos que pudesse auxiliar nesse processo de ensino mesmo à distância, né? (FP Glaucia)

Evidencia-se, por exemplo, que mesmo os formadores que tinham aptidão com o uso da tecnologia demonstraram que tiveram que se adequar ao momento, tendo em vista que não era apenas conhecer as ferramentas, mas utilizá-las como transposição didática para alcançar as intenções do processo formativo e consequentemente o ensino remoto

E, assim, em termos de conteúdo de formação, é claro que a gente já tem isso na bagagem e tudo, mas a gente precisou aprofundar em como linkar isso com estratégias, principalmente tecnológicas, né? Então, assim, apesar da minha formação, eu já tinha uma determinada habilidade com tecnologias, aplicativos e programas que ajudassem nisso. Mas, assim, adequar isso à formação foi bem difícil, né? (FP Glaucia)

Então, considera-se aqui um ponto crítico, revelado nas falas, visto que o problema, em si, não era apenas pedagógico, mas um desafio metodológico para desenvolver trocas de experiências e saberes, implicado pelo pouco domínio das tecnologias ou pelo uso destas para a finalidade de ensinar, de ambas as partes, formadores e docentes.

Ao trazer suas reflexões sobre tal questão, Cardoso et al (2022) pontua que essa dificuldade se dá pela condição de não serem nativos das linguagens digitais, porém os docentes que já eram familiarizados com domínio das tecnologias eventualmente não apresentaram tantas dificuldades e conseguiram atender às necessidades. Sobretudo com algo desafio, deveria ter desdobramentos na formação de professores.

Assim, devemos considerar o que diz Freire (2021, p.3) que “a questão para mim não é ser contra a tecnologia, mas ter clareza sobre qual é a política que sustenta o uso da tecnologia”. Em outras palavras, estamos usando a tecnologia em favor de quem e em favor de quê, e contra quem, e contra o quê.

6.2.3.4 Conciliação das Responsabilidades Domésticas e Profissionais

Outro desafio enfrentado durante o período da COVID-19 envolve as questões emocionais relacionadas ao trabalho remoto, especialmente o sentimento de estar constantemente disponível, mesmo fora do horário de expediente e conciliar essa carga com as atividades domésticas, o que impactou diretamente a capacidade de organizar e equilibrar as demandas profissionais e pessoais, conforme descrito por FP Bianca em sua resposta:

Às vezes, até o meu marido chegava e dizia assim: "Minha filha, você tem que se organizar, tem que chegar no horário, parou e pronto." Mas não dava. O telefone tocava e a gente terminava, porque a gente sentia. Você começava a absorver toda aquela angústia, né, e tudo, e você queria tentar, do outro lado, de alguma forma suprir tudo ali. Aí, você terminava realmente não tendo horário para você, né. (FP Bianca)

Pode-se perceber essa questão presente na fala da FP Fernanda:

Mas também era um período, foi de que a minha mãe adoeceu, então eu tinha que ficar entre cuidar dela e estar nesse processo de acompanhar o grupo, as formações, e o que estava acontecendo na secretaria. Então, o complicado era associar essas situações. Eu fazia tudo muito cedo dentro de casa para poder sentar, basicamente, das 8 até às 9:00 da noite, intercalando com o alarme de almoço, para poder atender às necessidades que eram da forma remota. Então, meu principal desafio foi isso, tentar associar minha rotina de casa. (FB Fernanda)

Baseado nessas respostas, identifica-se as seguintes estruturas de análise, ligadas ao desafio de conciliar essas atividades.

- 1) Ausência de limites entre casa e trabalho;
- 2) Sobrecarga emocional;
- 3) Feminização do cuidado e trabalho invisível.

Percebe-se o desafio de equilibrar a rotina doméstica com as exigências do trabalho remoto. Para lidar com isso, foi necessário realizar ajustes nos horários, visando harmonizar as responsabilidades profissionais e familiares. Essa divisão de tarefas acabou por

gerar uma sensação de sobrecarga, diante das demandas entre os cuidados com a família e as obrigações do trabalho.

Esse cenário acarretou dificuldades internas e priorização, já que ambas as responsabilidades requerem atenção e dedicação. Nessa direção, a discussão empreendida por Anjo e Cardoso (2022, p.12) revela que “as mulheres são as principais envolvidas em dupla jornada de atividade profissional e estudos, especialmente em tempos de pandemia”.

Para Fernandes (2023) os efeitos ocasionados pela pandemia estão ligados a aspectos emocionais e físicos, como a sensação de sobrecarga. Contudo, nessa configuração familiar, onde a mulher permanece como pilar das ações domésticas, conserva-se intacta tanto durante quanto após o período de isolamento social.

No tocante ao cuidado com o outro, Canavêz *et al* (2021, p.118) apresenta um posicionamento interessante, quando traz que

Em função de uma lógica de sociabilidade burguesa, histórica e socialmente construída, as demandas relacionadas com o cuidar recaem majoritariamente sobre as mulheres, como relatado pelas participantes. O papel de cuidar parece estar ocupando todas as dimensões da vida, e as consequências disso são preocupantes: cansaço intenso, exaustão, medo, sentimento de não conseguir dar conta e, em especial, ansiedade.

Essa afirmação corrobora com o trecho “*Você começava a absorver toda aquela angústia, né, e tudo, e você queria tentar, do outro lado, de alguma forma suprir tudo ali.*” (*FP Bianca*) sendo capaz inclusive de absorver a carga emocional, uma autocobrança em auxiliar o outro, onde o papel do formador foi imbuído pela cultura do cuidado com o outro, se sobrepondo a ação do autocuidado e como resultado a angústia é destacada.

A resposta da FP Fernanda também reflete a sobrecarga relacionada às questões de cuidado, especialmente intensificada por um problema pessoal. Apesar disso, a rotina mencionada pela formadora revela curtas pausas, destinadas ao horário de almoço, além de levantar-se cedo para dar conta das atribuições.

Assim, de maneira geral, é possível completar essa reflexão dizendo que as problemáticas de equilibrar as demandas laborais e relacionadas aos cuidados, muitas mulheres acabam negligenciando o cuidado de si, na busca de atender satisfatoriamente, as imposições de cuidado tanto do profissional quanto familiar, dado a um papel que lhe é designado por uma sociedade estruturalmente patriarcal e dominadora (Canavêz et al, 2021).

Portanto, é imprescindível o debate sobre a feminização do cuidado e trabalho invisível, não apenas no período pandêmico, como o caso da pesquisa em questão, pois

percebe-se que mesmo as mulheres em posição de trabalhos que exigem mais de suas disponibilidade e dedicação, isso aplica-se sobre elas, o que provoca uma sobrecarga emocional e consequentemente a própria naturalização desse efeito, a invisibilidade de todos os esforço empregados por elas.

Todavia, para FP Fernanda,

A gente tinha esse apoio um do outro. Não ficavam ali os meninos, a meu marido, e a angústia maior era essa: você dar esse, pro outro que tá ali do outro lado, né? Você dar conforto, você dar conhecimento, né? Fazer passar alguma coisa e ainda trabalhar uma parte emocional dele, né, para que ele não ficasse assim. Pronto, foi, foi bem pancadão. (FP Fernanda)

Diante das sobreposições das cargas emocionais e trabalhistas obteve o apoio da família, mas ao mesmo tempo tinha que apoiá-los e para dirimir as angústias e fomentar conhecimento, a unidade de “*foi bem pancadão*” demonstra os efeitos psicológicos vivenciados pelas formadoras.

6.2.3.5 Medos e incertezas

Nas respostas elencadas nesta temática, verifica-se claramente um destaque nas questões emocionais ligadas diretamente ao trabalho durante o período de isolamento social da pandemia, sentimento como medo, insegurança e aflição estão presentes nos seguintes trechos:

O apoio sócio emocional foi também de muita importância, porque foi um período em que muitas pessoas não estavam sabendo lidar com esse distanciamento social, com a preocupação desse vírus tomando conta do mundo todo, os familiares adoecendo. Então, eu mesmo, em algum momento, me sentia muito aflita; eu não saía para nenhum lugar e, se eu precisasse ir à mercantil, eu me vestia, até a touca na cabeça eu colocava para não ter que... os cabelos, luvas, enfim. (FP Amanda)

Mas o mais difícil foi essa parte emocional. Você ter que dar esse apoio, né, ao outro lado, ao outro lado, que você, né... Uma forma de, ah, porque a pessoa está passando mal. Eu mesma, né, tive Covid, na época do boom lá. Então, assim, pra mim foi muito difícil. Eu me isolei de todo mundo, né, de casa, fiquei trancada no quarto sozinha e tive que preparar a formação. Dei formação nesse dia, né, que realmente fui diagnosticada, e com medo. Porque, no período que eu tive, realmente ninguém sabia se a gente ia viver ou se não, né; não sabia qual era o grau de intensidade da doença. (FP Bianca)

As pessoas estavam preocupadas, estavam tensas. E aí, fazer com que a gente tivesse um processo de formação que fosse dinâmico, que integrasse as pessoas, isso acabou sendo difícil, né? Porque, no presencial, você faz uma dinâmica, você faz uma brincadeira, dá um timing para o café. E, a distância, né, não tinha esse link diretamente com as pessoas. E, principalmente para acompanhar, né, foi um

período que o acompanhamento, ele era também virtual. E aí tinha a incerteza se aquilo realmente estava chegando ou não aonde a gente realmente queria, que era na sala de aula. (FP Glauzia)

De imediato foi meio amedrontador, mas depois a gente conseguiu uma rotina. Atender de verdade eu acho que não atendia, mas supria a necessidade naquele momento. (FP Claudia)

Dessa forma, verifica-se que a fala da FP Amanda é permeada de medo do contágio, inclusive nas atividades básicas de seu cotidiano. Por outro lado, a FP Bianca demonstra o medo de trabalhar infectada e com incertezas da gravidade da doença, considerando, inclusive, o risco de falecimento, tão presente nesse momento. Isso acaba contribuindo para a elevação da tensão para desenvolver suas atividades profissionais.

No entanto, a FP Claudia aponta que, inicialmente, foi amedrontador e reconhece que, com o passar do tempo, ainda que simbolicamente, conseguiu atender às demandas. Apesar do medo presente, percebe-se que as formadoras, de maneira geral, estão empenhadas em preservar os processos formativos e oferecer suporte aos professores nas ações pedagógicas diante da crise sanitária.

Para Nóvoa (2022, p. 5-6) “a pandemia da COVID-19 tornou ainda mais evidente esta realidade. Por isso, é tão importante cuidar dos professores como pessoas, do seu bem-estar, da sua saúde mental, das suas condições de vida e de trabalho.” No entanto, fica exposto que esse cuidado, estende-se para quem forma os professores, afinal são docentes atuando em outro espaço.

Para sintetizar essas categorias de análise, apresenta-se o Quadro 12 contém trechos das entrevistas que permitem enfatizar as categorias temáticas, a partir do eixo Desafios enfrentados na Pandemia da COVID-19, já discutidas:

Quadro 12 – Síntese de codificação e categorização desafios na formação docente na pandemia da COVID-19

| Unidade de Registro | Categoria Temática |
|--|------------------------|
| <p>“dificuldade de acesso à internet por parte de alguns professores.” (FP Amanda)</p> <p>“dificuldade também no acesso à internet.” (FP Eduarda)</p> <p>“desafios foi ter realmente essa condição da acessibilidade, né? (FP Glauzia)</p> <p>“não tinha uma boa internet, e a internet caía”(FP Denise)</p> | Falta de Conectividade |

| | |
|---|--|
| <p><i>Eles só estavam ali com a tela ligada, (FP Amanda) “foi tentar ter a atenção de todo mundo naquele momento e tentar passar para eles.” (FB Bianca) “dificuldade de interação mesmo, uma dificuldade minha.” (FP Claudia)</i></p> <p><i>“estar presente nessa formação e a gente chegar, e acontecer essa interação, parecido com o que aconteceu no presencial, essa interação, essa troca de saberes.” (FP Denise)</i></p> <p><i>“E fazer com que a permanência deles nesse processo de formação continuasse, eu acho que foi o maior desafio, né?” FB Glaucia</i></p> | <p>Falta ou redução de interação na Formação Continuada</p> |
| <p><i>“Além de nós, formadores, os professores precisavam de uma adaptação” (FP Amanda)</i></p> <p><i>“Foi realmente a falta de habilidade com as tecnologias” (FP Fernanda)</i></p> <p><i>“foi a questão mesmo da adaptação e até mesmo de trabalhar essa limitação, de conhecer plataformas” (FP Glaucia)</i></p> <p><i>“eu já tinha uma determinada habilidade com tecnologias, aplicativos e programas que ajudassem nisso. Mas, assim, adequar isso à formação foi bem difícil, né?” (FP Glaucia)</i></p> | <p>A adaptação com as tecnologias por parte dos professores e formadores</p> |
| <p><i>“E esse distanciamento dificultou muito isso, essa troca de experiência, essa troca de informação. Dificultou tanto que, nas formações, a gente passou a ter menos interação.” (FP Eduarda)</i></p> <p><i>“Então, esse distanciamento social proporcionou benefícios para uns e dificultou para outros.” (FP Eduarda)</i></p> | <p>Distanciamento Social</p> |
| <p><i>Aí, você terminava realmente não tendo horário para você, né. (FP Bianca)</i></p> <p><i>Então, meu principal desafio foi isso, tentar associar minha rotina de casa.” (FB Fernanda)</i></p> | <p>Conciliação das Atividades Domésticas e Profissionais</p> |
| <p><i>O apoio sócio emocional foi também de muita importância (FP Amanda)</i></p> <p><i>Então, eu mesmo, em algum momento, me sentia muito aflita; eu não saía para nenhum lugar (FP Amanda)</i></p> <p><i>As pessoas estavam preocupadas, estavam tensas (FP Glaucia)</i></p> <p><i>E aí tinha a incerteza se aquilo realmente estava chegando ou não aonde a gente realmente queria, que era na sala de aula. (FP Glaucia)</i></p> <p><i>De imediato foi meio amedrontador, mas depois a gente conseguiu uma rotina. (FP Claudia)</i></p> | <p>Medos e Incertezas</p> |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta de dados.

6.2.4 Percurso Formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid-19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021

Essa categoria foi construída a partir das respostas dos sujeitos, que foram interrogados sobre as seguintes questões: Quais pautas formativas eram abordadas? Como eram planejados os encontros formativos? Como eram desenvolvidos os encontros formativos? Atendiam ao planejado ou havia recorrência de adaptações?

Sobretudo, descreveram situações que vivenciaram, as temáticas abordadas e parcerias estabelecidas neste de enfrentamento ao COVID-19, realizados de maneira repentina devido às necessidades impostas pela pandemia.

Assim, sobre as pautas formativas podemos elencar alguns temas desenvolvidos:

6.2.4.1 Avaliação Formativa

As respostas descartaram que o período de enfrentamento da COVID-19, oportunizou mudanças na forma de avaliação, impondo aos educadores a repensarem métodos de avaliação e a debaterem a avaliação formativa de uma forma mais aprofundada, tendo em vista o modelo de ensino adotado neste período, como vemos nas respostas da entrevistada FP Amanda,

“A avaliação formativa nesse período da pandemia foi um dos temas também que a gente discutiu muito.” (FP Amanda)

O ajuste das práticas de avaliação é evidente, a tentativa de avaliar as crianças a partir do contexto, sem excluir ou perceber as limitações do momento, como demonstra a fala da FP Bianca,

*“A gente focava **num tema**, tipo, vamos trabalhar avaliação, né, das crianças. Então, **como é que eu vou avaliar o menino** que está no nível para esse lado? Que tal? E aí, a gente tentava...” (FP Bianca)*

A resposta da FP Denise sinaliza que a avaliação adotada durante esse período, de forma online, permanece relevante e continua a oferecer contribuições, indicando que essa prática avaliativa pode permanecer mesmo após o término da crise sanitária,

Que até hoje a gente vê um aprendizado também da época da pandemia, da avaliação. Que até hoje a gente usa as avaliações online, e começou muito na época da pandemia. E, assim, a gente desenvolvia a nossa pauta. (FP Denise)

Contudo, Cardoso et al, (2022) apontam que para além de fazer uso das tecnologias, para avaliar ou disseminar conhecimentos acadêmicos, deve-se pensar em como preparar os discentes para as mudanças do mundo. Nesse contexto, temos a fala da FP Fernanda, que relata o modelo de avaliação adotado pelo município de Aquiraz nesse período foi a rubrica

Como não é que eu vou colocar alguma situação pra esse aluno, porque nós adotamos a rubrica em relação ao relatório nesse período. Quando terminou, a gente não colocou muito, mas não colocou o sistema de notas; foi o sistema de rubrica, em forma de relatório. Então, para os professores, era difícil fazer esses relatórios, e pra gente, era difícil orientar. (FP Fernanda)

Remete-se aqui o que Bortolini e Naurosckii (2022), declaram que, durante a crise sanitária e a imposição do ensino remoto, os docentes fizeram uso de diversos instrumentos avaliativos utilizando as plataformas digitais. No entanto, esses profissionais consideraram que tais recursos se mostraram insuficientes devido a determinadas limitações ainda presentes. Uma delas seria a individualização do processo avaliativo, que não demonstrava as dificuldades reais de cada estudante.

Outro ponto seria o domínio dessas ferramentas pelos professores, limitando, de fato, uma avaliação efetiva. Porém, isso proporcionou aos profissionais uma reflexão sobre novas possibilidades de avaliar, por meio de questionamentos pertinentes à temática e ao contexto atual.

6.2.4.2 Metodologias Ativas

As metodologias ativas de aprendizagem colaboraram com o aprendizado através de problemas e situações a partir de contexto reais, antecipando experiências que os alunos. (Morán, 2015). A perspectiva de Morán et al (2015), à semelhança do que Martins et al (2020), pressupondo uma prática interativa, colaborativa, cooperativa e divertida que desenvolve a autonomia do educando, possibilitando uma aprendizagem relevante, além do espaço escolar.

Nas falas em destaque, nota-se que as formadoras estavam dedicadas na adaptação do processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nas metodologias ativas para

desenvolvimento de tais condições pedagógicas que emergem nesse período. Logo, é um tema presente na Formação dos professores de Aquiraz como detalha-se nos trechos a seguir:

"E aí essas empresas nos ajudaram nesse processo de construção de pautas formativas, de metodologias. Nós tivemos uma formação específica para falar sobre as metodologias ativas." (FB Amanda)

*E a gente tinha que estar sempre atento ao que estava aparecendo de novo **nessa questão de aulas remotas e as metodologias ativas**. Nós fazíamos pautas referentes ao ensino híbrido e à sala de aula invertida. (FB Eduarda)*

*As pautas, geralmente, eram voltadas pra essa questão das **metodologias ativas**. (FP Fernanda)*

Os trechos também revelam o suporte oferecido por meio de parcerias empresariais, que contribuíram significativamente para a implementação de estratégias específicas direcionadas ao contexto educacional, caracterizado por mudanças repentinhas. Nesse cenário, o ensino remoto e híbrido emergira como estratégias relevantes e adequadas dentro dessa abordagem pedagógica.

Sobre isso, pode-se evidenciar tais falas:

*Nesse período de pandemia, o município estava recebendo assessoria da Fundação Lemann. Nesse período, e aí, através da **Fundação Lemann**, nós tivemos suporte de várias empresas parceiras, como a **Nova Escola**, o **Mathema**, o **Instituto Mathema**, o **Avisa Lá** também. E aí, essas empresas nos ajudaram nesse processo de construção de pautas formativas, de metodologias. (FP Amanda)*

*A gente tinha uma. A **Crede**, ela também dava, né, uma formação; a gente assistia às formações da Crede. Assim, alguma coisa tinha. Nós estávamos fazendo também outros cursos na época, né, que eram o **Mathema** e o — esqueci o nome agora — que era a **Metodologia ativa**, que também ajudou bastante. (FP Bianca)*

*Nessa época da pandemia, nós estávamos com uma **assessoria da Fundação Lemann no município**. E aí, de certa forma, a gente tinha um trabalho associado a algumas formações que a gente também estava recebendo na época. E uma das coisas que a gente trabalhava, na ocasião das formações, era a tematização da pauta da prática deles. (FP Glauzia)*

*Nós tínhamos, na época, o apoio da **Fundação Lemann**, que tinha algumas instituições que davam curso para a gente. A gente fez, na época, cursos de metodologias ativas e, assim, para o uso dessas tecnologias ativas de forma remota. (FP Hilana)*

*Pronto, a gente teve uma **parceria muito boa com a Fundação Lemann**, e ela trouxe aí uns olhares para a gente de formação. A gente fez aí algumas formações, principalmente dentro da questão das mídias, dos aplicativos, para que a gente pudesse estar aí possibilitando formações mais interativas, né? (FP Claudia)*

Nós ficamos com algumas situações que a gente tinha, porque nós tínhamos acompanhamento da Lemann no período, e todo o processo da Lemann também ficou remoto. (FP Fernanda)

A compreensão de Minto (2021), é que o setor privado apresentou uma janela de oportunidades para modernizar as ações docentes, os currículos e outros aspectos, promovendo a defesa de um projeto inovador que exaltava seus resultados como o caminho ideal para o futuro da educação. No entanto, esse movimento resultou no apagamento de debates relacionados às condições dos estudantes, por exemplo.

Vale enfatizar que o regime de colaboração entre municípios, desenvolvido pela SEDUC, por intermédio da CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, não apresenta uma relevância significativa, nas falas registradas. Em vista, que apenas uma formadora citou o apoio à cooperação técnica.

Apesar disso, Pereira (2022) afirma que a metodologia emergente, com ensino remoto, necessita de fundamentos para atingir sua finalidade na questão do ensino-aprendizagem. Portanto, as temáticas de uso específicos das tecnologias, deveriam estar presentes nas discussões e nas formações de professores. Entende-se então, que as ações adotadas pelas formadoras se alinham a esta afirmação.

Dito isto, fica evidente, que a construção da pauta formativa, traz a questão da transformação das práticas educativas, indicando a atuação das formadoras, na propagação dessas práticas e nas fundamentações teóricas, consolidando-se não apenas com uma temática em si, mas como eixo norteador das ações formativas. Houve, então, uma apreciação das metodologias ativas como retorno às exigências pandêmicas.

6.2.4.3 Integração da Tecnologia no Currículo e na Prática Metodológica

Ainda sobre as temáticas desenvolvidas no período pandêmico pelas formadoras da Secretaria de Educação de Aquiraz, fica evidente a temática de Integração da Tecnologia no Currículo e na Prática Metodológica, como vemos nas respostas seguintes:

E aí vinha muito essa questão: como trabalhar, por exemplo, um conteúdo de matemática integrado ao uso de determinada tecnologia ou aplicativo. (FP Glaucia)

Para ensinar os professores a fazer aulas utilizando o Classroom da Google, então, assim, eram pautas voltadas para as necessidades deles, referentes às aulas remotas, para que eles tivessem condições de fazer uma boa aula para os alunos. (FP Eduarda)

E a gente buscou também muitos aplicativos na época para que pudesse estar facilitando a vida, tanto nós como o professor. (FP Claudia)

O uso das plataformas, como o Google Salas de Aula, a questão de organização de atividades... É, é, aquela situação, o mecânico pra poder gravar aula e mandar pros

alunos, pra não ser só áudio. Porque o que era que a gente percebia? Que, na maioria dos grupos, era só a página do livro e um áudio, né? (FP Fernanda)

Para Pereira e Santiago (2022), a premissa de formação sobre tecnologias digitais para educadores, se estabelece através do domínio para o ato de ensinar, a saber, não somente para usá-la, mas como ferramenta para de transformação educacional, através de seu papel histórico.

Ampliando a discussão empreendida, Nonato e Cavalcante (2022), propõem “pensar em formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais implica articular, no processo formativo, o domínio operativo dos artefatos a partir da compreensão de sua funcionalidade pedagógica”.

Desse modo, as respostas dos formadores demonstram que os encontros formativos foram planejados a fim de atender essa necessidade, sobretudo o uso das plataformas como o Google Classroom, com objetivos pedagógicos.

É notório a intencionalidade de colaborar com os professores, preparando-os para lecionar no ambiente virtual, na busca de uma qualidade do ensino, de não apenas usar estratégias mínimas, como encaminhar apenas um áudio explicativo para os estudantes ou a página de um determinado livro.

Evidencia-se a tentativa de tornar o processo de ensino-aprendizagem disponível, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Assim, os aparatos tecnológicos ultrapassam as suas funcionalidades básicas, ampliando-as para o acesso ao conhecimento.

As transformações e as recentes demandas, determinadas pela pandemia, influenciaram adaptações e teste na formação, apresenta-se então, uma concepção de formação continuada colaborativa, ajustável e as condições, baseada no fundamento da formação reflexiva como elucida a falar da FP Denise

*Nós preparávamos a pauta da formação, como eu lhe falei, trazendo **essas necessidades do professor para dentro das formações**. E nós também, além de trazer essas ferramentas, tínhamos nossas dificuldades. Na medida em que íamos conversando e trabalhando, também íamos testando para ver como funcionava, para verificar se tudo dava certo. (FP Denise)*

Nessa direção, Imbernón (2009) afirma que

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (Imbernón, p. 15, 2009)

De modo a sintetizar essa discussão essas categoria de análise, apresenta-se o quadro 11 que contém trechos das entrevistas que permitem detalhar as categorias temáticas, a partir do eixo Percurso Formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021, já discutidas.

Quadro 13 – Síntese de codificação e categorização percurso formativo dos professores em tempos de enfrentamento da pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021

| Unidade de Registro | Categoria Temática |
|--|--|
| <p><i>“A avaliação formativa nesse período da pandemia foi um dos temas também que a gente discutiu muito.” (FP Amanda)</i></p> <p><i>“A gente focava num tema, tipo, vamos trabalhar avaliação, né, das crianças. Como não é que eu vou colocar alguma situação pra esse aluno, porque nós adotamos a rubrica em relação ao relatório nesse período.</i></p> | Avaliação Formativa |
| <p><i>“Nós tivemos uma formação específica para falar sobre as metodologias ativas.” (FB Amanda)</i></p> <p><i>E a gente tinha que estar sempre atento ao que estava aparecendo de novo nessa questão de aulas remotas e as metodologias ativas. Nós fazíamos pautas referentes ao ensino híbrido e à sala de aula invertida. (FB Eduarda)</i></p> <p><i>“As pautas, geralmente, eram voltadas pra essa questão das metodologias ativas.” (FP Fernanda)</i></p> | Metodologias Ativas |
| <p><i>“Nesse periodo de pandemia, o município estava recebendo assessoria da Fundação Lemann.” (FP Amanda)</i></p> <p><i>“A gente tinha uma. A Crede, ela também dava, né, uma formação.”(FP Bianca)</i></p> <p><i>“Nessa época da pandemia, nós estávamos com uma assessoria da Fundação Lemann no município.” (FP Glaucia)</i></p> <p><i>“Nós tínhamos, na época, o apoio da Fundação Lemann.” (FP Hilana)</i></p> <p><i>“Pronto, a gente teve uma parceria muito boa com a Fundação Lemann”(FP Claudia)</i></p> <p><i>“porque nós tínhamos acompanhamento da Lemann no período, e todo o processo da Lemann também ficou remoto.”(FP Fernanda)</i></p> | Apóio de Empresas ou do Estado (SEDUC) |
| <p><i>E aí vinha muito essa questão: como trabalhar, por exemplo, um conteúdo de matemática integrado ao uso de determinada tecnologia ou aplicativo. (FP Glaucia)</i></p> <p><i>Para ensinar os professores a fazer aulas utilizando o Classroom da Google, então, assim, eram pautas voltadas para as necessidades deles, referentes às aulas remotas (FP Eduarda)</i></p> <p><i>E a gente buscou também muitos aplicativos na época para que pudesse estar facilitando a vida, tanto nós como o professor. (FP Claudia)</i></p> <p><i>O uso das plataformas, como o Google Salas de Aula, a questão de organização de atividades... É (FP Fernanda)</i></p> | Integração da Tecnologia no Currículo e na Prática Metodológica. |

Fonte: elaborado pelo autor com base na coleta de dados.

6.2.5 Contribuições da Formação na Prática Docente na Pandemia da COVID-19

Sobre esse eixo, as formadoras responderam às seguintes questões: Você acredita que a formação continuada contribuiu diretamente com a prática docente? De que forma?

Como você percebe a influência do uso das tecnologias nesse período? Quais aspectos positivos e negativos você destaca na formação continuada e prática docente na Pandemia da COVID-19?

A partir dela foram possível elencar algumas categorias emergentes:

6.2.5.1 Contribuições formativas em contexto pandêmico: O olhar do formador de professores

O contexto educacional é complexo e amplo. Atualmente, a ocupação do magistério não se resume na transferência de conhecimentos, ou a mudança do conhecimento comum para o acadêmico. O ofício exige outras atribuições, requer estímulos, envolvimentos com a comunidade, esforço para inclusão social, entre outras. Consequentemente, requer uma atualização no processo formativo, tanto e inicial como continuada. (Imbernón, 2022).

Em assim sendo, sobre a contribuição da formação continuada no período pandêmico obteve-se as respostas:

“Eu acredito que a formação continuada foi essencial para ajudar os professores a se adaptarem ao ensino remoto, porque ela forneceu suporte técnico e metodológico. Sem essa formação, essa transição para o ensino online teria sido mais difícil; ainda mais difícil.” (FP Amanda)

Outra coisa também, eu achei bem interessante que nós tínhamos sempre um espaço dentro da formação para o professor relatar sua experiência, essa troca de saberes, essa troca de experiência. E eu via muito que, quando elas iam compartilhar, elas sempre traziam um aprendizado. Elas traziam, muitas vezes, como nós, como elas aprendiam conosco, nós também aprendíamos com elas, porque elas traziam sempre nas apresentações delas algo novo. Elas davam dicas de como trabalhar isso, traziam algum aplicativo novo. Então, eu vi isso aí, vejo isso aí, que até hoje vejo como uma contribuição que está aí, a questão dessas novas habilidades, dessa nova competência que foram adquirindo em manusear e em trabalhar com essas novas tecnologias. (FP Denise)

Olha, diante das necessidades e das dificuldades da época, eu acredito que contribuiu. Contribuiu sim, como eu disse, para aqueles professores que souberam aproveitar aquele momento. Contribuiu para mim, como profissional, no que eu busquei aprender, certo, para poder repassar para os professores nos momentos de formação. E eu acredito que contribuiu para a necessidade da época, né? Eu acredito também que muita coisa daquela época ficou enraizada na prática dos professores também, o conhecimento adquirido por eles na época. (FP Eduarda)

Foi realmente onde a gente pôde se socorrer. Como era que a gente ia chegar nesses formadores, nesses casos, sem que tivesse realmente a condição da tecnologia? Então, assim, foi indispensável. (FP Glaucia)

Os relatos aqui descritos demonstram que a formação ofereceu suporte tecnológico, evidenciado nas falas das FPs Amanda e Glaucia, que a consideram

indispensável. Por sua vez, a FP Denise destacou como contribuição significativa o desenvolvimento de competências digitais. Já a FP Eduarda apontou o aperfeiçoamento profissional, destacando que adquiriu novos conhecimentos, os quais foram compartilhados com o grupo de docentes ao qual era formadora.

Pode-se identificar também, que a formação continuada proporciona um espaço de valorização profissional, com trocas de experiências e aprendizagens coletivas, marcada na resposta da FP Denise “*Tínhamos sempre um espaço dentro da formação para o professor relatar sua experiência...*” “*Elas aprendiam conosco, nós também aprendíamos com elas...*” consolidando-se nas práticas educacionais, conforme a FP Eduarda “*Muita coisa daquela época ficou enraizada na prática dos professores...*”

Assim, a percepção é que o espaço formativo foi marcado por apoio mútuos entre pares, construindo soluções interligadas, para as problemáticas existentes dado ao cenário. É possível complementar essa ideia dizendo que para Imberón (2022) essa prática formativa estabelece uma modificação contínua, acrescentando novos procedimentos, baseados em experiências vivenciadas, mas contemplando as necessidades atuais.

Ainda sobre a questão das contribuições no período pandêmico, em parte, as formadoras convergem, que a formação colaborou, sendo indispensável para enfrentar a transição para as ações desenvolvidas através da tecnologia. Por outro lado, tem-se algumas falas que divergem. Como destacado nos trechos a seguir:

Contribuiu, mas não foi suficiente. *Na verdade, foi uma influência forçada, né? Ou era, ou não era. Então, eles não tinham opção; nem eu tinha opção, nem eles tinham opção.* (FP Claudia)

Eu, assim, acredito que contribuiu de uma certa forma, *mas não dava para a gente ver se realmente aquilo dali estava sendo feito. Entendeu? Para alguns, sim, porque a gente tinha esse feedback.* (FP Bianca)

A formação continuada, de certa forma, nunca vai atender todas as demandas de uma sala de aula. *Porque, como o processo fala, ela é uma formação continuada. Então, a gente tem uma visão geral. É como se o professor pegasse ali, daquela formação, o que ele realmente precisa para atender à sua necessidade específica, porque a gente vê tudo em geral.* (FP Fernanda)

Apresentam-se, algumas inquietações, a FP Bianca evidencia dificuldade de monitoramento das ações dadas ao próprio método, executado à distância. Para a FP Claudia sobressai, a imposição do próprio momento, sem escolhas e para a FP Fernanda a generalização das demandas formativas, servindo como uma listagem de opções onde o professor selecionava do que lhe servia para o momento.

Assim, sobre a contribuição das formações no período pandêmico pode-se compilar os seguintes dados:

Quadro 14 – Razão de contribuições

| Contribuições da Formação | Percentual das Respostas |
|----------------------------------|--------------------------|
| Contribuição Significativa | 57% das respostas |
| Contribuição Parcial ou Genérica | 43% das respostas |

Fonte: Elaborado pelo autor com base no tratamento dos dados

De todo modo, há uma convergência que de algum modo houve alguma contribuição da formação continuada cumpriu o papel de apoiar os docentes durante o ensino remoto, promovendo discussões sobre desenvolvimento das competências tecnológicas para fins didáticos, fomentou reflexões coletivas através das trocas de experiências. Onde essas contribuições rompem os limites dos tempos de crise sanitária causada pelo coronavírus.

6.2.5.3 Aspectos Positivos e Negativos

Em relação aos aspectos positivos e negativos destacados na formação continuada e prática docente na Pandemia da COVID-19, destaca-se os seguintes trechos das entrevistas, subdivididos em categorias temáticas:

6.2.5.4 Dos aspectos positivos

a) Assimilação e uso das tecnologias

O fortalecimento da assimilação das tecnologias, mesmo entre os professores e formadores que não nasceram na era digital, elenca-se como aspecto positivos, em razão de constatarem um maior uso das tecnologias e inovação na prática pedagógica, dado ao aprendizado tecnológico demonstrado.

Desta forma, os aplicativos de comunicação tornaram-se um forte aliado, principalmente na comunicação com os professores. Assim, destaca-se a autonomia dos docentes na elaboração de aulas mais dinâmicas, com o uso de recursos interativos, que oportunizaram a ampliação do conjunto de conhecimentos, habilidades e competências para o fazer pedagógico.

Sobre como as formadoras percebem esse efeito da assimilação e uso das tecnologias destaca-se os seguintes trechos das FPs Amanda, Bianca, Claudia e Eduarda:

Os aspectos positivos foram esses, a inovação nas práticas pedagógicas, o maior uso da tecnologia e o desenvolvimento das novas competências pelos professores. (FP Amanda)

E que a tecnologia, ela era uma aliada, né. E assim, a gente, cada vez mais, se apropriar disso aí. Apesar da gente não ter nascido na era digital, a gente precisa se apropriar. (FP Bianca)

O que foi muito bom é o contato com as mídias, que até hoje a gente consegue lidar muito bem. Por exemplo, a criação de grupos de WhatsApp, que a gente não tinha tão forte assim. (FP Claudia)

Como positivo, eu acredito que foi justamente isso, as pessoas se apropriarem mais do uso das tecnologias a favor da educação, tá, para fazer uma aula diferenciada, né, para os alunos, e fazer uso mesmo de pesquisa para aperfeiçoar o planejamento. (FP Eduarda)

b) Abertura ao novo

É evidente que as transformações nas práticas pedagógicas só ocorreram pela possibilidade de abertura ao novo, implicado pela necessidade de uma adaptação ao ensino, que inicialmente foi desafiador, mas com o decorrer do tempo tornou-se positivo, como afirma a FP Denise:

Por mais que, no começo, tenha sido muito desafiante, logo no início, com o decorrer do tempo, eu já vi algo muito positivo: todos estavam abertos a essas mudanças e precisavam estar, né? (FP Denise)

Corroborando esse entendimento, Nóvoa (2025) é que no ambiente de dúvidas e incertezas, o docente deve se preparar para tomadas de decisões nas situações imprevistas e respondê-las. No cotidiano, os dilemas exigem uma resposta que nem sempre é possível tê-la, no entanto, é necessária uma prontidão formativa para corresponder às responsabilidades.

c) Compartilhamento dos docentes

Em se tratando da percepção das formadoras entrevistadas sobre os aspectos positivos, foi possível perceber, a questão do compartilhamento de boas práticas, presente na fala da FP Fernanda:

E o positivo foram aqueles que adquiriram essa habilidade e mandavam para a gente coisas belíssimas que faziam nos grupos. Mandavam para a gente, e a gente gostava do que faziam com os alunos e, principalmente, da devolutiva que tinham dos alunos nos grupos. Então, era muito interessante quando colocavam as crianças fora da atividade e realmente conseguiam atingir. Não conseguiam atingir a todo mundo, mas conseguiam atingir uma boa parte. (FP Fernanda)

A respeito disso, a perspectiva apontada por Tardif (2014) é que o trabalho dos docentes deve ser compartilhado em um espaço específico de sua criação, de movimentação e

mudanças de saberes, sobretudo, de concepções inerentes e intrinsecamente ligadas ao fazer pedagógico.

Ampliando a discussão empreendida, Imbernón (2022) afirma que é nessa coletividade e participação do grupo, experimentando diversas maneiras as soluções ou objetos de conhecimento, que acontece o processo de aprendizagem, e processo de formação em si, não pode ser estancado em um único momento, considera-se a interação com o ambiente que interage, ou seja, seu espaço de atuação.

A luz dessas fundamentações e da fala da formadora, é possível inferir que as produções dos docentes foram divulgadas nos grupos, o que viabilizou a valorização por parte dos pares e das formadoras, construindo esse ambiente de conhecimento colaborativo. A evidência disso é ênfase nas devolutivas dos estudantes às aulas e atividades ofertadas, o que atingiu uma parte significativa dos mesmos, dada a criatividade das práticas docentes que conseguiram integrar as tecnologias no cotidiano, apesar da conjuntura desafiadora.

Finalizando a abordagem aqui realizada, é possível apontar o que Nóvoa (2022, p.29) afirma que, “as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, [...] que foram capazes de apresentar ideias e projetos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens”.

6.2.5.5 Dos aspectos negativos

Quanto aos aspectos negativos observados na formação continuada e na prática docente durante a Pandemia da COVID-19 pelas formadoras, ressaltam-se os seguintes trechos das entrevistas, organizados em categorias temáticas:

d) Limitações tecnológicas e Engajamento dos Docentes na Formação

As falas das FPs Amanda, Denise e Fernanda destacam aspectos negativos, como as questões de acesso à internet, as limitações de equipamentos — tais como notebooks ou aparelhos capazes de atender melhor às condições de trabalho — e, por fim, os problemas usuais das próprias ferramentas midiáticas. Como informam os trechos:

A dificuldade no acesso à internet, tanto para alunos, para professores, para nós formadores. (FP Amanda)

Com o ponto negativo, [...] o que eu via muito era a questão do acesso à internet, que dificultou muitas situações. Eu vi também a questão dos próprios dispositivos eletrônicos, que tinham professores que só tinham telefone, tinham professores que tinham notebook e, às vezes, isso também dificultava. Eu acho que isso aí também foi muito negativo, tá? (FP Denise)

Então, o aspecto negativo era esse, porque eles não se permitiam, e acabou que a questão da tecnologia não atendia todo mundo. (FP Fernanda)

Os relatos presentes na pesquisa indicam, o que aponta Pessanha e Trindade (2022), que o ensino não presencial passou a ser custeado pelos professores, com realidades distintas, arcando financeiramente suas despesas com energia elétrica, acesso a internet e equipamentos para manter suas aulas. Tal situação determinou as condições de trabalho, levando a categoria a reorganizar o trabalho educacional, com a redução de planejamento e pouco recurso tecnológico.

Ampliando essa discussão, Santiago (2022) detalha quem em uma pesquisa realizada com 3.978 redes municipais, “50% delas “denotam não ter promovido práticas educacionais remotas por ausência de normativas que direcionassem o proceder dos sistemas quanto às dificuldades docentes no emprego das TDICs e na falta de equipamentos.” (Santiago, 2022, p.8)

Por seginte, para além desses problemas com os equipamentos e acesso a internet, as falas a seguir demonstram a falta de engajamento dos docentes nas atividades formativas:

O que era negativo, eu considero o distanciamento social, a falta de interação, porque eles ficavam bem mais tímidos na tela para se colocar. Então, havia muito pouca interação. Informação é interação, é conhecimento, é troca de experiência. (FP Eduarda)

Eles ficavam muito mais tímidos. [...] A interação era mínima, diferente de quando você está no espaço físico, naquele grupão, e eles se sentem mais à vontade de falar e de trazer uma experiência deles. (FP Eduarda)

O mais difícil foi essa parte emocional. Você ter que dar esse apoio, né, ao outro lado, ao outro lado que você, né, uma forma de... ah, porque a pessoa está passando mal. (FP Bianca)

O desgaste emocional experienciado por parte dos docentes e formadores neste período, e as limitações tecnológicas, geram, por exemplo, a ausência de engajamento nos processos formativos, o que levou a um novo nível de planejamento por parte dos formadores, na busca de uma cultura que envolvesse todos os participantes.

É importante destacar um sentimento relatado na fala da FP Fernanda que a falta de interação chegava, em alguns casos, a ser percebida como um desrespeito ao trabalho formativo. Isso se dava em função de todo o tempo dedicado ao estudo e ao planejamento investido na elaboração de encontros de qualidade.

"E o que foi de negativo nesse momento era justamente essa questão de nem todo

mundo ficar atento na hora da formação. A gente percebia que, quando dava formação, quem tinha o descuido de deixar a câmera ligada, a gente via fazendo almoço, via varrendo a casa, via professor deitado na rede. Então, assim, a gente se sentia, nesse momento, como se fosse uma falta de respeito com a gente que estava ali, que tinha se preparado, que tinha estudado." (FP Fernanda.)

Nessa linha, Nóvoa (2022) converge na seguinte que educação não acontece em um ato solitário, é sustentado pelas relações humanas, e que não se concebe uma educação feita totalmente de forma virtual ou a distância. Os dispositivos tecnológicos são úteis, e não se deve descartá-los, mas o encontro com o outro é necessário. O afeto gera educação, o sentimento gera conexão e assim, não existe educação sem relações humanas.

Assim, o fato de haver um dispositivo para comunicação, não quer dizer que se estabeleça uma interação, uma troca de saberes, tão desejada pelas formadoras nos encontros com os professores, é essencial que se esteja disponível para comunicar-se e aprender. Logo, uma “concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, a indução profissional” (Nóvoa, 2019, p. 5).

e) Comprometimento na Aprendizagem dos Alunos

Dadas as circunstâncias de insegurança em relação às questões de saúde, o ensino remoto foi a decisão essencial para conter a propagação do vírus e, de algum modo, manter os alunos com vínculos às instituições de ensino. Como consequência, as desigualdades sociais se intensificaram em todo o território brasileiro. Deve-se levar em conta que nem todos os estudantes tinham acesso à internet e, tampouco, aos aparelhos eletrônicos necessários para assistir às aulas. Esse cenário colocou em risco a sustentabilidade educacional das crianças de menor renda. (Pereira et al, 2024)

A fala da FP Claudia revela o efeito negativo na fragmentação da aprendizagem dos alunos:

Mas o que não foi positivo foi a consolidação da aprendizagem dos meninos dentro do processo de alfabetização. Muitas crianças saíram com esse processo comprometido, com esse processo sem ser consolidado, né. Embora tivéssemos algumas ajudas às famílias e de outras pessoas que puderam ajudar, não era só o professor e o aluno. Mas muitos passaram para as séries seguintes e ainda estão com algumas dificuldades até hoje. (FP Claudia)

Em consonância com o trecho destacado, Dias e Ramos (2022), declaram que os efeitos da pandemia foram causados aos alunos factualmente vulneráveis e marginalizados, com riscos de atrasos no percurso escolar e de aprendizagem. Considera-se que o nível social e econômico, está ligado ao sucesso escolar, pois há um peso na esteira dos fatores escolares.

O mesmo pensamento de Dias e Ramos (2022), é anunciado por Garofalo (2020) que “a desigualdade social, já que os estudantes principalmente das periferias, demonstram dificuldades de acompanhar as aulas em todo o país, um problema que deve ser muito discutido pelas políticas públicas.” (Garofalo, 2020, p.2)

A fala da FP Claudia, aponta não consolidação do processo de alfabetização, em corroborando com essa preocupação Pietre (2024) alerta que as crianças que passaram por esse período e não se alfabetizaram, voltaram para a escola com um marco desafiador, pois não possuem conhecimentos basilares de leitura e escrita, de tal forma que as prejudicam na continuidade da escolarização.

Para a UNESCO², mesmo com a reabertura das escolas proporcionada pelos protocolos de vacinação e de saúde, a educação ainda está no período de recuperação em relação à aprendizagem, saúde, bem-estar e abandono escolar, devido aos danos causados pela histórica pandemia do coronavírus, que afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes. Os mais vulneráveis foram os mais comprometidos, e a organização reconhece que a educação deve ser um bem prioritário na busca de reparar esses danos.

De maneira geral, é possível sintetizar essa os aspectos detalhados nesta seção no quadro a seguir.

Quadro 15 – Síntese dos aspectos positivos e negativos

| Aspectos Positivos | Aspectos Negativos |
|---|---|
| Aprendizado quanto ao uso da tecnologia para fins pedagógicos | A dificuldade de acesso a internet para alunos e professores. |
| Abertura para novos conhecimentos. | A dificuldade de equipamentos eletrônicos por parte dos docentes. |
| Compartilhamentos de boas práticas. | Falta de engajamento na formação por parte dos docentes. |
| Criatividade e Inovação dos Docentes. | Comprometimento na consolidação de Aprendizagem dos alunos. |
| Participação de alunos nas devolutivas das atividades. | Questões emocionais relacionadas ao período pandêmico. |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos achados da pesquisa.

Após analisar, as categorias dos aspectos positivos da formação durante a crise do coronavírus, pode-se destacar o aprendizado com a tecnologias, o compartilhamento de boas

²UNESCO. Resposta educacional à COVID-19. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/COVID-19/education-response>. Acesso em: 18 abr. 2025.

práticas e abertura ao novo. Quanto aos aspectos negativos, percebe-se que foram diversos e articulados, perpassando pela precariedade das condições de trabalhos atrelados às questões pedagógicas e à saúde física e emocional, pelas defasagens de aprendizagem.

Ao finalizar essa reflexão, deve-se reforçar que as categorias analisadas nesta pesquisa, sinalizam um esforço diversificado, na busca de avaliar a política de formação durante a pandemia, a partir dos elementos subjetivos dos sujeitos participantes, em uma relação dialoga com as teorizações, a fim de validar os parâmetros de análise (Minayo, 2009). Por fim, a próxima seção detalha as considerações deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa avaliou criticamente os efeitos da Formação de Professores no período de enfrentamento da COVID-19, sobretudo nas perspectivas de trabalho das Formadoras dos Anos Iniciais da rede de ensino de Aquiraz-CE. Trata-se de uma abordagem inovadora: pensar na avaliação da política pública de formação continuada de professores, mesmo já sendo desenvolvida nas diversas instâncias — federal, estadual e municipal —, bem como por diversas instituições.

A inovação do estudo, está relacionada ao fato de ser uma pesquisa direcionada para avaliar a partir do entendimento das pessoas que implementam a política, como foco em um determinado momento histórico mundial, o enfrentamento da pandemia do coronavírus. Outro fato que contribui para o caráter inovador desta pesquisa é o recorte temporal, delimitado pelos anos de 2020 e 2021. Tal período representou uma mudança global, em todas as esferas e setores da sociedade. No centro dessas mudanças, destina-se o processo de ensino e aprendizagem, fortemente atingindo.

No Brasil, por exemplo, os educadores e alunos foram impulsionados para o ensino remoto emergencial, marcado pelo uso das tecnologias e plataformas de comunicação para permanecerem nas atividades educacionais. Dito isso, embora muitos artigos tenham sido escritos sobre esse período, a avaliação da formação de professores nesse contexto ainda recebeu pouco destaque. Por isso, a importância de discutir os efeitos da formação de professores nesse período, dados as mudanças ocorridas.

O cenário educacional vive em constante mudanças, do ponto de vista de ser pensada, planejada e desenvolvida, por sujeitos históricos, e como sujeitos históricos, somos permeados pelas subjetividades e complexidades. Assim, a educação é um processo histórico, que se molda às diversas realidades e transformações.

Dado a essa natureza, a formação continuada, tem um papel essencial na evolução profissional de um docente, pois permite uma atualização permanente, diante das mudanças existentes, buscando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, professoras e professores, estão em busca de novos conhecimentos que agreguem o fazer pedagógico, que lhe oportunizem não apenas os conhecimentos técnicos ou teóricos, mas que sejam imbricados pela cultura do espaço em que atuam, a escola. Sob a perspectivas de novas ideias que contribuam na formação de indivíduos pensantes, críticos e reflexivos em relação às suas atitudes.

Neste espaço de formação, surge a figura do formador de professores, que outrora era caracterizado como alguém dotado de experiências acumuladas e apto a reproduzi-las em contextos formativos. Atuava como um transmissor de práticas fundamentadas nas vivências de um especialista ou de um expert em determinado assunto, ou como uma pessoa com profundo domínio do conteúdo, cuja função era ensinar aos docentes. O entendimento predominante era de que, quanto maior o conhecimento do conteúdo, melhor seria o ensino e, consequentemente, maior seria o aprendizado dos alunos.

Com as transformações educacionais, é necessário refletir sobre atuação desses profissionais, não mais como reprodutores de técnicas, mas como facilitadores de conhecimentos, em um espaço democrático, que todos os participantes tenham a oportunidade de expor suas ideias, pensamentos e vivências, em respostas às situações do cotidiano, que envolva seus sentidos e sentimentos, para assim alcançar um trabalho colaborativo na atualização do conhecimento inerente ao magistério.

Assim, o estudo se baseia na construção da avaliação da formação de professores na pandemia, analisando o conteúdo e espectros temporal e territorial, com foco para as percepções das formadoras de professores dos anos iniciais, com a intenção de caracterizar, investigar e analisar as estratégias desenvolvidas neste período e seus desdobramentos na prática docente. Portanto, o objetivo foi avaliar os efeitos da formação continuada de professores durante a pandemia da COVID-19, a fim de compreender a política formativa adotada no período pandêmico.

Com relação aos eixos propostos pela Avaliação em Profundidade, observou-se que na análise de conteúdo, que os objetivos da política de formação nesse período, infere-se que houve um contribuição das formadoras na propagação de conhecimentos específicos e pertinentes ao ensino remoto, e que fosse capaz de subsidiar a prática dos docentes, muito embora marcado pelas incertezas do momento.

No que se diz respeito à dinâmica de implementação desse processo, aconteceu de forma abrupta, em consequência das normativas sanitárias definidas - sem preparação prévia para desenvolver as ações formativas no modelo remoto, muito embora alguns formadores apresentaram domínio sobre as questões tecnológicas, mas não com funcionalidade pedagógica.

Contudo, ressalta-se a parcerias de empresas privadas que colaboraram nessa dinâmica, como por exemplo a Fundação Lemann e a Google For Education, o que demonstra que esse período foi uma grande oportunidade para as empresas expandirem seus negócios, em virtude, da facilidade ou ferramentas apresentadas por essas instituições.

É importante ressaltar que essa é uma lógica capitalista, onde apareceu uma oportunidade para comercialização de uma ferramenta, com valores éticos instalados, na perspectiva de facilitar o trabalho, sobretudo é uma lógica estabelecida antes da pandemia, mas que se espalhou facilmente nesse período dado a prerrogativa de isolamento social.

Além disso, observa-se a consolidação de conceitos corporativos e empresariais aplicados tanto às classes mais favorecidas quanto às mais vulneráveis, com o propósito de deter ou controlar a produção do conhecimento. Isso se evidencia nos programas de formação continuada estruturados pela Fundação, que apresentou iniciativas como solução para os desafios enfrentados nesse período.

No tocante ao pouco domínio das ferramentas digitais ou à acessibilidade por parte dos docentes, houve dificuldades na interação desse processo. Com o decorrer do tempo, evidencia-se, aparentemente, um desinteresse por parte dos mesmos em participar dos encontros formativos, visto que, em alguns relatos, aparecem no momento de descanso ou com as câmeras desligadas, o que impactou negativamente as relações.

Cabe aqui uma reflexão, sobre a participação do professor em momentos formativos não por obrigação, mas por entender que isso faz parte da sua evolução profissional, é um tempo destino para partilhar saberes e construir de forma coletiva e democrática o conhecimento.

Com relação ao acompanhamento e à avaliação dos da formação continuada, é importante destacar que não há uma certeza plena dos efeitos na prática docente, sob a perspectiva dos formadores. Pois, o que era produzido não era inteiramente perceptível na prática do ensino, havendo apenas uma compreensão generalista do que ocorria. Essa percepção se baseava em alguns retornos, como atividades realizadas pelos alunos, vídeos postados pelos professores e relatórios de acompanhamento.

No entanto, há coerência interna, que a formação contribuiu de alguma forma para esse recorte temporal, visto que era algo novo a ser experimentado e implementado e devido às condicionantes existentes, ressalta-se aqui que apenas o fato de inserir as tecnologias nas metodologias educacionais, não garantem as melhorias do sistema educacional, há uma necessidade de transformá-las didaticamente para atingir os objetivos de ensinar.

Já no que tange ao espectro temporal/territorial, verifica-se a precarização do trabalho, primeiro pelas condições de acesso aos equipamentos tecnológicos ou à internet. Em seguida, pela mudança na rotina de trabalho: o aumento das reuniões de alinhamento para dar conta das novas demandas, planejamentos mais detalhados e extensos, uma carga horária indefinida que delimita as horas livres, o espaço de trabalho, que antes era desenvolvido na

SMEA, migrou para os lares, gerando um excesso de atividades profissionais e pessoais, além dos curso de capacitação e os acompanhamentos as unidades escolares.

Também foi possível perceber a priorização pela quantidade de demandas, realizada em detrimento da busca por uma sensação de conforto diante da realidade da contaminação e transmissão do vírus. Por vezes, as formadoras atendiam demandas de angústias pedagógicas, e em outras ocasiões, buscavam acalantar os professores diante dos medos e incertezas. Sendo que as mesmas passavam por problemáticas semelhantes. Inclusive, uma delas testou positivo no dia em que deveria ministrar um encontro formativo.

Por conseguinte, as características pertinentes ao percurso formativo dos professores anos iniciais de Aquiraz neste período, detalha-se de duas horas mensais, para cada grupo formativo, professores do 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Já para as temáticas pode-se organizadas basicamente em dois grandes grupos:

- a) O Ciclo de alfabetização - norteado por temas gerais de planejamento e implementação de práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, Entre elas, destacam-se o alinhamento curricular e o uso de ferramentas digitais, como o Google Classroom e o programa "Vamos Aprender", do governo estadual, que subsidiaram o remoto e híbrido. Além dessas temáticas, foram abordadas as metodologias ativas, personalização do ensino e a avaliação para acompanhar aprendizagens dos estudantes, assim como, a integração das competências socioemocionais na formação de pessoas.
- b) Turmas de 3º ao 5º - delimita-se como percurso de formativo, a implementação da implementação do currículo na rede de ensino de Aquiraz, a realização de atividades remotas e o acompanhamento pedagógico com foco no registro e na análise do ensino remoto. Bem como, os Seminários como o DELP com temas como sequências didáticas e geometria na ampliação das abordagens didáticas e pedagógicas.

De maneira geral, é possível completar essa reflexão dizendo que, no campo de avaliação de políticas públicas a formação de professores dos anos iniciais de Aquiraz-CE, promovidas pela secretaria de educação do município, sob a perspectiva dos formadores, demonstrou-se satisfatória diante de tantos desafios aparentes, construí-se um processo de reflexão das práticas, embora com algumas fragilidades. Uma delas, a ausência de um documento normatizador dessa política de formação de professores, pensar uma política que não seja apenas seguindo o fluxo da federal ou estadual, mas contextualizado com as questões

locais, culturais, socioeconômicas, dado às transformações próprias do ser humano, próprias da história, próprias do tempo e do espaço.

Esta pesquisa contribuiu para a compreensão dos efeitos da formação docente nos tempos atuais. Vive-se em um período pós-pandemia, e ainda não se tem um panorama detalhado desses efeitos impregnados na sociedade causados pela infecção do coronavírus, visto que somos dotados de subjetividade de cada indivíduo viveu esse momento de forma única. Contudo, as transformações, a propagação do conhecimento didático e científico, exigem dos formadores, professores e de todos envolvidos com educação atualizações constantes. Deste modo, a temática sobre atualização docente não se esgota aqui, mas fica com um registro e fonte de pesquisa para ampliação deste assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. **Cadernos da Fucamp**, [s.l.], v. 17, n. 31, p. 125-136, 2018.
- ALVARENGA, Alexandre Andrade *et al.* Desafios do Estado brasileiro diante da pandemia de COVID-19: o caso da paradiplomacia maranhense. **Arquivos De Ciências Da Saúde Da UNIPAR**, Umuarama, v. 27, n. 4, p. 2027–2044, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i4.2023-027>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- AQUIRAZ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Gerenciais para o ano de 2020**. Aquiraz: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- AQUIRAZ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Contingência Aquiraz**. Aquiraz: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Lúcio Oliveira de. **A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- BORIM, Maria Luiza Costa *et al.* Percepção dos docentes sobre as dificuldades de ensinar e formar um profissional em meio à pandemia. **Arquivos De Ciências Da Saúde Da UNIPAR**, Umuarama, v. 27, n. 4, p. 2027–2044, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i4.2023-027>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- BORTOLINI, Luana Cassol; NAUROSKIII, Everson Araujo. Desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8252, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8252>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I: Guia Geral**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do Pró-Letramento**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, 2006. p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/diretrizes-nacionais-para-a-educacao>. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União: Seção 1, 1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, 2020.

CAMPIOLO, Edmara Laura *et al.* **Impacto da pandemia do COVID-19 no Serviço de Saúde:** uma revisão de literatura. 2020.

CANAVÊZ, Fernanda; FARIAS, Camila Peixoto; LUCZINSKI, Giovana Fagundes. A pandemia de COVID-19 narrada por mulheres: o que dizem as profissionais de saúde? In: 5º CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO – CONPEDU, 2022, João Pessoa, Anais [...]. João Pessoa, CONPEDU, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90835>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARDOSO, Fernanda Serpa; SOARES, Guilherme Marques; GONÇALVES, Bianca da Cruz Lima. A Percepção de professores sobre as consequências da pandemia da COVID-19 na Educação Básica. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-18, e052, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-52.

CASTRO, Rosana. **Vacinas contra a COVID-19:** o fim da pandemia? Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ, Brasil, 2021.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020.** Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **História do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MaisPAIC.** Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/04/13/historia-do-programa-aprendizagem-na-idade-certa-maispaic/>. Acesso em: 18 set. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Resolução nº 481, de 2020.** Alterada pela Resolução nº 484, de 15 de julho de 2020. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Fortaleza: SEDUC, 2020.

CEARÁ. Mapa Cultural do ceará. **Antiga Escola Normal (Atual Sede do IPHAN).** Fortaleza: SECULT, 2024. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/espaco/197/>. Acesso em: 08 set. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CHALOBA, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022.

CHAVES NETO, Lauro. **Os desafios do Brasil diante da pandemia: antecedentes e perspectivas.** São Luís: EDUFMA, 2022.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: Colemarx/UFRJ, 2020.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, 2019.

DE SOUZA MONTEIRO, Biatriz *et al.* Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Revista Educar Mais**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 650–661, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/2241/1773>. Acesso em: 04 nov. 2024.

DIAS, Érika. **A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2021.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A educação e os impactos da COVID-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, 2022.

FEITOSA, Fernando A. C.; BRANDÃO, Ricardo de Lima; BENVENUTI, Sara Maria Pinotti. **Programa de Recenseamento de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea no Estado do Ceará:** Diagnóstico do Município de Aquiraz. Organização do texto. [s.l.], 1998.

FERNANDES, Karen Felipe. O trabalho invisível: percepções de mulheres sobre o trabalho doméstico dentro e fora da pandemia. **Anais do 5º Congresso Nacional de Pesquisas em Educação – CONPEdu**, João Pessoa, PB, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90791>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FONTES, Anderson Rios. Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Um Estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Anais** [...], Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da Solidariedade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GAROFALO, Debora. **O que esperar da educação pós pandemia?** [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoal/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-da-educacao-pos-pandemia.htm>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Francimarcos Peixoto; VIDAL, Eloisa Maia. Formação continuada e resultados no Ideb: o que dizem os questionários contextuais de diretores e professores do Saeb/2017. **Teoria e Prática da Educação**, [s.l.], v. 24, p. 23–41, 2021.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, [s.l.], v. 21, n. 52, p. 135-153, 2022.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 38, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como locus de aprendizagem. **Revista LES Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 49, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LULA, Carlos Eduardo de Oliveira. **Entre o Federalismo Cooperativo e o Federalismo de Confronto:** os desafios da pandemia da COVID-19 à jurisdição constitucional brasileira. São Luís: Edufma, 2022.

MAHADO, Maria Letícia; FREITAS, Rebeca. O primeiro ano de pandemia no Brasil em 43 eventos. **Nexo Políticas Públicas**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/o-primeiro-ano-de-pandemia-no-brasil-em-43-eventos>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MARTINS, Cleide *et al.* Análise da inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 20, n. 46, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/analise-da-insercao-de-metodologias-ativas-de-ensino-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; ALVES, Alesandra Maia Lima. COVID-19, direito à educação: impactos no trabalho docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 6, 2022.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação.** Interessado: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. UF: DF. Assunto: Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? RTPS – **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 10, p. 139-154, 2021.

MONTEIRO, Biatriz de Souza et al. Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Educar Mais**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 650-661, 2021.

MORAES, D. P. de; GOMES, E. G. Formação continuada de professores do programa aprendizagem na idade certa (MAIS PAIC): desafios da formação municipal no contexto da COVID-19. **Revista Aya**, [s.l.], v. 2, n. 87, p. 9, 2022.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; VIEIRA, Sofia Lerche. Organização educacional cearense no início do século XX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Anais [...]. São Luís, 2010.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**.

Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia; ALGEBAILÉ, Eveline. Educação Básica no Brasil, trabalho docente e pandemia: o que esperar do futuro? **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 10, p. 821-837, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.821>. Acesso em: 03 jul. 2024.

NONATO, E. do R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, [s.l.], v. 31, n. 65, p. 19–41, 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum sem Fronteiras**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em 17 abr. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Almir Leal de. A COVID-19 no Ceará. **Revista HCSM**, jun. [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-COVID-19-no-ceara/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, v. 43, Esp., p. 47-76, 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia COVID-19**. [s.l.]: OPAS, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-COVID-19>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de**

Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP-Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

PEREIRA, Antônio Edivar Alves et al. **A saúde mental dos professores pós-pandemia e ensino remoto emergencial.** Teachers' Mental Health After the Pandemic and Emergency Remote Teaching, 2024.

PEREIRA, João Guilherme Nunes; SANTIAGO, Silvany Bastos. Perspectivas e desafios do ensino brasileiro: uma revisão da educação remota na pandemia do COVID-19. **Conexões: Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 16, p. 01-10, e022004, 2022.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; TRINDADE, Regina Aparecida Correia. A pandemia da COVID-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. **Revista Actualidades Investigativas em Educação**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 1-28, 2022.

PIETRI, Émerson de. Pandemia foi um marco no contexto da alfabetização de crianças no Brasil. São Paulo: Jornal da USP, 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/>?p=743940. Acesso em: 18 abr. 2025.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889).** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. 89 p.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval - Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2008.

SALES, Kathia Marise Borges et al. Autoformação docente para mediação por interfaces digitais: vivências de cocriação em rede no contexto do distanciamento físico imposto pela pandemia da COVID-19. **Revista de educação à Distância**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 1, 2022.

SANAR. Linha do tempo do coronavírus no Brasil. [s.l.]: SANAR, 2020. Disponível em: <https://sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; BATISTA NETO, José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **INTERRITÓRIOS. Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 2, n. 3, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES. COVID-19. São Paulo: SBIM, 2021. Disponível em: <https://sbim.org.br/COVID-19>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista Owl**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024 (Owl Journal).

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. **A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930 a 1950:** palco de debates políticos e pedagógicos no calor das reformas. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.

SILVA, Mayane Almeida Da et al. Plano nacional de educação - PNE (2001-2010): a realidade existente na educação infantil. In: IV FIPED, 2012, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/459>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, Paulo Junior Barbosa da *et al.* **Para quê, como avaliar em profundidade?** Análise das dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva de avaliação. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, 2019.

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SILVA, Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 28, 2023.

SINCRONIZA EDUCAÇÃO. Curso práticas para o ensino remoto de emergência. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sincronizaeducacao.com.br/curso/praticas-para-o-ensino-remoto-de-emergencia/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SOARES, Helaine Simões. A BNCC e a formação continuada de professores. In: **6º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2022, Poços de Caldas. **Anais** [...]. Poços de Caldas: Realize Editora, 2022.

SOUSA FILHO, F. G. de; MENEZES, E. N. de. A formação continuada em tempos de pandemia de COVID-19. **Ensino em Perspectivas**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6459>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUZA, Kátia R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s.l.], v. 19, 2021.

STASZAK, F. M.; MOUTA, L. A.; COSTA, M. A. A. da. Escola normal do Ceará: reflexões sobre as diretoras no primeiro centenário da instituição (1885 -1985). **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 31, 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

TOLEDO, S. M. A. **Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial:** Conceitos em Debate. EaD em Foco, [s.l.], v. 12, n. 3, e1918, 2022.

UGALDE, Luís Filipe Bortolotto *et al.* A Epidemia da Gripe Espanhola e do COVID-19 no Brasil: um paralelo. **Revista Médica de Minas Gerais**, Minas Gerais, v. 31, e-31303, 2021.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNESCO. Nota Informativa – Setor de Educação. **Resposta educacional à COVID-19.** [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/COVID-19/education-response>. Acesso em: 18 abr. 2025.

WINTERS, JRF *et al.* Remote teaching during the COVID-19 pandemic: repercussions from professors' perspective. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s.l.], v. 76, supl. 1, 2023.

XAVIER, Antônio Roberto; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale; LIMA, Glauber Robson Oliveira. História e educação no Ceará: da Colônia à República Velha. **Revista Historiar**, [s.l.], v. 12, n. 22, p. 1-20, 2020.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO 1 - Identificação e Experiência Profissional do Entrevistado(a)

- 1) Nome?
- 2) Idade?
- 3) Formação? Tem pós-graduação? Se sim, qual?
- 4) Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
- 5) Há quanto tempo você atua como formador(a)?
- 6) Como você descreveria a sua atuação antes da COVID-19? E durante?

EIXO 2 - Rotina de Trabalho na Pandemia da COVID-19

- 1) Como foi a transição da Formação Presencial para a Formação Remota?
- 2) Como foi sua rotina de trabalho no período pandêmico? Houve mudanças Significativas?
- 3) Que novas habilidades você precisou aprender para desenvolver sua função?

EIXO 3 - Desafios na Formação Docente na Pandemia da COVID-19

- 1) Quais os principais desafios que você enfrentou para ministrar as formações na Pandemia da COVID-19?
- 2) Como o distanciamento social impactou diretamente na sua prática?
- 3) Como foi seu aprendizado enquanto formador nesse período?

EIXO 4 - Percurso Formativo dos professores em tempos de enfrentamento da Pandemia Covid 19 (SARS-CoV-2) nos anos de 2020-2021.

- 1) Quais pautas formativas eram abordadas?
- 2) Como eram planejados os encontros formativos?
- 3) Como eram desenvolvidos os encontros formativos? Atendiam ao planejado ou havia recorrência de adaptações?

EIXO 5 - Contribuições da Formação na Prática Docente na Pandemia da COVID-19

- 1) Você acredita que a formação continuada contribuiu diretamente com a prática docente? De que forma?
- 2) Como você percebe a influência do uso das tecnologias nesse período?
- 3) Quais aspectos positivos e negativos você destaca na formação continuada e prática docente na Pandemia da COVID-19?

Obs: outras perguntas podem surgir dependendo da interação no momento da entrevista.