



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO**  
**ACADÊMICO EM ENSINO**



**KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E AUTOFORMATIVAS ENTRE DOCENTES DOS**  
**ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2023**

KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E AUTOFORMATIVAS ENTRE DOCENTES DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino com área de concentração em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Silvano Conceição

**VITÓRIA DA CONQUISTA –  
BA2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“Experiências Formativas e Auto Formativas entre Docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Vitória da Conquista/BA”**

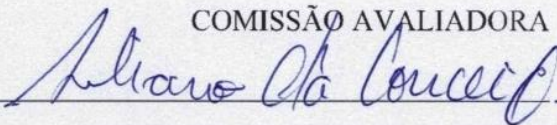
Autora: Karla Rejane Lacerda Almeida Brito

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Karla Rejane Lacerda Almeida Brito** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

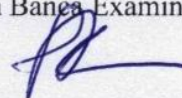
Data: 16/10/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Silvano da Conceição (UESC)

Presidente da Banca Examinador/Orientador



Prof.ª Dr.ª Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)  
Examinadora externa



Prof.ª Dr.ª Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)  
Examinadora interna

À memória dos mais de setecentos mil brasileiros que perderam sua vida vítimas da COVID-19, pela negligência, corrupção e negacionismo de parte dos governantes do país.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, toda honra e toda glória; sou grata pela certeza da sua presença em tudo o que faço. Sou grata por saber que d'Ele vem minha força e determinação para fazer o que parecia impossível. Muito obrigada, meu Deus!

À minha família, em especial, à minha mãe, Helena, e à minha irmã, Najla, pelo carinho e presença em minha vida. Vocês são meu porto seguro, sei que posso confiar e contar com vocês para sempre. Ao meu esposo, Nilton, e meus lindos filhos Felipe e Benício, por me motivarem e encherem minha vida de amor. Amo todos vocês.

Agradeço ao meu primo Warley Campos, meu maior incentivador; obrigada, primo, você foi essencial neste processo.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Professor Doutor Silvano Conceição, por toda a paciência, o carinho e a competência. Todos os nossos encontros foram virtuais devido à distância geográfica, mas, sempre, percebi muito respeito, cuidado e confiança. Suas palavras sempre me encorajaram e me mantiveram animada; mesmo quando pensei ser impossível, você me fez acreditar que eu era capaz. Muito obrigada, professor, por ter confiado em mim!

Agradeço à Professora Doutora Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar) e à Professora Doutora Sandra Márcia Campos Pereira (UESB) pelas críticas e sugestões feitas na Banca de Qualificação deste trabalho.

O meu agradecimento ao Grupo de Estudos e Pesquisa Legados Africanos, Relações Étnico-Raciais Contemporâneas e Legislação Educacional (GEPER) pelo acolhimento, ajuda e contribuições para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço à Coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn pela disponibilidade e compartilhamento de saberes. Agradeço, pois, graças a essa dedicação, foi possível a uma trabalhadora negra, pobre e moradora de periferia como eu concluir este mestrado.

Aos meus queridos colegas de trabalho, fonte de minha inspiração; observar o trabalho de vocês me deu vontade de escrever mesmo antes de pensar neste mestrado. E, após essa pesquisa, aumentou-se ainda mais meu carinho e admiração por todos os colegas que fazem revolução em sala de aula.

O meu eterno agradecimento à minha amiga Dani; não nos conhecemos pessoalmente, mas sempre lhe serei grata, pois cresci muito com você. Obrigada, Dani!

Tudo o que me toca me faz ver. E me pergunto o que vim fazer aqui? Nesse exato momento em que o olho procura mira, não poderia me responder. Só chegando, acalmando o olhar e vendo de perto, e voltando a ver novamente, com calma e cuidado, observando as grandezas minúsculas, estranhando e me entregando ao espanto. Tudo aqui de tão próximo se distancia de mim. Ainda não sei a que vim, mas, aqui meus olhos, fincados no movimento [...] me respondem: É preciso ver de ouvir! (PEREIRA, 2012, p. 16).

Brito, Karla Rejane Lacerda Almeida. Experiências formativas e auto formativas entre docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de Vitória da Conquista - Ba. / Karla Rejane Lacerda Almeida Brito, 2023.

## RESUMO

Com este trabalho, intitulado “Experiências formativas e autoformativas entre docentes dos anos iniciais”, objetivou-se investigar a maneira como os professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista/BA experienciaram a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas diante dos desafios impostos pela Pandemia da COVID-19. Compreender esse processo faz-se necessário diante da possibilidade de novos cenários pandêmicos e da força da rede colaborativa desenvolvida pelos educadores. O estudo possui uma abordagem quantitativa, exploratória e descritiva, utilizando técnicas de pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos professores da rede municipal de educação que trabalharam durante o ensino remoto emergencial. A análise dos dados foi realizada utilizando-se o método da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que a pandemia amplificou problemas e dificuldades já existentes na educação, como a falta de preparo dos professores para lidar com novas tecnologias e a falta de acesso à internet por parte dos alunos oriundos da classe trabalhadora, que tiveram de lidar com múltiplas limitações no seu processo de aprendizagem. Durante o estudo, algumas questões levantadas pelos professores, como a falta de uma formação voltada para o uso de ferramentas tecnológicas necessárias para o ensino remoto, foram confirmadas pela própria Secretaria da Educação quando diz ter proporcionado a formação no início de 2021, após um ano de ensino remoto. Apesar dos desafios enfrentados pela categoria docente, incluindo a falta de oferecimento de formação adequada por parte dos órgãos gestores, os professores evidenciaram a importância da colaboração e do compartilhamento de saberes no enfrentamento de situações emergenciais como a pandemia da COVID-19. A pesquisa proporcionou reflexões sobre a relevância da formação continuada, destacando a potencialidade das redes colaborativas desenvolvidas pelos professores durante o ensino remoto. Espera-se com este estudo evidenciar a importância da formação continuada para o trabalho docente no que diz respeito ao enfrentamento de questões sociais, pedagógicas, sanitárias ou de qualquer outra natureza.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Capacitação docente. Ensino remoto. Covid-19. Pandemia.

## ABSTRACT

With this work entitled “Formative and self-training experiences among teachers in the initial years, the objective was to investigate the way in which elementary school teachers in the Municipal Network of Vitória da Conquista/BA experienced the need to reinvent their pedagogical practices in the face of the challenges imposed by the COVID-19 pandemic. Understanding this process is necessary given the possibility of new pandemic scenarios and the strength of the collaborative network developed by educators. The study has a quantitative, exploratory and descriptive approach, using field research techniques. Data were collected through questionnaires applied to teachers from the municipal education network who worked during emergency remote teaching. Data analysis was carried out using Bardin's Content Analysis method. The results revealed that the pandemic amplified existing problems and difficulties in education, such as the lack of preparation of teachers to deal with new technologies and the lack of internet access for students from the working class who had to deal with multiple limitations in their your learning process. During the study, some issues raised by teachers, such as the lack of training focused on the use of technological tools necessary for remote teaching, were confirmed by the Department of Education itself when it said it provided training at the beginning of 2021, after a year of remote teaching. Despite the challenges faced by the teaching category, including the lack of adequate training offered by management bodies, teachers highlighted the importance of collaboration and sharing of knowledge in facing emergency situations such as the COVID-19 pandemic. The research provided reflections on the relevance of continuing education, highlighting the potential of collaborative networks developed by teachers during remote teaching. This study is expected to highlight the importance of continued training for teaching work with regard to facing social, pedagogical, health or any other issues.

**Keywords:** Continuing Education. Teacher training. Remote teaching. Covid-19. Pandemic.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade durante a Pandemia de 2020

Quadro 2 - Revisão Sistemática

Quadro 3 - Terminologia nos documentos do MEC durante a COVID-19 Quadro 5 - Faixa etária dos professores envolvidos na pesquisa

Quadro 6 - Funções exercidas pelos participantes da pesquisa durante o ensino remoto Quadro

7 - Categorias Iniciais, conceito norteador e categorias intermediárias

Quadro 6 - Categorias Iniciais Quadro 8 - Categoria final

Quadro 9 - Categorização após respostas em formato narrativo

Quadro 10 - Reelaboração de categorias iniciais, conceito norteador e categoria intermediária

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 - Localização de Vitória da Conquista e da Mesorregião do Centro-Sul Baiano
- Figura 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ensino fundamental e Anos iniciais
- Figura 3 - Classificação e Ferramentas de coleta de dados
- Figura 4 - Divulgação de plataforma de estudo da rede municipal de ensino
- Figura 5 - Página de login da plataforma
- Figura 6 - Resposta sobre aquisição de equipamento tecnológico
- Figura 7 - Resposta sobre qual aparelho foi comprado
- Figura 8 - Resposta sobre incentivo financeiro
- Figura 9 - Resposta sobre aquisição de pacote de internet
- Figura 10 - Resposta sobre aumento da carga horária diária
- Figura 11 - Resposta sobre formação para navegar em plataformas
- Figura 12 - Resposta sobre busca de novos conhecimentos
- Figura 13 - Resposta sobre compartilhamento de experiência entre colegas

## **LISTA DE SIGLAS**

CNE - Conselho Nacional de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira OMS -  
Organização Mundial de Saúde

SMED - Secretaria Municipal da Educação

## SUMÁRIO

<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESBPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADOACADÊMICO EM ENSINO...1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E AUTOFORMATIVAS ENTRE DOCENTESDOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA .....</b>	<b>1</b>
<b>VITÓRIA DA CONQUISTA – .....</b>	<b>2</b>
<b>BA2023 .....</b>	<b>2</b>
<b>Orientador .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>suas práticas pedagógicas a partir dos desafios impostos pela Pandemia da COVID-19? .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I: COMPONENTES DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Justificativa.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Motivação.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Objetivos da Pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Metodologia .....</b>	<b>22</b>
<b>1.4.1 Contextualização do campo de pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.2 Revisão Sistemática .....</b>	<b>25</b>
<b>1.4.3 Desenho Metodológico.....</b>	<b>29</b>
<b>1.4.4 Pesquisa Piloto .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4.5 Instrumentos para coleta de dados.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Histórico de Epidemias e Pandemias no Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 A Pandemia em Vitória da Conquista .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3 Ensino Remoto.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Contexto Social Durante a Pandemia de 2020 .....</b>	<b>46</b>
<b>2.4 Formação Continuada e Capacitação Docente .....</b>	<b>55</b>
<b>2.5 A Pandemia e a precarização do trabalho docente.....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Secretaria Municipal da Educação de Vitória da Conquista: criação da plataforma de atividades .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Reflexões sobre a pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 Autoformação docente .....</b>	<b>80</b>
<b>3.4 A pressão do ensino remoto .....</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO A – OFÍCIO SOBRE ATENDIMENTO REMOTO PARA CRIANÇAS COM SÍNDROMES GRIPAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E PERGUNTAS DE PESQUISA.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO C – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES À COORDENAÇÃO GERAL DO</b>	

<b>NÚCLEO PEDAGÓGICO .SUMÁRIO.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO E – AÇÕES EXECUTADOS PELA SMED DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>120</b>
<b>RONILSON FERREIRA DOS SANTOS .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Peço licença ao(à) leitor(a) para uma breve apresentação da minha trajetória e, para tanto, utilizarei a primeira pessoa do singular, a fim de lhes contar um pouco da minha história de vida como mulher preta, de origem humilde e professora de alunos, na maioria das vezes, com as mesmas origens que a minha.

Sou a primeira filha de uma dona de casa branca e um motorista preto. Tenho uma irmã, que é minha melhor amiga. A nossa infância foi muito difícil; além de pobres, meu pai era alcoólatra, o que tornava nossas noites insuportáveis. Meus pais separaram-se, e nos mudamos para a casa de meus avós em uma fazenda sem energia elétrica nem água encanada. Lá nunca faltou comida, éramos muito felizes com a fartura das frutas da estação. Ao completar sete anos de idade, tive que ir para a cidade, pois essa era a idade com a qual se começava a estudar na rede pública. Minha irmã e eu nos mudamos para a casa de meus avós, aqui em Vitória da Conquista; minha tia Lia, irmã de minha mãe, achou a escola pública próxima da casa muito ruim. Lembro-me dela dizendo que a escola era escura e não tinha boa fama. Com muito sacrifício, eles nos matricularam em uma escola particular, que também era próxima da casa onde minha irmã e eu iríamos passar boa parte da nossa infância. A parte mais triste desse processo foi nos separarmos da nossa mãe, já não tínhamos nosso pai por perto e agora, para estudar, ficamos sem a nossa mãe.

Fui matriculada em uma turma com alunos bem mais adiantados do que eu, a maioria tinha seis anos, eu era a mais velha. Lembro-me dos colegas rindo de mim por não saber uma tarefa e acho que isso ainda dói. Com o tempo, não só acompanhei a turma como também me destaquei sendo uma das melhores leitoras da classe.

Este pequeno relato pessoal é para justificar alguns dos meus posicionamentos profissionais. Tudo o que vivi na infância produziu também uma profissional extremamente humana, cuja maior preocupação é acolher e ensinar, pois me vejo nas cadeiras duras, chorando por não saber fazer as tarefas, sentindo falta da mãe e do pai.

Na vida adulta, tornei-me professora da rede pública municipal de Vitória da Conquista/BA e coordenadora pedagógica na rede estadual. Trabalho sessenta horas semanais, sendo 40 horas na rede estadual e 20 horas na rede municipal. Já exerci várias funções, mas confesso que a mais prazerosa é a de professora alfabetizadora. Ensinar uma

criança a ler e escrever é fantástico, comparável à mais perfeita das artes.

Durante o período pandêmico, estava como vice-diretora numa escola municipal do município de Vitória da Conquista. Esse tempo foi extremamente difícil e inesperado. Pensávamos que o fechamento das escolas fosse durar quinze, no máximo, trinta dias. No entanto, esse tempo foi renovado por vários e vários meses seguintes, em boa parte, por conta da postura irresponsável do governo federal, que, num primeiro momento, insistia no fato de que se tratava de uma “gripezinha ou resfriadinho” e, depois, assumiu uma postura negacionista em relação aos efeitos positivos da vacina como forma segura de conter o avanço letal da Covid-19 na sociedade.

**Quadro 1** - Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade durante a Pandemia de 2020.

<b>CASOS</b>	<b>ÓBITOS</b>	<b>INCIDÊNCIA /100 MIL HAB.</b>	<b>MORTALIDADE/100 MIL HAB.</b>	<b>ATUALIZAÇÃO</b>
37.704.598	704.488	17.942	335.2	21/07/2023 - 08:40

Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde (Brasil, 2023).

O período mais crítico da pandemia no Brasil foi entre 28 de junho e 04 de julho de 2021 foram 387.260 casos (14,6% do total no mundo) e 10.957 óbitos, aproximadamente 20% do total de mortes no mundo nesse período. Esse aumento relativo da participação do Brasil no número de mortes é inaceitável, uma vez que já existia vacina para a COVID-19 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

Por meio do Decreto nº 20.190/2020 de 16 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - BA suspendeu as aulas presenciais em todas as instituições de ensino públicas e privadas. Nesse sentido, o Ensino Remoto (ER), em caráter emergencial, foi a solução encontrada pela Secretaria da Educação de Vitória da Conquista - BA (SMED) para que as atividades não ficassem totalmente paralisadas. Diante dessa novidade pedagógica dentro de uma pandemia assustadora, desconhecida e cada vez mais perto da nossa realidade, docentes e toda a comunidade escolar viram-se completamente inseguros para continuar fazendo educação.

Nesse contexto, foi possível identificar um cenário heterogêneo na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Afinal, sua composição, naquele momento, consistia em

docentes dos mais diferentes perfis, no que diz respeito ao acesso e ao domínio do uso das novas tecnologias. Em outras palavras, encontravam-se entre os docentes: 1) aqueles que já dominavam várias tecnologias que poderiam ser administradas na forma de ensino remoto, 2) os que possuíam acesso, porém sem nenhum conhecimento técnico e 3) professores que não tinham acesso e outros com pouquíssimo conhecimento tecnológico.

No município de Vitória da Conquista, o ensino remoto teve início no dia 30 de abril de 2020. O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, por ser o mais utilizado pela população, passou a ser, também, o principal meio de comunicação entre docentes e discentes. É importante ser destacado que os docentes foram submetidos ao ensino remoto sem que lhes tivesse sido oferecida qualquer qualificação ou treinamento sobre plataformas digitais, tendo ainda recebido uma carga emocional extra no trabalho ao terem que lidar com as dificuldades no uso de equipamentos tecnológicos e a falta de acesso à internet do alunado, tanto para acompanharem as aulas como para a realização e entrega de atividades.

Vale ressaltar que o aplicativo *WhatsApp* não é uma ferramenta voltada para a educação; na verdade, é uma rede social de contato e apresenta vantagens e desvantagens enquanto ambiente de ensino. É limitado devido à restrição de inovações pedagógicas e apresenta vantagens, como a interatividade rápida entre professores, alunos e família.

Com a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o MEC dispôs a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19. Essa portaria estabeleceu o meio, porém não normatizou como fazer para que estas ocorressem. Muitos docentes, normalmente acostumados a solicitar ajuda para ligar um dispositivo de apresentação (datashow), por exemplo, tornaram-se protagonistas de um jeito novo de se fazer educação, e, por conta do isolamento social, toda e qualquer ajuda precisou ser virtual.

Nesse contexto, comecei a registrar os relatos dos professores, recheados de muito sofrimento e incertezas. Havia professores que não tinham os equipamentos necessários, outros não possuíam qualquer habilidade tecnológica; o contato difícil com os alunos e familiares, além da carga horária de trabalho, aumentaram significativamente. Diante de tantas dificuldades, comecei a escrever tantos relatos que me preocupavam e, principalmente, provocavam-me a compreender qual era a responsabilidade da Secretaria da Educação diante daquele cenário.

Foi nesse processo de adaptação e revolta que fiz um projeto e o submeti ao processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Ensino. Com a devida aprovação, comecei os estudos, e, definitivamente, o mestrado foi o período mais difícil pelo qual passei. Deixo



aqui este relato para que o programa possa repensar sobre as condições de estudo para profissionais que trabalham os três turnos, além das obrigações (no caso de mulheres) como mãe e dona de casa. A pesquisa não foi uma tarefa fácil, exigiu muita dedicação e insistência, pois as dificuldades chegavam de todos os lados. Primeiro, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) negou a divulgação do questionário nos grupos de professores; as solicitações de informações à Secretaria sobre formação de professores durante a pandemia não foram respondidas; algumas delas foram prestadas somente com muita insistência.

As aulas referentes às disciplinas do mestrado, as discussões estabelecidas, as experiências vivenciadas de maneira *on-line* e presencialmente e a etapa exploratória deste estudo, em que foi construído o marco teórico da pesquisa, despertaram ainda mais a necessidade de entender o período do ensino remoto na rede municipal, buscando respostas, principalmente, para o processo de formação docente. O referencial teórico da pesquisa foi amparado em estudos produzidos durante e após o ensino remoto. As autoras e autores referenciados discutem muitas questões que envolveram o ensino remoto, a formação continuada, a aprendizagem dos alunos, a precarização do trabalho docente e a pobreza, entre tantos outros temas que envolveram o período pandêmico. Convém lembrar que as publicações em torno dessa temática tiveram um aumento significativo no final de 2021 e em 2022.

Apesar de todas as dificuldades já narradas, indubitavelmente, o período mais desafiador foi a etapa descritiva. O desafio de escrever trouxe à tona alguns percalços provocados pelo déficit de atenção, diagnosticado durante a minha adolescência. A minha escrita sempre ficou prejudicada por conta desse déficit, mas o meu orientador, com muita paciência, ajudou-me e me fez enxergar além dos meus limites.

Essa trajetória buscando respostas para a indagação sobre as *Experiências Formativas e Autoformativas entre Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, em Vitória da Conquista, tem como foco central compreender como foram vivenciadas as experiências docentes durante o ensino remoto. A importância desse período vivido por todos, que trouxe consequências e aprendizados, fez parte da construção do sujeito professor, que desenvolveu habilidades importantíssimas para sua atuação. Além disso, o ensino remoto, apesar de fazer parte de um passado próximo, pode voltar a ser uma realidade, seja por conta de novas pandemias ou por episódios como o de abril de 2022, quando, devido à grande quantidade de crianças gripadas, a SMED, conforme anexo A, estabeleceu o ensino remoto para atendimento das crianças adoecidas.

Assim, com base em tudo o que foi destacado anteriormente, delineamos a seguinte

questão-problema: **De que maneira os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista experienciaram a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas a partir dos desafios impostos pela Pandemia da COVID-19?**

Uma possível hipótese para a questão delineada anteriormente é: os professores em tela sentiram-se desafiados, diante da demanda vigente, a se reinventarem a partir de um meio pouco conhecido ou, até mesmo, desconhecido para alguns. A rede de relações entre os colegas que enfrentavam a mesma situação foi determinante para superar esse momento de incertezas, instabilidades e ansiedades. Afinal, devido à necessidade do isolamento social, as redes sociais, em especial, os grupos de mensagem instantânea, tornaram-se o principal meio de comunicação entre docentes e gestão escolar.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. No Capítulo I, é apresentado o desenho geral da pesquisa, com a justificativa, objetivos, metodologia, contextualização do campo de estudo e revisão sistemática da literatura. O Capítulo II é onde apresentamos o referencial teórico do trabalho, com discussões sobre a pandemia e o contexto histórico desta, o conceito de ensino remoto, formação continuada e a capacitação docente para trabalhar no período pandêmico. Já no Capítulo III, destacamos as ações da SMED e a criação da Plataforma de Atividades, exibindo, também, as reflexões resultantes da pesquisa e refletindo sobre o processo de busca pela autoformação docente e da pressão sofrida durante o ensino remoto; estes dois últimos pontos, igualmente, foram salientados durante a investigação. Por fim, tecemos as derradeiras considerações finais sobre a pesquisa, com o destaque para a possível contribuição desta pesquisa para repensar a importância de uma formação docente focada nas necessidades vivenciadas pelos professores, que precisam ser ouvidos sobre suas necessidades no exercício de seu ofício.

## **CAPÍTULO I: COMPONENTES DA PESQUISA**

### **1.1 Justificativa**

Com relação à justificativa da pesquisa proposta, é possível apresentá-la a partir de três crivos muito importantes, a saber: o social, o acadêmico-científico e o pessoal. É clara a relevância social deste estudo, considerando que a Pandemia da COVID-19 promoveu uma evidente instabilidade nos mais diversos, senão todos, setores da sociedade. A educação, por sua vez, estava imersa nesse cenário. São notórios os efeitos da pandemia na educação, especialmente, quando se leva em conta a necessidade de um ensino remoto emergencial visando a manutenção do processo de aprendizagem do alunado, porém é preciso observar as condições básicas para que essa aprendizagem, que é o objetivo maior, de fato, aconteça. Conforme Martins (2020), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (p. 251). Portanto, faz-se oportuno dar voz aos professores das salas regulares da Educação Básica, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação foi inserida e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática pedagógica (MARTINS, 2020, p. 251).

A realização desta pesquisa é importante para se compreender como se deu o processo de formação continuada, a autoformação, capacitação e formação colaborativa dos professores da rede municipal durante a pandemia e como as experiências adquiridas durante esse período podem contribuir para a formação docente no futuro.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para o cenário científico de investigação acerca da formação continuada e capacitação de professores a partir das experiências vivenciadas, que poderão demonstrar forças e fraquezas, sucessos e insucessos, solidariedade e aprendizagens dos professores da rede municipal de Vitória da Conquista durante a pandemia da COVID-19. Vale destacar a relevância do tema para a reflexão a respeito de ações ou da falta delas para a sociedade conquistense, bem como o entendimento de que o ensino remoto é uma realidade e pode tornar-se necessário futuramente. Afinal, os efeitos da pandemia passaram a ser objeto de inquietações de cientistas nas mais variadas áreas, sendo a

educação, é claro, uma delas.

## 1.2 Motivação

Entendemos que a formação inicial não dá conta de toda a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Não dá conta porque este processo é vivo, contínuo e se movimenta diariamente, pois, na escola, são estabelecidas relações baseadas em movimentos da sociedade da qual ela faz parte; por isso, a necessidade de que as vozes dos sujeitos envolvidos sejam ouvidas e consideradas diante de todos os problemas e desafios que cercam a educação. Diante desse contexto, a pandemia e, conseqüentemente, o ensino remoto potencializaram ainda mais os problemas vivenciados na educação pública devido à falta de políticas públicas de enfrentamento das dificuldades do ensino remoto.

A pandemia produziu muitas incertezas em todos nós, e a escuta e o acolhimento diante de todas as dificuldades poderiam ter sido o caminho mais democrático e propício para o enfrentamento de desafios vivenciados pelos educadores: desafio pessoal, diante da necessidade de lidar com tecnologias indispensáveis para o ensino remoto, e desafio social, já que o distanciamento social foi uma ferramenta para impedir a disseminação do vírus.

No início do ano de 2020, eu estava ocupando a vice-direção em uma escola municipal e, diante de tantas incertezas, deparei-me com um relato que me fez enxergar a verdadeira situação de exposição e abandono vivenciada pelos educadores. A falta de escuta e de uma pesquisa que demonstrasse os perfis dos professores da rede municipal, no que diz respeito ao acesso e utilização de tecnologias para o ensino remoto, parece ser o primeiro problema ou o problema gerador de tantos outros na rede. Para Freire (2016, p. 117), escuta significa “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Voltando à minha experiência, quando estava na escola criando os grupos de *WhatsApp*, uma professora chegou à minha sala com um olhar desesperado. Ela relatou que fazia dois dias que não dormia, preocupada a respeito de como daria aula. Eu conhecia a professora fazia muitos anos e sabia da sua postura extremamente dedicada e consciente do seu papel social, porém tínhamos um problema, ela não sabia lidar com tecnologias e, além de não ter habilidades, sempre se negava a aprender, dependia sempre de que alguém a ajudasse a usar o DVD, o Datashow, a fazer pesquisas na *internet*.

Durante sua fala, com lágrimas no rosto, ela tirou um celular analógico da bolsa e me disse:

- Olha meu celular, só uso para fazer e receber ligações, como vou dar aula para meus

alunos?

Os olhos dela estavam vermelhos, e o choro já descontrolado; abracei-a bem forte, não respeitei o distanciamento, falei que ela não estava sozinha e disse que daríamos um jeito. Entre soluços, ela me disse que não teria como comprar um aparelho novo naquele momento, pois o marido e o filho mais velho tinham sido demitidos, efeito da pandemia, e, portanto, o salário dela era a única renda garantida naquela família.

Naquele exato momento, eu entendi o tamanho da violência pela qual aquela profissional estava passando, e o pior, eu sabia que existiam várias outras que passavam por aquele momento tão cruel, solitário e desafiador. Numa reunião com a direção e coordenação da escola, o relato acima foi exposto, e, para a minha surpresa, a fala da direção foi numa direção totalmente contrária à que esperava. A direção afirmou que nenhum professor da rede recebia tão mal que não poderia comprar um celular para dar aula. O problema não era só o celular; ela ter o celular naquele momento sem a capacitação necessária não resolveria o problema.

O desespero daquela professora mexeu comigo, e, num caderno, anotei nosso diálogo, a fala da diretora e comecei a escrever, do meu jeito, o que se passava em minha cabeça.

Conversei com algumas outras colegas da escola, e, sem alarde, conseguimos o aparelho. Marquei com ela durante uma semana para nos encontrarmos na instituição e fazermos juntas as postagens das atividades, vídeos e correções, enfim, o trabalho pedagógico. Ela teve muitas dificuldades, as quais me fizeram lembrar de quando assumi a minha primeira turma, considerada a pior turma da escola, e eu, apenas com um diploma de pedagoga, tive que buscar em todas as fontes possíveis como trabalhar com aqueles alunos. Voltando ao caso da professora, mostramos para a família o que ela tinha aprendido a fazer; o filho mais novo falou que poderia ajudá-la na rotina diária. Ele se tornou seu maior formador. Ela desenvolveu até um canal no YouTube e até hoje posta vídeos para seus alunos.

Essa foi uma história de sofrimento e superação, mas poderia ter acontecido sem insônia, choro, exposição, dor, baixa autoestima e, principalmente, com formação adequada para quem não estava preparado para o ensino remoto, mas sabia da sua necessidade para o alunado e, principalmente, estava disposta a aprender.

### **1.3 Objetivos da Pesquisa**

Investigar a maneira como os professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista/BA experienciaram a necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas a partir dos desafios impostos pela Pandemia da COVID-19.

### **1.3.1 Objetivos Específicos**

- Identificar as dificuldades dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista/BA com relação ao acesso à tecnologia durante a pandemia de COVID-19.
- Conhecer as concepções dos professores quanto à formação e autoformação com base nas suas experiências no momento de agir face a um ensino remoto.
- Entender a importância da rede de compartilhamento de habilidades tecnológicas entre os professores municipais de Vitória da Conquista.
- Compreender o processo de autoformação e formação colaborativa entre os professores dos anos iniciais da rede municipal de Vitória da Conquista durante a Pandemia da COVID-19.

## **1.4 Metodologia**

Neste ponto, mostramos o percurso e os procedimentos metodológicos que foram adotados para esta pesquisa. Apresentamos também a abordagem teórico-metodológica que organiza este trabalho, a contextualização do processo em que foi desenvolvida a pesquisa, a produção de dados, a descrição do material utilizado, as categorias de análise, enfim, todos os processos vivenciados que deram forma a esta dissertação.

Para um melhor entendimento, dividiremos o processo de construção em duas etapas: etapa I, que consiste na elaboração do projeto de pesquisa, e etapa II, que se refere à pesquisa propriamente dita.

A etapa I aconteceu entre agosto de 2021 e novembro de 2022; durante esse período, foi realizada uma pesquisa exploratória objetivando o levantamento de dados sobre a literatura existente, análise da legislação e a revisão sistemática, pela qual foi realizado o levantamento de publicações científicas sobre o tema desta pesquisa, em bases de dados de maneira controlada. Diante desses estudos, foi possível a elaboração do projeto de pesquisa,

delimitação do tema, formulação da questão problema, objetivos geral e específicos, a população/amostra e o levantamento bibliográfico.

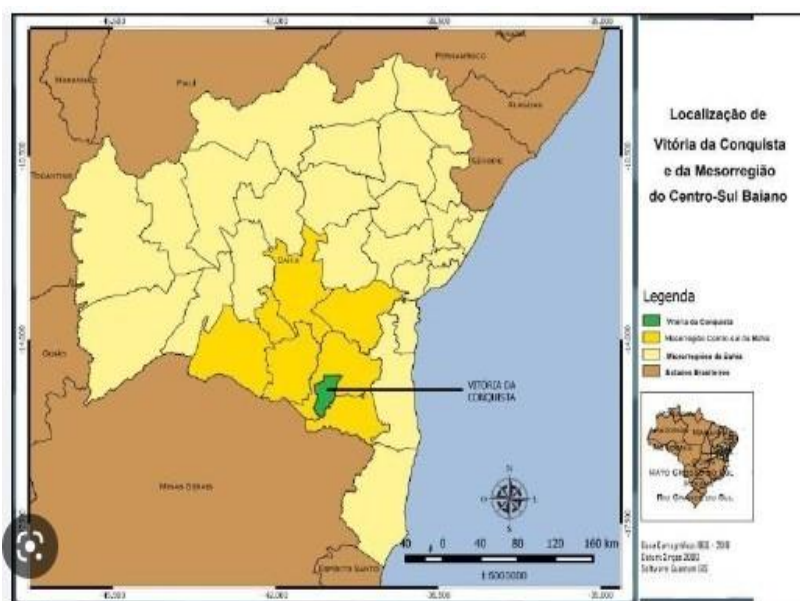
#### 1.4.1 Contextualização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada entre os professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista que trabalharam durante a pandemia da Covid-19. O município de Vitória da Conquista, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a terceira maior cidade da Bahia, fica localizada na região Sudoeste do estado e tem uma população estimada de 370.868 habitantes (IBGE, 2022).

Vitória da Conquista é um polo econômico e educacional da região sudoeste integrada pela rodovia federal BR-116, corredor logístico que liga o nordeste e o sudeste do país, e também conta com o aeroporto Glauber Rocha, inaugurado em meados de 2019 e que tem voos diários para São Paulo, Minas Gerais e a capital da Bahia.

Ainda conforme o site do IBGE, em 2021, Vitória da Conquista tinha 196 escolas de ensino fundamental nas zonas urbana e rural e 35 escolas de ensino médio, somando um total de 1825 professores no ensino fundamental e 832 no ensino médio. O total de alunos nesse ano foi de 46.630 alunos matriculados no ensino fundamental e de 15.642 alunos no ensino médio, totalizando 62.272 alunos matriculados na educação básica em 2021 (IBGE, 2022).

**Figura 1** - Localização de Vitória da Conquista e da Mesorregião do Centro-Sul Baiano



Sul Baiano

Fonte: <https://www.google.com.br> (2023)

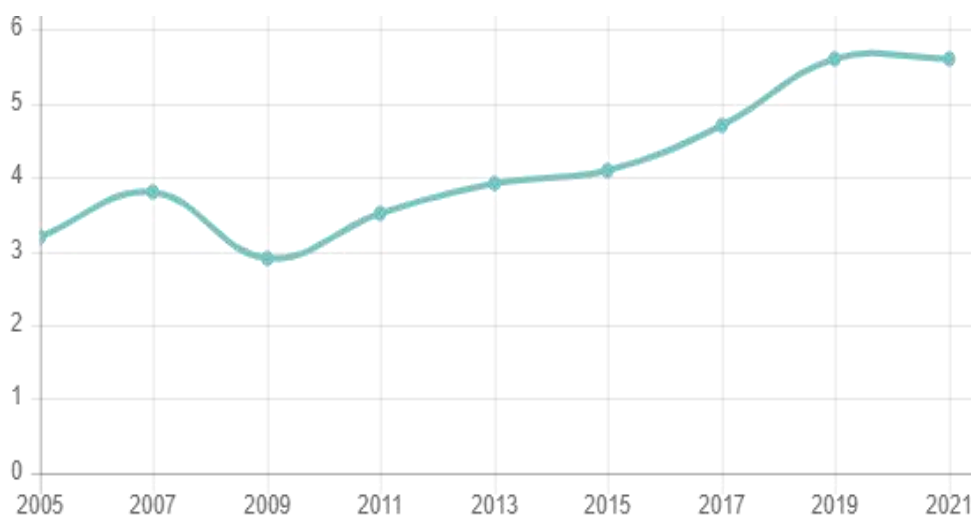
Segundo dados da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, a rede municipal de ensino é composta por 149 unidades escolares, sendo 117 escolas; destas, 65 unidades estão localizadas na zona rural do município, e 52 unidades escolares na zona urbana, além de 32 creches municipais. Em 2023, cerca de 44.860 mil alunos estão sendo atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.920 professores, entre contratados e efetivos (PMVC, 2022).

O IDEB do município em 2021 foi de 5,6 para o ensino fundamental e 5,2 para os anos finais do ensino fundamental. IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de medir a qualidade da aprendizagem em todo o território nacional (MEC, 2023).

O IDEB acontece a cada 2 anos e visa atingir metas projetadas até o ano de 2021, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino nos sistemas de educação de cada município brasileiro. Esse índice é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

O município de Vitória da Conquista tem investido na contratação de empresas especializadas em melhoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e, conforme gráfico abaixo, tem obtido melhoras no que diz respeito a essa avaliação externa.

**Figura 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ensino fundamental e Anos iniciais**



Fonte: IBGE (2021)



O projeto de avaliação em larga escala no nosso país teve início na década de 1980 e, ao longo de 22 anos, foi reforçado e modificado em busca da melhora da qualidade do ensino. É importante dizer que as avaliações em grande escala foram legitimadas pelos estados, municípios e pela sociedade brasileira.

Conforme Ball (2001), o IDEB é considerado como um parâmetro de qualidade na educação, elege e diferencia escolas e sistemas de ensino, promovendo a competição entre eles. Com a divulgação do resultado do IDEB pela mídia e órgãos oficiais, são propagadas as melhores e piores escolas, o que funciona, segundo o autor, como marketing educacional (BALL, 2001).

#### **1.4.2 Revisão Sistemática**

Conforme a definição do campo de pesquisa, foi adotada a estratégia de revisão sistemática da literatura com o objetivo de identificar os estudos realizados e publicados sobre a temática Formação de professores durante a Pandemia da Covid-19. Desse modo, a Revisão Sistemática teve como objetivo a identificação e, principalmente, a análise do que foi estudado e publicado sobre o tema. Assim, a revisão foi realizada de forma controlada seguindo pontos cruciais, tais como: formulação da pergunta; localização dos estudos; avaliação dos estudos; coleta de dados; análise e apresentação dos dados; interpretação dos dados; aprimoramento e atualização da revisão.

Para isso, buscou-se na plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Google Acadêmico publicações dos anos de 2021 e 2022, anos em que vivenciamos a pandemia da Covid-19. Esses trabalhos nortearam os argumentos e discussões a respeito da formação de professores, do ensino remoto, do uso das tecnologias durante o ensino remoto e de tantos outros assuntos que embasaram esta pesquisa.

Iniciaram-se as buscas, e os descritores utilizados foram os seguintes: “Docência e Pandemia”, “Pandemia Covid-19”, “Exercícios da Docência”, “Formação Docente” e “Prática Docente”. É importante ressaltar que, em 2021, ano em que foi iniciada essa revisão, o número de publicações era bem menor em relação ao dos dias atuais.

**Quadro 2** - Revisão Sistemática

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>PERIÓDICO/ TESE/ DISSERTAÇÃO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>
2020	Desigualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto.	CARDOSO, C. A. <i>et al.</i>	Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal	Google Acadêmico
2020	Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de Covid-19.	FERREIRA, L.; <i>et al.</i>	Rev. Docência Ens. Sup.	Google Acadêmico
2020	The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.	HODGES C. <i>et al.</i>	Educause Review	Google Acadêmico
2020	A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19	MARQUES, R.	Rev. BOCA	Portal de Revistas da UFRR
2020	Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas.	WANDSCHEE R. K.	In: MAYER <i>et al.</i> (Orgs.). Desafios da educação em tempos de pandemia	Google Acadêmico
2021	(Auto) Formação docente em tempos de pandemia: relato autobiográfico do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	ALVES, J. C.	Repositório UFSM	Google Acadêmico
2021	Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im) possibilidade da	BESSA, S.	Revista Devir Educação	Google Acadêmico

	reinvenção sem cuidado de si.			
2021	Ensino Remoto Emergencial: experiências de docentes em tempos de pandemia.	FIJ Cunha, L Mourad, WJ Jorge.	Ebook Ensino Remoto: experiências de docentes em tempo de pandemia	Google Acadêmico
2021	Aprendendo a desaprender, então reaprender: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto da pandemia da COVID-19.	COUTINHO, F. A.; GATTOLIN, S. R. B.	Revista Brasileira de Linguística aplicada	Scielo

Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos trabalhos selecionados trouxe à tona os principais impactos e desafios que os professores e estudantes sofreram com a suspensão das aulas presenciais. O cenário pandêmico demandou adaptações urgentes tanto para os professores como também para os estudantes, e o ensino remoto foi a alternativa possível para a continuação do ano letivo. O cenário da pandemia exigiu muitas adaptações e mudanças extremas de acordo com as medidas emergenciais tomadas pelos governantes. Outro grande desafio também urgente foi o desenvolvimento de habilidades digitais por boa parte dos docentes, lembrando que estas são essenciais para a aplicação do ensino remoto (ALMEIDA; ALVES, 2020). Além das informações acima, uma das maiores dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar foram as disparidades social, cultural e econômica, que ficaram ainda mais intensas e evidentes.

Com a revisão de literatura, foi possível destacar a utilização das plataformas digitais voltadas para a aprendizagem e autoformação docente, as videoconferências, aplicativos para gravação de pequenos vídeos educativos e questionários para avaliação das aprendizagens. Foi possível constatar nessa revisão que a maioria dos professores, segundo os estudos publicados, não tinha usado os recursos tecnológicos citados. Essa informação confirma a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2019), que constatou que apenas 22% dos professores brasileiros já teriam participado de algum curso de formação continuada voltado para o uso de computadores e internet como instrumentos pedagógicos.

Essa revisão evidenciou a necessidade de formação para o uso das tecnologias bem como o desenvolvimento de competências e habilidades para que os profissionais da

educação pudessem criar e desenvolver atividades pedagógicas criativas, dinâmicas e planejadas que possibilitassem efetivamente a aprendizagem, distanciando-se cada vez mais do modelo educativo historicamente construído. Conforme Barreto e Rocha (2020), é preciso repensar a formação de professores e adaptá-la para as demandas atuais, pois, no contexto da educação remota, reproduzir as metodologias de ensino tradicional interfere de modo negativo na motivação dos estudantes.

A educação, em nível mundial, durante a pandemia da COVID-19, sofreu inúmeras mudanças, as quais obrigaram instituições educacionais, educadores e alunos a adaptarem as práticas pedagógicas ao ensino remoto. Tais mudanças emergentes sujeitaram alunos e professores a utilizarem meios digitais para continuarem o ano letivo e, assim, amenizarem os danos da pandemia no contexto escolar. Essa transição não foi um processo fácil devido à falta de formação digital de boa parte dos professores, mas foi preciso enfrentar os acontecimentos provocados pela Covid-19.

O ensino remoto revelou ainda mais a desigualdade social, a desestruturação da educação pública, as limitações docentes quanto à competência digital, a falta de estrutura tecnológica e conectividade para professores e estudantes. Assim, a formação docente é fundamental para a construção de competências e habilidades digitais nos professores. Formar o professor é essencial para que o ensino remoto, de fato, promova uma educação de qualidade, emancipatória, capaz de organizar e orientar pedagogicamente o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa muito mais do que a utilização de plataformas digitais como instrumentos pedagógicos.

A revisão sistemática produziu um entendimento geral do Brasil e outros países no que diz respeito ao enfrentamento da pandemia na área da educação. Entender como esse processo aconteceu e como foi vivenciado pelos professores da rede municipal de Vitória da Conquista foi o ponto escolhido para ser desvendado pela pesquisadora. Desse modo, essa etapa foi de grande importância, pois contribuiu para a elaboração do projeto e análise de documentos à realização de toda a pesquisa.

Durante a etapa II, aconteceu a aplicação do projeto de pesquisa, que embasou a abordagem teórica, a execução da pesquisa e a análise dos dados, além da construção e elaboração da dissertação apresentada à banca de exame de qualificação e, posteriormente, a uma banca de defesa do trabalho para obtenção do título de Mestre em Ensino.

### 1.4.3 Desenho Metodológico

Segundo Gil (2002), a realização de uma pesquisa só é possível quando o problema é claramente formulado e os objetivos são determinados. A partir da revisão sistemática, foi possível analisar a questão principal desta pesquisa desenvolvendo uma relação de dependência entre três variáveis: o formato da formação continuada, a rede de colaboração estabelecida entre os professores e o ensino remoto.

O presente estudo é de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, na medida em que uma pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), “é [...] bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado [...]”; e uma pesquisa descritiva “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” (GIL, 2002, p. 42).

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), trabalha os dados na busca pelo seu significado e considera a percepção do fenômeno dentro do seu contexto, de modo que um estudo descritivo qualitativo procura captar não apenas a aparência do fenômeno, mas também sua essência, origem, relações e mudanças tentando intuir as consequências.

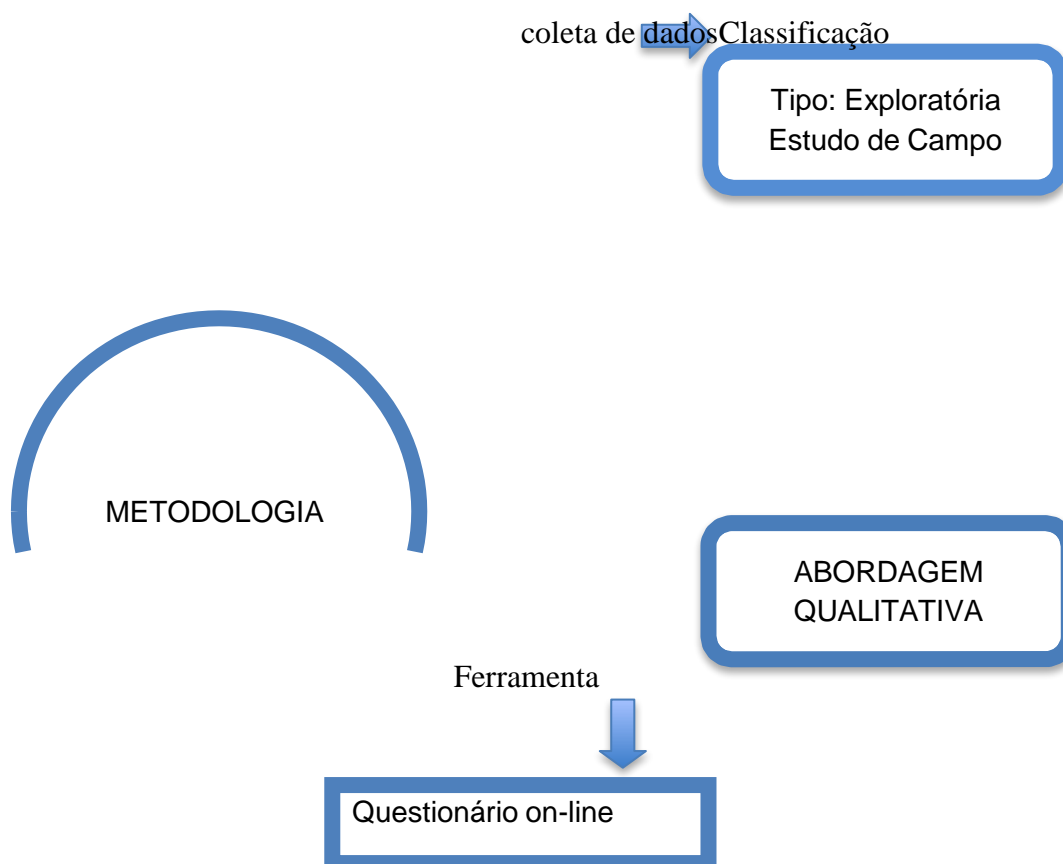
A metodologia qualitativa exploratória empregada nesta pesquisa consiste em dois passos aqui descritos:

1. Um estudo exploratório, por meio do campo onde se estabeleceu uma pesquisa piloto, ou seja, um estudo exploratório prévio para constatar a aplicabilidade da pesquisa. Nesse primeiro momento, o contato com os professores foi presencial, e, posteriormente, enviou-se o formulário a todos os professores da unidade escolar via *WhatsApp*.

2. Questionário enviado individualmente para coordenadores de escolas e nos grupos mantidos pelo Sindicato do Magistério Municipal Público. Esses grupos do SIMPP são formados de forma aleatória, não atendendo critérios quanto a ano/séries ou qualquer outro aspecto.

Baseando-se nos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa ora projetada classifica-se como um estudo de campo, posto que esse tipo de pesquisa intenta aprofundar-se em determinadas questões relacionadas a um grupo, a fim de propiciar uma flexibilidade de instrumentos ao pesquisador no momento de buscar respostas para a sua pergunta.

**Figura 3** – Classificação e Ferramentas de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira etapa do estudo, foram levantados dados específicos sobre o grupo que se pretende estudar, neste caso, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA que trabalharam durante o ensino remoto, critério este essencial para o estudo. Professores contratados após o ensino remoto e demais professores da rede municipal que, por qualquer outro motivo, não trabalharam durante o ensino remoto emergencial não fazem parte deste estudo. Como já sinalizado anteriormente, serão analisados dados estatísticos que caracterizam o grupo apresentado.

Considerando que se trata de um estudo a ser realizado diretamente com seres humanos, este projeto foi submetido e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB). Após aprovação do referido comitê conforme o parecer número 5.695.279, a coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário via *GoogleForms* no link <https://forms.gle/5rFNNnP97n44nAK49>. O questionário é uma técnica que serve para coletar as informações da realidade (CHAER *et al.*, 2011, p. 260). A adoção desse instrumento justifica-se pela importância de propiciar ao participante da pesquisa a

possibilidade de participar do estudo no conforto de suas acomodações, conforme disponibilidade de dia e horário. É válido salientar também a facilidade de compartilhamento do formulário pelas redes sociais, e-mails e a partir de aplicativos de mensagens instantâneas, os quais são amplamente utilizados no momento pelos professores da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA.

#### **1.4.4 Pesquisa Piloto**

A pesquisa piloto foi realizada numa escola municipal, a fim de testarmos os instrumentos utilizados para investigação. Este estudo piloto teve como público-alvo os professores de uma escola municipal de Vitória da Conquista/BA à qual daremos o nome fictício de Elza Soares, com 393 alunos matriculados. A escola em questão atende alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental; conta com dez docentes, todas mulheres com carga horária de 40 horas semanais. Dessas dez (10), nove (09) docentes responderam à pesquisa, sendo que oito (08) delas autorizaram a divulgação. Cabe destacar que 87,5 % dos pesquisados estiveram exercendo a função de docentes durante a pandemia e 12,5 % estavam exercendo o trabalho como gestores da escola participante da pesquisa. Outro dado importante é a faixa etária da equipe: a maioria delas está entre 41 e 60 anos de idade.

Após a verificação da aplicabilidade do instrumento da pesquisa, começamos a divulgação do formulário entre os contatos telefônicos da pesquisadora, pois o público-alvo da investigação foram os professores da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA, e, apesar de um número significativo de respostas, fazia-se necessária uma ampla divulgação entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foi solicitada às coordenadoras das séries iniciais do núcleo pedagógico a divulgação do formulário da referida pesquisa. As coordenadoras concordaram com a divulgação, uma vez que, assim, teríamos o controle do público pesquisado; porém, quando informaram ao coordenador geral do referido núcleo, foi negada a divulgação, já que, segundo ele, os grupos de *WhatsApp* com os professores têm exclusivamente a função de informar aos professores, e a divulgação do formulário poderia descaracterizar o grupo.

Após essa negativa, foram pensadas algumas outras estratégias, como a impressão do formulário, visitas nas escolas para realização da pesquisa, divulgação nos grupos de coordenadoras para que estas repassassem o formulário aos professores da escola, e, por último, foi solicitada ao Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista-SIMMP a divulgação do formulário em seus grupos de *WhatsApp*. Após a explicação a

respeito da necessidade de ouvirmos o professor em relação ao ensino remoto, já que ele pode ser necessário novamente, a diretoria concordou com a divulgação e ainda colocou a pesquisadora como administradora de todos os grupos de professores.

Desse modo, houve uma grande divulgação do formulário, e conseguimos de fato ter uma representação significativa dos professores da rede. Assim, por meio da plataforma que hospeda o formulário *Google*, foi possível extrair os dados dos questionários, e se tornou factível atabulação das informações angariadas e, conseqüentemente, o delineamento do perfil dos professores da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA. Para análise do material coletado via questionário, foi utilizado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011, p. 15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A fase de pré-análise dos dados diz respeito à organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. O corpus é o conjunto dos documentos levados em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977, p. 96). Para essa análise, a autora apresenta uma série de regras a serem seguidas:

Regra da exaustividade – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus (BARDIN, 1977, p. 97).

Regra da representatividade – “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 1977, p. 97).

Regra da homogeneidade - “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98).

Regra de pertinência - “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

Na fase de exploração do material, segundo a autora, o corpus deverá ser estudado mais profundamente. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). A autora define essa fase como: “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 10). Por fim, na fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e,



seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 1977, p. 10).

Os critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa são: docentes dos anos iniciais que trabalharam no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19. Portanto, serão excluídos da amostra docentes da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA que estavam atuando como docentes ou não no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19. Os resultados da pesquisa realizada no projeto piloto foram apresentados no I Simpósio Internacional de Pesquisa e Ensino com o título “Ensino Remoto: Desafios e possibilidades pedagógicas em uma escola municipal de Vitória da Conquista-BA”.

#### **1.4.5 Instrumentos para coleta de dados**

Após a definição do campo, do público e da técnica de pesquisa, faz-se necessário definir os instrumentos para a coleta de dados que melhor se adequassem à pesquisa na busca de respostas para os objetivos propostos. Segundo Lakatos e Marconi (2001), as técnicas de coleta de dados fazem parte de um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência e correspondem à parte prática da coleta de dados.

Para a coleta de dados, diferentes técnicas podem ser utilizadas: entrevistas, questionários, observações e pesquisa documental. O questionário como técnica de coleta de dados permite um alcance maior do número de participantes, é bastante econômico, permite a padronização das questões, o que permite uma interpretação uniforme, facilita a comparação das respostas e assegura o anonimato da pessoa (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados. (ANDRADE, 2009, p. 132-133)

Assim, a aplicação do formulário *on-line* composto por questões abertas e fechadas foi definida como instrumento para a coleta de dados deste estudo. O formulário proporcionou a participação de 67 professores de 44 unidades escolares diferentes, o que enriqueceu bastante a análise dos dados devido à representação das escolas na contextualização geral da pesquisa.

## CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Histórico de Epidemias e Pandemias no Brasil

A partir de um resgate histórico organizado pelos autores Andrade e Lopes (2021), com referência às patologias sofridas pela população brasileira, apresentamos neste capítulo uma linha do tempo com as principais epidemias e pandemias, que trouxeram muito sofrimento ao povo brasileiro; primeiro, pela disseminação da doença e, por vezes, pela falta de políticas públicas embasadas na ciência para combatê-las.

No século XX, ocorreu a epidemia da varíola, que levou Oswaldo Cruz, sanitarista brasileiro, à promulgação de uma legislação que obrigava a vacinação da população em massa contra o Orthopoxvirus (vírus causador da varíola). “Estima-se que cerca de 200 milhões de pessoas foram vitimadas por essa moléstia ao redor do mundo” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 74).

Em 1917, o país é contagiado com a Gripe Espanhola; segundo os autores, a chegada do vírus desta talvez estivesse atrelada à Missão Médica Brasileira durante a Primeira Guerra Mundial e às péssimas condições sanitárias provenientes da Guerra na Europa. As notícias sobre a gripe eram consideradas exageros e foram censuradas pelo governo. Mas, com medo de que a influenza se tornasse uma pandemia, como aconteceu com a varíola, as autoridades sanitárias divulgaram protocolos de higiene e de saúde para evitar a contaminação, porém a ideia divulgada era a de que a doença atingia apenas pessoas com fragilidades na saúde.

Apenas no fim de setembro, cerca de trinta dias após o início dos acontecimentos, o Estado reconheceu a ocorrência de uma pandemia. Essa ação só é concretizada pela razão de não ser possível negar a sua existência. Isso acontece, pois cidades eram marcadas por corpos nas ruas, motivadas pela escassez de covas e cemitérios. [...] Hospitais e centros de atendimento viviam situações de calamidade pública. Sofriam com a falta de investimentos por parte do governo, escassez de medicamentos, leitos, profissionais e materiais. A população desesperada passara a usar medicações sem efeito comprovado contra a influenza, como remédios profiláticos para a malária, sendo um exemplo, a cloroquina. Ainda, visando barrar a propagação do vírus, escolas e centros de convivência foram fechados, o que não foi bem recebido pela sociedade (GOULART, 2005). Em 1920, São Paulo e Rio de Janeiro somavam juntas mais de 35 mil mortes pela gripe. Ao todo, estima-se que mais de 300 mil brasileiros foram vitimados... [...]. Por conseguinte, a situação instaurada pela doença foi vista como resultado da negligência por parte do Estado, que estabeleceu uma conduta tardiamente (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 75).

Em 1930, conforme os autores, uma doença extremamente contagiosa denominada

poliomielite, que tem como efeito a paralisia, apresentou alto índice de contaminação em crianças brasileiras; “o conhecimento científico em relação ao vírus não era significativo e o governo passou a negar a existência de qualquer espécie de epidemia” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 76). Só após 200 mil pessoas contaminadas em 1955, foi introduzida a vacina contra o vírus.

No ano de 1989, depois de mais de cinco décadas de luta, o último caso de pólio foi registrado no país. Finalmente, em 1994, o Brasil recebe a Certificação da Erradicação da Poliomielite. Esse feito demonstrou a capacidade da realização de grandes ações por parte de setores governamentais, quando dirigidas por líderes coerentes e corretos (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 77).

Durante a Ditadura Militar, o Brasil teve o ápice da meningite em um contexto caracterizado pela censura e pela intervenção do Estado na economia, cultura e política. A epidemia começou em São Paulo em 1970; a doença – “causada por bactérias, fungos ou vírus que agem inflamando membranas que envolvem o cérebro, as meninges” – foi “censurada nos meios de comunicação para que não houvesse prejuízos econômicos” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 77). Infelizmente, ainda hoje, cerca de 3 milhões de pessoas são infectadas pela meningite todos os anos. A vacinação, oferecida de forma gratuita pelo sistema público de saúde, é o melhor caminho para a prevenção.

Segundo os autores, muitas epidemias assolam os brasileiros, como a AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), que chegou ao Brasil em 1982, com poucos casos registrados no estado de São Paulo, e, hoje, contabilizam-se mais de 600 mil pessoas que convivem com o vírus da AIDS no Brasil.

Como destacam Andrade e Lopes (2021), o surto epidêmico do *Aedes Aegypti* iniciou-se em 1980 em grandes capitais brasileiras. No início dos anos 2000, “foi implantado o Programa Nacional de Controle da Dengue, fundamentado em campanhas de informação e de mobilização da população, vigilância do ambiente doméstico passível de criadouros do vetor, entre outros” (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 81).

Os autores destacam que a Chikungunya e a Zika também são citadas na lista de patógenos epidêmicos por transmissão de artrópodes e são doenças causadas pelo mesmo mosquito, *Aedes albopictus* e *Aedes aegypti*. Os primeiros casos dessas doenças foram registrados em 2014 nas regiões Norte e Nordeste e, novamente, por conta da forte carência sanitária dos locais. A Chikungunya, a longo prazo, pode desencadear a poliartrite, enquanto a Zika está relacionada à condição de microcefalia em recém-nascidos e até à paralisia cerebral.

Como pode ser visto, o Brasil tem experiências em relação às epidemias, e os

estudiosos destacam a importância da prevenção como principal instrumento de combate a todas essas doenças mencionadas e, principalmente, às doenças respiratórias, que são ameaças à vida humana. De acordo com Albuquerque, Silva e Araújo (2021), houve uma aparição e reaparição de doenças respiratórias e infecciosas, como “a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) em 2002, a gripe aviária em 2003, a H1N1 em 2009 e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS)”, que provocaram alarde e uma preocupação das instituições de vigilância epidemiológica sobre novas variantes virais.

Em 31 de dezembro de 2019, foi informado pela Organização Mundial da Saúde - OMS uma doença respiratória grave detectada primeiramente em Wuhan, na China (OMS, 2020). No dia 07 de janeiro de 2022, o vírus foi identificado pelos cientistas chineses como uma nova cepa da família do coronavírus, organismo isolado pela primeira vez em 1937 e descritos na década de 60. Após treze dias, a infecção havia sido reportada na Tailândia, Japão e Coreia do Sul. Um alerta internacional, emitido pela OMS, comunicava a alta taxa de contaminação, mundo afora, causado pelo Novo Coronavírus (SARS-COV-2).

A disseminação do SARS-COV-2 entre os países era a principal notícia em todos os meios de comunicação. A OMS criou um comitê para monitoramento da doença e, no dia 30 de janeiro de 2020, em um comunicado coletivo de imprensa, anunciou que a doença causada pelo novo vírus tratava-se de Emergência de Saúde Pública de importância Internacional, o maior nível de alerta dessa organização (OMS, 2020).

No dia 04 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde brasileiro editou a Portaria Brasil, nº 188/GM/MS (BRASIL, 2020), que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. Em 11 de fevereiro, a doença causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 foi denominada como COVID-19.

Em uma entrevista coletiva, o diretor geral da OMS, Tedros Ghebreyesus nomeia a situação como uma pandemia, a primeira causada pelo coronavírus. Ele chamou a atenção para a necessidade de cautela no uso do termo pandemia, visto que esta é uma palavra que pode ter consequências se for mal utilizada, como medo irracional, sofrimento e morte.

O diretor da OMS também declarou que, apesar de muito grave, a situação poderia ser controlada com ações efetivas:

Não podemos dizer isso em voz alta o suficiente ou com clareza ou frequência suficiente: todos os países ainda podem mudar o curso dessa pandemia. Se os países detectam, testam, tratam, isolam, rastreiam e mobilizam sua população na resposta, aqueles com um punhado de casos podem impedir que esses casos se tornem clusters (aglomerados de casos) e esses clusters se tornem transmissão comunitária. Mesmo os países com transmissão comunitária ou grandes grupos podem virar a maré

contra esse vírus. Vários países demonstraram que esse vírus pode ser suprimido e controlado (GHEBREYESUS, 2020, s/p).

Segundo Ghebreyesus, apesar de o vírus estar presente em 114 países, quatro países detinham 90% dos casos. Nesse momento, havia a notificação de 118 mil casos de COVID-19, e, em 81 países, não havia notificação da doença; em 57 países, havia notificações de 10 ou menos casos.

As desigualdades sociais entre os países foram destacadas por Ghebreyesus, e algumas medidas, como o distanciamento social, apesar de impactar substancialmente a economia dos países, eram tidas como extremamente necessárias, pois a luta contra a COVID-19 deparava-se com a falta de capacidade de atendimento hospitalar, falta de recursos, como respiradores, e falta de resoluções. Apesar de todos os problemas desencadeados pela pandemia, todos os países deveriam encontrar o bom equilíbrio entre a proteção à saúde, minimizar os efeitos econômicos, sociais e respeitar os direitos humanos. “Esta não é apenas uma crise de saúde pública, mas uma crise que afetará todos os setores – portanto, todos os setores e indivíduos devem estar envolvidos nesta luta” (GHEBREYESUS, 2020 s/p).

Eu disse desde o início que os países devem adotar uma abordagem de todo o governo e sociedade, construída em torno de uma estratégia integral para prevenir infecções, salvar vidas e minimizar o impacto. Deixe-me resumir em quatro áreas principais: Primeiro, preparem-se e estejam prontos. Segundo, detectem, protejam e tratem. Terceiro, reduzam a transmissão. Quarto, inovem e aprendam. Lembro a todos os países que estamos pedindo que ativem e ampliem seus mecanismos de resposta a emergências; informem aos profissionais sobre os riscos e como podem se proteger – esse é um assunto de todos; encontrem, isolem, testem e tratem todos os casos, rastreando todos os contatos; preparem seus hospitais; protejam e capacitem seus profissionais de saúde. E vamos cuidar uns dos outros, porque precisamos uns dos outros (GHEBREYESUS, 2020 s/p).

Ainda segundo o diretor da OMS, outras palavras também eram muito importantes para o enfrentamento da pandemia, pois, se realizadas, proporcionariam ações indispensáveis para essa guerra contra o vírus, tais como: prevenção, preparação, saúde pública, liderança política e, acima de tudo, pessoas.

Infelizmente, duas semanas após o pronunciamento do diretor da OMS, o número de casos e de mortos havia praticamente quadruplicado. Esse avanço extremamente agressivo deu-se devido à demora dos países para adotarem as medidas com o fim de controlar o contágio. O isolamento social era considerado como uma medida importantíssima, pois manteria as pessoas em confinamento e, dessa forma, evitaria o contato com outras. Assim, o isolamento social seria fundamental, porque o vírus possui um período de incubação, e,

durante esse período, um indivíduo infectado pode estar assintomático e transmitir o vírus sem se dar conta de ser um portador.

No dia 11 de março, dia da declaração da pandemia da COVID-19, o Brasil tinha 52 casos confirmados e 907 casos suspeitos. Conforme o Observatório COVID-19, no Brasil, o número de mortes em meados de abril dobrava a cada 9 dias e 14 horas (PIERRE, 2020); em 24 de abril, havia 3.365 óbitos no país e mais de 50 mil casos.

O Ministério da Saúde Brasileiro (BRASIL, 2022, p. 09 e 10) divulgou apenas em 2022 o Guia de Vigilância Epidemiológica de Emergência de Saúde Pública de importância Nacional pela doença Coronavírus 2019. Segundo este documento, a transmissão do vírus pode ocorrer das seguintes formas:

A transmissão por contato é a transmissão da infecção por meio do contato direto com uma pessoa infectada (por exemplo, durante um aperto de mão seguido do toque nos olhos, no nariz ou na boca) ou com objetos e superfícies contaminadas.

A transmissão por gotículas é a transmissão da infecção por meio da exposição a gotículas respiratórias expelidas contendo vírus por uma pessoa infectada quando esta tosse ou espirra, principalmente quando se encontra a menos de 1 metro de distância de outra.

A transmissão por via aérea é a transmissão da infecção por meio de gotículas respiratórias contendo vírus, compostas por gotículas e partículas menores (aerossóis) que podem permanecer suspensas no ar por distâncias maiores que 1 metro e por períodos mais longos (geralmente, horas).

O isolamento social e o distanciamento físico entre pessoas são eficazes para evitar o avanço do temido vírus. Países com alta contaminação e mortes em março de 2020 estabeleceram medidas de redução da circulação de pessoas, fechamento de locais públicos, restrições de viagens e aglomerações no intuito de frear o vírus. As escolas, que são estabelecimentos que promovem contato físico entre pessoas, também sofreram restrições severas sobre suas atividades pedagógicas.

A suspensão das aulas presenciais era uma realidade em quase todo o Brasil. No dia 16 de março, o país confirmou 234 casos do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e mais de 2.000 pessoas suspeitas de infecção (PASSOS, 2020). Segundo o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), nessa época, as aulas estavam total ou parcialmente suspensas em 18 estados da federação.

Ao longo da disseminação do vírus no Brasil, a postura do Governo Federal foi a de minimizar a gravidade da doença, e isso, além de prejudicar, também atrasou a tomada de medidas para prevenção e controle da circulação do vírus. Governadores e prefeitos tiveram

um papel importantíssimo nas medidas preventivas, porém cada um do seu jeito, já que não havia orientações e uma coordenação nacionais para efetivação desses enfrentamentos.

Dentro desse contexto, vale salientar que o presidente da República dava entrevistas à imprensa enfatizando a não gravidade da doença, afirmando que o alarde sobre o vírus era pânico e histeria coletiva. No dia 24 de março, em pronunciamento em cadeia nacional de rádio e televisão, disponível no canal do Planalto no Youtube, o então presidente Bolsonaro afirmou que “o vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos sim voltar à normalidade” (PRONUNCIAMENTO, 2020).

Em outro momento do mesmo pronunciamento, o presidente disse: “o que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima de 60 anos. Então, por que fechar as escolas?” (PRONUNCIAMENTO, 2020). Essa postura do presidente evidenciou como ele pensava contrariamente em referência às medidas adotadas por quase todos os países naquele momento, uma vez que não havia pesquisas conclusivas quanto à taxa de transmissão e índices de carga viral em crianças e adolescentes. No mesmo pronunciamento, Bolsonaro usou a expressão que seria a sua marca ao tratar dos efeitos do novo coronavírus (SARS-COV-2) no organismo humano: “gripezinha, resfriadinho”; mesmo com o país já tendo registrado dezenas de mortes pela doença na época. O ex-presidente afirmava ainda, no seu caso particular, pelo histórico de atleta: “caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria, ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou um resfriadinho”<sup>1</sup> (PRONUNCIAMENTO, 2020).

[...] políticos propagam uma mensagem de que a doença, nada mais é do que uma simples gripe. Além disso, patrocinam movimentos que geram aglomerações e motivam outros indivíduos a se juntarem a eles. A sociedade brasileira se vê à mercê da irresponsabilidade de seus líderes e paga o preço pela negligência e descaso com a vida e pelo ser humano. A pandemia expôs as verdadeiras intenções daqueles que afirmam lutar pela população (ANDRADE; LOPES, 2021, p. 85).

Apesar do descaso do Governo Federal para com as medidas de distanciamento adotadas nos estados e municípios, o ensino presencial foi suspenso, e os governos municipais e estaduais foram fundamentais para essa tomada de decisão diante da postura irresponsável do presidente da República da época.

A suspensão das aulas presenciais havia acontecido em praticamente todo o território nacional. O Distrito Federal foi o primeiro a anunciar a suspensão das atividades escolares presenciais, no dia 11 de março. Apesar da interrupção das aulas presenciais em quase todo o

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Pronunciamento disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=rcxB7DsEAFQ>

Brasil, o Ministério da Educação não havia se pronunciado sobre a questão na Educação Básica, mesmo os impactos sendo evidentes na maior parte das escolas brasileiras. O primeiro comunicado da pasta sobre a situação ocorreu no dia 17 de março, por meio da Portaria nº 343/2020, válida apenas para as universidades federais, a qual autorizava “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...] por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (BRASIL, 2020).

Infelizmente, o enfrentamento da crise pelo governo federal foi caracterizado pela negação. A atitude do governo brasileiro no que se referia ao enfrentamento da crise caracterizava-se pela negação ou por uma minimização. O presidente da República, Jair Bolsonaro, passou a ser reconhecido internacionalmente como um dos quatro líderes nacionais a rejeitarem o consenso científico sobre a gravidade da pandemia. Assim, durante o avanço do vírus, o presidente insuflou a população a frequentar ambientes públicos e ameaçou governadores e prefeitos em relação às medidas de isolamento social adotadas em nível regional. Segundo o ex-presidente, a defesa da vida, com medidas como o isolamento social, atrapalharia a manutenção da saúde econômica do Brasil, e, no caso, a economia do país deveria ser priorizada (SANDY; MILHORANCE, 2020).

## **2.2 A Pandemia em Vitória da Conquista**

Em Vitória da Conquista, a implementação de estratégias de prevenção da COVID-19 teve início antes do registro do primeiro caso da doença na cidade. Já em 16 de março de 2020, foi decretada a suspensão das atividades presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino e de estabelecimentos privados, incluindo universidades e faculdades, além de outras medidas, com o objetivo de diminuir a exposição de pessoas em espaços públicos e privados (PMVC, 2020a).

Foram ofertadas capacitações aos servidores da Rede Municipal de Saúde, para garantir a aptidão destes na atuação frente ao coronavírus. Na ocasião, a coordenadora de Saúde Mental, Thayse Fernandes, viu a formação como uma maneira de estar um passo à frente antes que algum caso viesse a ser confirmado no município (PMVC, 2020b).

O primeiro caso positivo para COVID-19 na cidade foi confirmado em 31 de março de 2020. Uma semana após a confirmação, a Prefeitura declarou estado de calamidade pública para fins de prevenção e enfrentamento da pandemia. Essa medida visava dar amparo às despesas necessárias ao combate à COVID-19, levando em consideração seus efeitos para a



saúde e para a economia local (PMVC, 2020c).

Também nesse período, foi elaborado o Plano Municipal de Contingência para Enfrentamento da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus - 2019-n CoV no município de Vitória da Conquista – Ba. O documento tinha como finalidade o “Plano Municipal de Contingência para Enfrentamento da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus - 2019-n CoV no município de Vitória da Conquista- Ba” (PMVC, 2020d, p. 6).

Nesse cenário de suspensão de atividades presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) buscava formas de se aproximar dos estudantes por meio dos recursos tecnológicos. A exemplo disso, foi lançada uma plataforma de estudos, em parceria com o Núcleo de Tecnologia da Informação da Prefeitura, que dava acesso a atividades escolares previstas no plano de curso de cada disciplina para o ano letivo de 2020 (PMVC, 2020e). A cada semana, professores regentes da Rede e o Núcleo Pedagógico da SMED produziam e lançavam novos exercícios na plataforma. Para os estudantes que não tinham acesso à internet, foi dada a opção de buscar as atividades na própria escola, semanalmente. Em balanço posterior, a Prefeitura divulgou que mais de 70% dos estudantes da Rede Municipal utilizaram a plataforma virtual (PMVC, 2021a).

Paralelo a isso, a SMED deu início à distribuição de kits de alimentos para os alunos da rede municipal. A ação visava manter o ganho nutricional dos estudantes no período da pandemia, levando em consideração a realidade de muitos de fazerem a principal refeição do dia nas unidades escolares. Famílias com até dois filhos matriculados tinham direito a um kit de alimentos, enquanto, para famílias com três a cinco filhos matriculados, eram entregues dois kits. A entrega dos kits estava prevista para ser cumprida até o retorno das aulas presenciais (PMVC, 2020f).

Ações de formação continuada para professores, coordenadores e gestores da Rede Municipal precisaram ser adaptadas para acontecerem de forma online. No primeiro trimestre de 2020, foram mais de dez formações online com mais de novecentos participantes (PMVC, 2020g).

O ano de 2020 encerrou-se com o boletim epidemiológico de 14.386 casos confirmados, 13.202 recuperados, 224 óbitos e 960 em recuperação (PMVC, 2020h). Um paciente em recuperação da doença era o Prefeito de Vitória da Conquista, Herzem Gumão, diagnosticado no início de dezembro daquele ano. Complicações pulmonares causadas pela COVID-19 levaram à sua internação no Hospital Sírio Libanês, em São Paulo. Herzem permaneceu internado por quase três meses, até que apresentou uma piora no estado de saúde, que era considerado grave, e veio a falecer no dia 18 de março de 2021, aos 72 anos (PMVC,

2021b). Desse modo, dias depois ao falecimento, a vice-prefeita, Sheila Lemos, tomou posse do cargo (PMVC, 2021c).

Segundo a SMED, em 2021, durante a Jornada Pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação planejou e discutiu com os educadores no formato de webconferências e oficinas metodologias referentes ao ensino remoto e ensino híbrido, ou seja, após um ano de ensino remoto.

A vacinação contra a COVID-19 teve início em janeiro de 2021. Foi estabelecido um cronograma com etapas para a campanha, sendo contemplados, a priori, profissionais de saúde (PMVC, 2021d). Mesmo com esse avanço importante para o combate da doença, o dia 08 de abril de 2021 ficou marcado como uma das datas mais críticas da pandemia no Brasil, com recorde de mortes por COVID-19 em 24 horas. Em Vitória da Conquista, conforme boletim epidemiológico, o cenário era semelhante, com o número alarmante de 382 óbitos registrados até então e 91,4% de ocupação dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) (PMVC, 2021e). Poucos dias depois, no mesmo mês, as mortes registradas em 2021 no país já representavam mais da metade de todos os óbitos registrados em 2020 (CARATCHUK, 2021).

Ainda nesse contexto de agravamento da crise sanitária, o retorno das aulas presenciais no município passou a ser discutido por equipes técnicas das secretarias municipais de Educação e Saúde. Inicialmente, foram definidas cinco escolas para um plano piloto de retomada na modalidade híbrida, obedecendo aos protocolos para um retorno seguro quando as condições sanitárias e de saúde se tornassem apropriadas (PMVC, 2021f)

As aulas semipresenciais só foram iniciadas no dia 13 de outubro de 2021, em 60 unidades de ensino. Para tanto, foram estabelecidas normas de segurança e saúde, como a aferição de temperatura, álcool em gel e distanciamento dos alunos em sala (PMVC, 2021g). Nesse mês, o município alcançou o marco de 30 dias sem registro de morte de morador por COVID-19 (PMVC, 2021h). Desde então, foram registradas quedas significativas em transmissão, óbitos e internamentos por COVID-19 (PMVC, 2022b).

### **2.3 Ensino Remoto**

O termo ensino remoto foi utilizado para denominar a suspensão das aulas presenciais no Brasil diante da pandemia de Covid-19, porém não foi a única expressão usada para se

referir às atividades escolares durante o distanciamento social causado pelo coronavírus: expressões como aulas remotas, educação remota, sala de aula remota, entre outras, também foram utilizadas para nomear o distanciamento geográfico entre professores e alunos. O próprio Ministério da Educação utilizou termos como atividades não presenciais, atividades pedagógicas não presenciais e aulas em meios não digitais em documentos oficiais.

**Quadro 3** - Terminologia nos documentos do MEC durante a COVID-19

DOCUMENTO	TERMO UTILIZADO
Portaria MEC n. 343, de 17/03/2020	Aulas em meios digitais
Portaria CNE/CP n. 5/2020, de 28/04/2020.	Atividades não presenciais
Despacho MEC n. s/n, de 29/05/2020	Atividades não presenciais
Parecer CNE n. 9/2020, de 08/06/2020	Atividades não presenciais
Portaria MEC n. 544, de 16/06/2020.	Aulas em meios digitais
Ofício n. 3065/2020/ASPAR/GM-MEC, de 27/07/2020	Atividades pedagógicas não presenciais

Fonte: MEC (2023).

Vários outros termos também foram usados pela imprensa e mídias sociais para denominar as atividades pedagógicas não presenciais em todo o Brasil. O termo Ensino Remoto foi uma novidade, e algumas semelhanças com a Educação à Distância, no primeiro momento, foram logo descartadas. Afinal, o Ensino Remoto não é uma modalidade de ensino. A principal semelhança entre os dois conceitos refere-se à forma de fazer educação com a mediação tecnológica.

Diante do contexto pandêmico, o MEC publicou a Portaria 544 de 2020 (MEC, 2020), que estendeu as aulas remotas até o final do ano de sua publicação e autorizou o uso de recursos educacionais digitais e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC.

O ensino remoto de caráter emergencial foi uma saída encontrada para uma situação totalmente adversa, e, para tanto, alguns quesitos devem ser observados, como adaptação curricular temporária e capacitação de professores, de modo que estejam preparados para a utilização dos recursos virtuais necessários. Segundo Monteiro (2012), é muito mais do que transferir práticas presenciais para o meio virtual, é necessário desenvolver modelos de aprendizagem online de forma colaborativa e construtiva que possibilitem flexibilidade conforme a necessidade de cada realidade.

O que aconteceu até o momento foi na base do improvisado. O professor foi dormir como profissional presencial e acordou on-line. O que tem acontecido neste trimestre não é educação à distância, é ensino remoto. Educação à distância tem metodologias, estratégias e materiais específicos, frutos de estudos e experiências de vários anos. Os professores, na maioria das vezes, começaram a fazer vídeo aulas, e

houve casos de escolas que se limitaram a passar tarefas que não são da educação à distância formal. Acredito que foi apenas uma maneira que se encontrou de manter as mentes dos alunos ativas e o vínculo com a escola. Mas de maneira nenhuma podemos considerar as matérias deste período como dadas. Na volta, terão que ser feitas avaliações com os alunos, não para valer nota, mas como diagnóstico. E, então, trabalhar de forma personalizada. Certamente houve alunos que conseguiram aproveitar, e outros que não conseguiram (RAMAL, 2020, s.p).

Ainda segundo Ramal (2020, s.p), as seguintes características da EAD não estariam presentes nas aulas remotas:

- Criação de uma comunidade virtual para garantir sentimento de pertencimento e promover compartilhamento de experiências.
- Atenção a aspectos emocionais do aluno, por meio de ferramentas e ambientes virtuais, visando superar o sentimento de solidão.
- Experiência e saberes dos professores em relação às práticas pedagógicas *on-line*.
- Conteúdo ou material didático construído com a participação de *designer* instrucional e voltado para o aluno à distância.
- Disciplina, autonomia e motivação do aluno para estudo e aprendizado em ambiente virtual.

A Educação à Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BEHAR, 2020, s.p).

Behar (2020, s.p) afirma que os elementos diferenciadores da Educação à Distância são:

- a) funcionamento e concepção didático-pedagógica próprios;
- b) conteúdo e atividades com *design* adequados;
- c) modelo pedagógico voltado para alunos, professores, tutores e gestores, com arquitetura pedagógica (AP) e estratégias pedagógicas (EP) que possibilitam a construção do conhecimento em ambiente virtual;
- d) competências discentes específicas para o ambiente virtual e aprendizagem à distância;
- e) acompanhamento do percurso cognitivo e emocional do aluno pelos professores ou tutores (BEHAR, 2020, s.p).

Ainda conforme a autora, o Ensino Remoto Emergencial caracteriza-se por três aspectos:

- Distanciamento geográfico entre professores e alunos.
- Caráter emergencial e temporário da nova forma de ensino.
- Transposição do ensino presencial físico para os meios digitais, principalmente por meio de videoaulas.

Conforme Behar (2020), o ensino remoto difere da educação à distância por contado seu caráter emergencial e da transposição das aulas presenciais para o meio digital sem um projeto pedagógico próprio e adequado.

De acordo com Morais:

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar à distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores. [...] a modalidade de ensino remoto [...] pressupõe o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto (MORAIS *et al.*, 2020, p. 5).

Charczuk (2020) afirma que “no caso do ensino remoto, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso” (CHARCZUK, 2020, p. 5). Os termos Ensino Remoto e Ensino Remoto de Emergência (ERE) são frequentemente utilizados na literatura e estão relacionados ao cenário de aulas não presenciais provocadas pela pandemia COVID-19.

De acordo com um levantamento realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizado com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Itaú Social, no ano de 2021, 84% das escolas integrantes do sistema municipal de ensino desenvolveram o ensino remoto, 15% intercalaram as atividades presenciais e não presenciais, o que foi nomeado de ensino híbrido, e apenas 1% das escolas mantiveram o ensino presencial.

Das escolas que desenvolveram o ensino remoto, 98% utilizaram material impresso, 97% utilizavam o *WhatsApp* para passar orientações para alunos e familiares, 70% utilizavam videoaulas gravadas, 34,2% utilizavam videoaulas *on-line* ao vivo, e 29,2% fizeram uso de

plataformas educacionais (UNICEF, 2021, p. 38).

Em regra, tais propostas apresentaram-se insuficientes para a garantia de uma educação igualitária e de qualidade para todos, seja pela dificuldade do acesso às tecnologias digitais, considerando a vulnerabilidade social e econômica da grande parte dos estudantes da rede pública, que representa 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos sem acesso à internet em seus domicílios pela falta de capacitação dos professores na interação com ferramentas tecnológicas, se levarmos em consideração que 67% dos professores das escolas urbanas não realizaram curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet em atividades de ensino bem como pela ínfima participação familiar, devido à falta de conhecimento ou rotina de trabalho dos responsáveis legais (CETIC, 2019).

Diante desses números, fica evidente a importância de um levantamento sobre o perfil social do alunado, pois saber se ele tem acesso à *internet* é um fato essencial para a implantação do ensino remoto. Do mesmo modo, formar o professor para que ele saiba usar ferramentas tecnológicas é imprescindível para que, de fato, o ensino remoto seja realizado com planejamento e organização.

## **2.4 Contexto Social Durante a Pandemia de 2020**

Diante da necessidade de contextualizar a implementação do Ensino Remoto emergencial para estudantes, professores e famílias no atípico ano de 2020, faz-se necessário analisar os dados sobre a desigualdade social no nosso país. Segundo Santos (2020), a pandemia não trouxe uma situação de crise contraposta a uma suposta normalidade existente, pois a situação de disparidade no acesso aos bens básicos sociais já estava posta, ou seja, em crise.

De acordo com o Censo Escolar de 2018, 67% das escolas públicas brasileiras, em zonas urbanas e rurais, tinham acesso à Internet, sendo que 54% delas possuíam banda larga (INEP, 2018). Vale salientar que a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), no artigo 205, diz que a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família e deverá ser promovida e incentivada também com a colaboração da sociedade, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e preparo para o mundo do trabalho (BRASIL, 2019).

Desse modo, a Constituição Federal garante aos estudantes brasileiros o atendimento pleno e com equidade oferecido pelas instituições escolares e também pela família. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13/07/1990, em concordância com a CF/1988, no art. 53, confirma que toda criança e adolescente têm direito à educação, e lhes é

assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como também o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (BRASIL, 2019). Conforme o ECA, em seu art. 4, cabe às famílias, à comunidade e à sociedade em geral assegurar, como prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2019).

A legislação brasileira afirma a participação das famílias no processo educacional dos estudantes e a igualdade no acesso às bases para que seja efetivada no ambiente escolar. Porém, diante da lei, é necessário contextualizar o perfil de escolaridade da população brasileira, já que esta parte é fundamental na formação dos estudantes. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua (PNAD-C), divulgada em 2019 (IBGE, 2019), em 2018, 40% da população brasileira com 25 anos ou mais não tinha qualquer nível de instrução ou não concluiu o ensino fundamental. Entre jovens de 15 a 17 anos de idade, 11,8% entre os 20% com menores rendimentos abandonaram a escola, enquanto, entre os 20% com maior renda, esse número é de 1,4%. Apenas 18,3% dos jovens entre 18 e 24 anos que se declaram pretos ou pardos frequentavam o curso superior, enquanto o número era de 36,1% entre os brancos. Sobre o acesso às tecnologias, a PNAD-C mostrou que, em 2018, a Internet era utilizada em 79,1% dos municípios do país.

De 2017 para 2018, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 80,2% para 83,8%, em área urbana, e aumentou de 41,0% para 49,2%, em área rural. Este crescimento ocorreu em todas as Grandes Regiões. No País, o rendimento real médio per capita dos domicílios em que havia utilização da Internet (R\$ 1.769) foi quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam esta rede (R\$ 940) (IBGE, 2020, p. 6).

Conforme os dados apresentados, fica evidente que a suspensão das aulas presenciais e a necessidade da implantação de atividades remotas deveria considerar a cruel disparidade social existente no Brasil e o nível de escolarização da maioria das famílias, pois, com o Ensino Remoto, as famílias desempenham um papel ainda maior em relação à realização das atividades escolares. Segundo Carvalho et al. (2021, p. 1), “[...] além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade”.

Outro aspecto a ser levado em consideração, ao menos sob o ponto de vista teórico, é a desigualdade intrínseca que o sistema econômico impõe, uma vez que, notoriamente, a burguesia consegue garantir que seus filhos tenham acesso à educação de qualidade, bem como também às possibilidades de permanência e bom desenvolvimento na aprendizagem.

Em contrapartida, a classe trabalhadora, além de enfrentar as limitações da falta de materiais (tablets, notebook, dentre outros), também teve de se desdobrar entre outras demandas: aumento substancial do trabalho informal, sobrecarga de atividades domésticas, cuidado de parentes dentro de casa e assim por diante. Nesse contexto, os alunos oriundos da classe trabalhadora tiveram de lidar com múltiplas limitações no seu processo de aprendizagem. Essa constatação associada ao capital cultural das famílias (BOURDIEU, 1998) representa as complexas dinâmicas que moldaram a marcha da Educação Formal no cenário brasileiro. De tal forma, é inegável o quanto as relações interpessoais afetam aqueles envolvidos no contexto educativo (seja ele formal ou informal). Embora o período da pandemia tenha imposto uma distância física entre os sujeitos, com relação à classe trabalhadora, tal evento foi intensificado pelo distanciamento gerado pela falta de comunicação (em virtude da falta de equipamentos, espaços apropriados e/ou tempo para estudos). Somada a isso, “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Dessa maneira, o incentivo familiar para que os alunos tenham inclinação para adquirir os conhecimentos apresentados constitui um eixo-chave relacionado ao capital cultural. Essa questão relaciona-se também com as vivências às quais esses alunos são submetidos, sem contato com setores da cultura (música, teatro, cinema e a socialização) que dialogam direta ou indiretamente com os conteúdos abordados nas aulas; esse “reforço” das informações contribui para que tenham facilidade na escola (BOURDIEU, 1998).

Há também o *ethos*, termo da psicologia apropriado por Bourdieu para expressar comportamentos, valores e/ou aspirações de mudança (por vezes, ascensão social) que podem estar mais ou menos fortes em algumas camadas da classe. Dessa forma, ambos, *ethos* e capital cultural, atuam em conjunto, definindo o quão fácil ou difícil será a assimilação dos conteúdos por parte desses alunos. O autor também afirma que há o fator “idade” atuando na seleção dos alunos com maior êxito, uma vez que notou que alunos oriundos da classe trabalhadora apresentavam idade mais elevada quando comparados com alunos oriundos das famílias mais ricas. Essa seleção relaciona-se não somente dentro da turma em que o aluno se encontra, mas também nos níveis educacionais que pode alcançar, de maneira que, quanto maior o nível, menor a presença de alunos da classe operária, que são cerceados por questões sociais e interpessoais ao longo de sua trajetória. Portanto, é injusto esperar que alunos de diferentes segmentos sociais possuam o mesmo desempenho escolar, dado o abismo de desigualdades que podem se interpor entre tais sujeitos.



Com relação ao capital social, este compreende a gama de relações e conexões que o indivíduo pode possuir em diferentes estratos sociais. Os recursos sociais disponíveis para os indivíduos delimitados através de suas relações sociais seriam, na proposta de Bourdieu (1998), o conceito de capital social. Tal pensamento foi desenvolvido como uma das partes da sua teoria sociológica, explorando as relações entre poder, estrutura social e desigualdade.

Nesse contexto, o capital social liga-se intimamente aos capitais econômico e cultural. Na proposta do autor, é através de uma série de fatores (suas redes, relações interpessoais, conexões sociais) que os indivíduos acumulam capital social, sendo que, na prática, esses fatores seriam visualizados através de suas relações familiares, colegas do meio de trabalho, amizades, dentre outros. Esse tipo de capital pode ser um recurso extremamente vantajoso para os indivíduos, pelo fato de poder fornecer-lhes variadas oportunidades e benefícios. Como exemplo, através de suas conexões sociais, os indivíduos poderão obter favores privilegiados, empregos por indicações, acesso fácil a determinadas informações, suporte emocional, *status quo*, influência em decisões que afetam o coletivo social etc. Assim, é evidente que o capital social é um dos principais influentes (senão o principal) tanto na reprodução das desigualdades quanto na mobilidade social dos indivíduos.

Para o autor, não há uma distribuição equitativa e igual do capital social na sociedade, de maneira que os que o possuem de forma substancial, provavelmente, serão aqueles que pertencem às classes dominantes, de forma a possuírem uma gama de privilégios, acesso a benefícios sociais e extensas redes de contatos. Dessa forma, tal fato reforça a ideia de que a estrutura social está intimamente ligada a esse tipo de capital, de modo a perpetuar a ordem vigente. E, em suma, trata-se basicamente do conjunto de recursos sociais disponíveis para os indivíduos mediante as conexões sociais que estes acumulam.

Na aprendizagem dos indivíduos, o capital social tem um impacto significativo. Em virtude do acesso aos recursos educacionais, o indivíduo poderá se beneficiar de acesso a materiais informativos (livros, materiais digitais), possibilidade de aulas-reforço focadas em sanar suas dificuldades (aulas particulares, mentorias, tutorias), além de outros recursos sociais valiosos (tais quais informações de oportunidades) que enriqueçam o seu processo educacional. Por meio de tais conexões, os indivíduos podem desfrutar das oportunidades disponíveis com relação aos recursos educacionais.

Por sua vez, o capital social também pode criar oportunidades de colaboração e aprendizagem conjunta, visto que, ao se conectarem com outras pessoas, os indivíduos podem participar de projetos e discussões coletivas, além de poderem participar de projetos colaborativos e ações de estudos em grupo. Tais oportunidades promovem no sujeito um

conhecimento robusto e articulado com o coletivo, reforçando, ainda, o compartilhamento de perspectivas e ideias distintas dos demais, o desenvolvimento da comunicação e do trabalho em equipe. Nesse mesmo caminho, outra influência que o capital social pode apresentar para o indivíduo é a troca de experiências e conhecimento, que pode ocorrer tanto em ambientes formais (salas de aula, grupos de estudos) quanto em ambientes informais (em conversas, discussões e outras atividades conjuntas). Dessa forma, o indivíduo tem o estímulo de expandir seus horizontes justamente pela interação com essas pessoas da sua rede e, com isso, adquirir novos conhecimentos e obter diferentes perspectivas, até confrontando seus próprios preceitos. Outra vantagem que o capital social pode oferecer trata-se do suporte emocional e do encorajamento, uma vez que, cercado de pessoas que valorizam o processo educacional nas instâncias formal, não-formal e informal, esse indivíduo será sempre instigado a buscar conhecimentos e, até mesmo, relacioná-los aos aspectos cotidianos, o que se configura como uma parte fundamental da aprendizagem. Esse encorajamento e suporte podem advir de uma rede formada por amigos, familiares, membros da comunidade, professores que, dentro das suas relações interpessoais, fornecerão as motivações necessárias para que os indivíduos superem os desafios e se mantenham inclinados à aprendizagem constante. Ainda nesse caminho, também quando o indivíduo está cercado dessas conexões, pode ser estimulado por essas pessoas, que se apresentam enquanto referências e modelos positivos. Isso porque suas aspirações e metas educacionais podem se tornar mais altas ao visualizar as jornadas de pessoas que se tornaram especialistas em determinadas áreas, ocuparam cargos bem-sucedidos, habilidades desejáveis desenvolvidas através da educação, dentre outros; ou seja, o capital social influi na aprendizagem sob diferentes pontos, atentando-se à aprendizagem por meio do acesso a recursos materiais e humanos, que representam melhores oportunidades, modelos, influências, compartilhamentos, suporte emocional, aparelhos, materiais didáticos etc.

Também é importante ressaltar que a popularização das instituições educativas (escolas públicas, universidades) não se deu ao acaso nem mesmo com o objetivo de fornecer melhores condições à população. Como aponta Saviani, “a consolidação do espaço urbano-industrial, com o avanço do modo de produção capitalista, trouxe consigo a necessidade de formação das massas trabalhadoras no tocante à inculcação dos valores da ordem burguesa, à difusão dos conhecimentos básicos para a participação na vida da cidade, à formação da mão de obra industrial” (SAVIANI, 2011, p. 9). Nesse sentido, o descaso com a Educação que, frequentemente, vem acontecendo, evidenciado no período do ensino remoto, não se dá pelo interesse da classe dominante em fornecer subsídios para que os mais pobres acessem o

conhecimento, mas sim para que estes se tornem apenas mão de obra minimamente qualificada e, sobretudo, disponível para alimentar constantemente o mercado de trabalho. Bourdieu (1998) também relatou nesse sentido que o papel da escola, enquanto instituição, acaba se tornando o de cumprir a função de conservar a sociedade, ou melhor, desfavorecer os desfavorecidos e favorecer os favorecidos, mantendo a ordem vigente e atendendo aos interesses da classe dominante. Com isso, os ideais de que a educação é libertadora e seus similares atuam muito mais como máscaras do que como práticas efetivas comprometidas com a igualdade. Assim, a elitização desses espaços (nos vocabulários, conteúdos, formas avaliativas etc.) e a suposta maneira igualitária de tratar a todos os alunos são mais uma peneira, que barra aqueles que não se encaixam, do que um espaço acolhedor das multiplicidades (como deveria ser).

Vê se, pois, que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2013, p. 27).

Logo, pensar no processo educativo é alinhar os interesses com a classe trabalhadora a fim de lhe assegurar uma educação de qualidade em termos de estruturas, assim como o resgate dos saberes dessa, abrangendo o seu capital cultural sem negar seus conhecimentos prévios. E, tendo em vista que a maior parte da população brasileira utiliza as instituições públicas, pensar em propostas de melhorias da educação é, substancialmente, empenhar políticas públicas nessa ação. Com relação aos esforços governamentais para lidar com os desafios atípicos da educação, impostos pela pandemia, segue abaixo um breve histórico.

Foi publicada pelo Governo Federal no dia 01 de abril a Medida Provisória 934/2020, que foi convertida na Lei 14.040, de 18 de agosto desse mesmo ano; esta desobrigou as instituições de ensino quanto ao cumprimento dos 200 dias letivos no ano de 2020 e estabeleceu a carga horária de 800 horas para o ensino fundamental e médio e de 480 horas para a educação infantil. Essa Lei também possibilitou: 1) a integralização da carga horária mínima [...] no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares (BRASIL, 2020) e 2) que os Sistemas de Ensino estabelecessem critérios quanto à oferta de atividades não presenciais para todos os segmentos educacionais.

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente,

inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020).

O Parecer nº 005/2020 (BRASIL, 2020), do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado no dia 28 de abril e homologado no dia 29 de maio no Diário Oficial da União pelo então Ministro da Educação, trouxe respostas a mais de 400 questionamentos realizados por consulta pública sobre o calendário escolar e as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Esse parecer também destacou que o processo de afastamento físico dos alunos do ambiente escolar poderia causar danos não só na aprendizagem e no calendário escolar, mas também danos para famílias de baixa renda, como o aumento do estresse e depressão entre os estudantes, aumento da violência doméstica, abandono e evasão escolar.

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020, p. 3).

Como o cenário pandêmico sinalizava a manutenção do ensino remoto, o CNE divulgou o Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2020), que, além da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, sugeria orientações para que as redes de ensino ajudassem as famílias nas atividades escolares por meio de roteiros práticos, de fácil acesso e bem estruturados que proporcionassem aos responsáveis a organização de uma rotina de estudos para os alunos.

Como estratégias para que as atividades sejam realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o parecer do CNE sugere:

- Aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdo.
- Sistema de avaliação realizado à distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do

aprendizado dos seus filhos.

- Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem.
- Orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular.
- Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias.
- Sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos.
- Utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças dessa idade e orientação aos pais quanto ao que elas poderiam assistir.
- Elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros).
- Distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais.
- Realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica.
- Oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário.
- Estudos dirigidos com supervisão dos pais.
- Exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola.
- Organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, a fim de conectar os professores e as famílias.
- Guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (BRASIL, 2020, p. 11-12).

Como evidenciado por Mascarenhas e Franco (2020, p. 3),

Ao simplesmente propor o ensino remoto, o referido parecer não demonstra preocupação com quem recebe a educação. Não organiza formas e meios de incluir a totalidade da população escolar com frágil acesso à tecnologia. Enaltece apenas a possibilidade de cumprir dias letivos e disponibilização de informes de conteúdo, no pressuposto de que isso seja ensino (MASCARENHAS; FRANCO, 2020, p. 3).

Ainda segundo o Parecer, as atividades pedagógicas podem ser aplicadas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O documento afirma que deve ser assegurado o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal. Porém, não menciona a grande parte do alunado sem acesso aos recursos tecnológicos necessários para o ensino remoto.

Assim, o contexto da pandemia modificou completamente o trabalho do professor com a implantação do ensino (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2020). Todas essas mudanças junto ao contexto social vivido pelos docentes produziram impactos na saúde do trabalhador da educação (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021). Segundo os autores, muitas foram as pressões vividas e sofridas pelos professores: os desgastes emocionais, o cansaço extremo, falta de concentração e demais situações intensificadas pelo cenário de crise, doenças e mortes que fizeram parte do cenário da pandemia.

Conforme estudo realizado por Oliveira e Pereira Júnior (2020), esse novo ambiente de ensino exige a disponibilidade de recursos tecnológicos para docentes e discentes, pois, se, de um lado, o professor necessita das ferramentas digitais para seu planejamento e materializar suas aulas, por outro, os discentes precisam das ferramentas digitais para terem acesso ao que é oferecido pelos docentes. Os autores destacam ainda a discrepância entre professores e alunos no que diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos. Segundo os autores, os estudantes possuem bem menos acesso aos recursos tecnológicos necessários para o ensino remoto do que os professores. Eles destacam que 17,4% dos professores não possuem o acesso à tecnologia; esse número sobe para 66,2% quando se refere aos estudantes sem acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto (p. 731).

Essa pesquisa demonstra o agravamento das desigualdades sociais provocadas pela pandemia, em especial, no que se refere ao direito à educação, já que, infelizmente, nem todos os brasileiros tiveram acesso a ela durante a pandemia. Outro aspecto revelado por esta pesquisa diz respeito ao fato de que os professores precisaram fazer várias adaptações para atingirem os 66,2% dos seus alunos sem acesso à tecnologia. Assim, o planejamento do professor precisava ser pensado e planejado em vários formatos: para alunos com acesso às tecnologias em tempo real, as chamadas aulas síncronas; para os alunos que tinham acesso às atividades em horários diferentes do turno em que estavam matriculados, as aulas eram gravadas com atividades assíncronas; para os alunos sem acesso à internet, as atividades eram pensadas, geralmente, para uma semana; os alunos que não realizavam nenhuma atividade e apareciam durante o processo também precisavam ser inseridos.

Todo esse esforço para alcançar o alunado durante o ensino remoto acarretou uma intensificação do trabalho educacional, pois, além de todas as diferenças para incluir a maior parte dos alunos, é preciso considerar que os professores dedicavam tempo para desempenhar, naquele momento, funções que exigiam novos conhecimentos sobre plataformas de videoconferência para aulas síncronas e ambientes virtuais para atividades assíncronas (ANECCLETO; SILVA, 2022). Desse modo, é possível imaginar os esforços para utilização de tecnologias que boa parte dos professores não dominavam e, mesmo assim, precisavam ser utilizadas para tornar as aulas mais criativas e participativas para alunos que, na maioria das vezes, nem abriam a câmera.

Na rede municipal de educação coube ao professor reconfigurar suas aulas, encontrar caminhos e adaptar o ensino objetivando a aprendizagem dos seus alunos, levando em conta os recursos utilizados e o tempo limitado ou ilimitado de trabalho. Segundo Enguita (1991), a docência é uma profissão, e o professor é um profissional, e, quando este profissional vive entre a profissionalização e a proletarização, acontece a precarização do trabalho.

## **2.5 Formação Continuada e Capacitação Docente**

A busca contínua por novas aprendizagens faz parte do cotidiano de bons profissionais. É necessário entender o processo de formação profissional como um processo de capacitação capaz de promover aprendizagens e renovar conhecimentos. De acordo com Honoré (1980), a formação é um processo que está relacionado à preparação para o desenvolvimento de uma atividade. Assim, a formação é construída como o caminho percorrido pelo sujeito na busca pela conquista de saberes e de competências que o habilite a desenvolver determinadas ações com sucesso.

Conforme Garcia (1999):

[...] A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito ou de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos [...] (p. 19).

Conforme essas concepções, a formação de professores está ligada e relacionada à construção de saberes, do desenvolvimento e ampliação de competências que permitem que os docentes contribuam de maneira direta para a formação de outros sujeitos. Para Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014, p. 416), a formação continuada é aquela que ocorre ao

longo da carreira do docente e que objetiva fazê-lo estar em constante aprendizado em prol de seu desenvolvimento profissional. Para as autoras, essa pauta de discussão deve considerar as necessidades e os interesses dos sujeitos envolvidos, bem como suas condições de trabalho.

Conforme o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a formação continuada de professores é componente fundamental para a profissionalização dos docentes na condição de formadores de conhecimentos e culturas, visando a constituição de competências para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

Diante de tantas mudanças no mundo trabalho, principalmente no que se refere às tecnologias empregadas para o aperfeiçoamento profissional na área da educação, percebe-se ao longo da história que por várias vezes a nomenclatura e conceitos desses aperfeiçoamentos foram mudados, porém o propósito é mantido.

Sobre “educação permanente, educação continuada ou formação continuada”, alguns autores, como Nóvoa (1995), Fusari (1994), Rodrigues e Esteves (1993) e Freire (1995), utilizaram de forma explicativa, mas não estabeleceram conceitos. Para Collares e Moysés (1995, p. 101):

O campo de discussões sobre formação continuada, ou capacitação em serviço, é relativamente recente e, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio.

Para muitos autores, os termos “capacitação” e “formação continuada” exigem uma relação muito próxima, e, em alguns casos, os conceitos se misturam. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, no Artigo 62, Inciso II, “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Segundo Fabre (1992, p. 94), mesmo com a aproximação da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, pois tem objetivos e características diferenciadas que lhe são próprias. A formação continuada é definida por Cunha (2003 *apud* PEREIRA; FERREIRA, 2022, p. 17) da seguinte forma:

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Desse modo, fazem parte da formação continuada ações como simpósio, seminários, congressos, jornadas, palestras, colóquios, encontros, ciclos de falas, grupos de pesquisa,



grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de aperfeiçoamento e extensão sobre conteúdos específicos envolvendo educação, que podem acontecer dentro das escolas ou em outros espaços. Também são considerados como formação continuada os cursos Pós-graduação Lato Sensu e Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado).

A formação de professores é vista como uma necessidade para todos os educadores, sendo uma das responsáveis diretas para a melhoria da educação no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 assegura o direito à formação continuada docente, no artigo 62, inciso II: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

À formação continuada cabe a responsabilidade pela atualização e aprofundamento das competências e das temáticas educacionais necessárias à atuação docente, mediante as demandas sempre flutuantes do mundo em constante mudança. Essa atualização deve estar apoiada na reflexão sobre a prática e promover um processo constante de autoavaliação como orientador da construção contínua de competências profissionais (MAZZEU, 2007, p. 87).

A Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Este documento refere-se à formação de professores da seguinte forma: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). A Resolução trouxe avanços para a carreira docente ao assegurar, em seu Artigo 3, § 5º e 6º, os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com ênfase na formação como projeto político a ser garantido a todos os professores, objetivando a articulação entre teoria e prática, bem como entre a formação inicial e a continuada, como se pode ver:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado [...]; buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético [...]; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2015).

É necessário compreender que o espaço escolar necessita de uma análise própria para

sua majoritária compreensão e confrontos com as realidades que circundam seu observador. Reconhecer tal espaço sob a ótica do seu estudo enquanto fonte de formação é, também, uma atividade formativa por si só, sendo, ainda, constituída de fundamentos para as leituras necessárias à formação continuada de professores (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITA; FREITAS, 2010).

Dessa maneira, a formação continuada apresenta-se como uma ferramenta que serve de auxílio aos educadores nos seus próprios trajetos dentro da dinâmica do ensino-aprendizagem, marcada tanto pela investigação teórico-metodológica nas práticas pedagógicas quanto pelo aprimoramento profissional. Há o pressuposto de que a formação permanente de professores tem a capacidade de reconhecimento dos docentes nas distintas instâncias do saber, visto que acarreta diferentes sentidos (prático, pedagógico e transformador), e a concepção reflexiva do professor tem, portanto, sua origem em uma prática de formação (JUNGES *et al.*, 2018).

Assim, faz-se necessário que a instituição formal, como a escola, procure propiciar tempo e recursos aos docentes, para que estes, em suas leituras de mundo e conflitos de realidades, possam melhor compreendê-la em suas multiplicidades e possibilidades. Somente ao trilhar esse processo, pode-se evidentemente encontrar o combustível para transformá-la. E essa melhoria, embora resultante de uma trilha individual, poderá ser desfrutada coletivamente. Conforme Junges *et al.* (2018, p. 92-93), “tendo como pressuposto que os professores aprendem com sua própria prática docente, é fundamental que os cursos de formação continuada considerem efetivamente o que os próprios professores apresentam em termos de anseios, angústias, perspectivas, etc.”.

Logo, fica evidente que a formação continuada não se reduz à acumulação de técnicas nem de cursos, mas envolve uma profunda imersão reflexiva (e, por conseguinte, transformadora) sobre o seu próprio fazer pedagógico e, associada a isso, a atualização dos conhecimentos. Por fim, geram-se repercussões de ordem pessoal e profissional.

Enquanto uma ação de atualização de conhecimentos e/ou uma manutenção dos saberes previamente estabelecidos, a formação continuada era tida como uma atividade de responsabilidade individual. Todavia, com as frequentes mudanças no âmbito da Educação (especialmente no pós-Segunda Guerra), essa demanda foi ganhando novas configurações. A partir da década de 90, a formação continuada passou a ser mediada pelas instituições, a fim de promover recursos humanos melhor adaptados às exigências do ensino dentro da sociedade, buscando eficiência em mão de obra qualificada. Por mais que o ideal seja que as políticas atuais implementadas nas instituições de ensino superior sejam as protagonistas na

exequibilidade desse tipo de formação, isso não é o que tem acontecido.

Nesse sentido, espera-se que os ditames das políticas, não só nas suas atividades, mas também em suas justificativas, objetivem a autonomia dos professores na construção e consolidação dos saberes educacionais, tanto em assuntos específicos quanto nos gerais.

A capacitação, por sua vez, compreende atividades de aprimoramento técnico de ordem profissional, a fim de proporcionar aos sujeitos especialidades em determinadas áreas do conhecimento.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro (ALVARADO-PRADO *et al.*, 2010).

Apesar de muitos conceitos estabelecidos, a capacitação docente faz parte da formação continuada dos professores. Essa afirmação é possível levando em consideração que as capacitações, sejam elas de qualquer natureza, fazem parte da formação do profissional docente. Essas capacitações e, conseqüentemente, as formações tornam o profissional cada vez mais preparado para ser professor e enfrentar as demandas que surgem na escola ou, como aconteceu durante a pandemia, nas emergências sanitárias mundiais.

Diante da necessidade do ensino remoto, a formação continuada e a capacitação docente para o uso das tecnologias, indispensáveis para o trabalho docente durante o isolamento social, deveriam ter sido as primeiras ações planejadas e executadas pelo poder público, sendo que os professores deveriam ter recebido pelo menos uma capacitação mínima para executarem o ensino remoto.

Conforme Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 730),

Um estudo sobre a docência em tempos de pandemia - com formulários respondidos por 15.654 professores/as das redes públicas da educação básica de todos os estados da federação - revelou que 89% desse contingente não tinha familiaridade alguma com as plataformas digitais e que havia uma disparidade entre as regiões no que concerne à disponibilização dos recursos tecnológicos: o Sul e o Sudeste dispoñdo de mais suporte das redes de ensino para a realização de aulas remotas.

A utilização de plataformas digitais para transmitir aulas e para a aplicação de avaliações foi essencial para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse durante o período do ensino remoto emergencial.

Assim, habituados, em sua maioria, às práticas mais tradicionais de ensino, como a aula expositiva com auxílio de quadro e giz (ou pincel) ou projetor de slides, os docentes se encontram diante do desafio de preparar, apresentar e dialogar sobre diferentes temas, utilizando outros recursos, outras linguagens e um tempo mais

compactados. Além do exercício de aprender novas formas de ensinar e de colocar em movimento diferentes componentes curriculares, com a mediação tecnológica, para que os estudantes tenham possibilidade de aprender, talvez a questão do tempo tenha sido a primeira reflexão promovida pela impossibilidade da aula presencial (VALENTE *et al.*, 2020, p. 07).

Conforme o Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota, e 83,4% não se sentiam preparados. Vale lembrar que mesmo os professores que faziam uso de tecnologias em suas aulas presenciais também tiveram dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto com os tempos e espaços pedagógicos, que são diferentes, e questões como a ausência de infraestrutura necessária em suas casas. Saviani e Galvão (2021, p. 38) apontam que determinadas condições precisariam ser atendidas para a superação do desafio do ensino remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem, com utilização de equipamentos adequados, o acesso à internet de qualidade, o conhecimento sobre a utilização das tecnologias digitais e o preparo do professor para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Sem dúvidas, o ensino remoto tornou-se um dos maiores desafios para os docentes, que precisaram aprender na prática a usar tecnologias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino remoto provocou o aumento do nível de ansiedade dos professores e a sobrecarga de trabalho. Segundo Santos (2020), o ensino remoto deixou marcas em alguns casos, permitiu encontros afetuosos, ricos e boas dinâmicas curriculares; já em outros casos, repetiu modelos massivos, como a subutilização dos potenciais da tecnologia da educação.

García (1999), refletindo sobre os tipos de formação possível, trata a formação de professores não apenas no contexto escolar, mas em um contexto mais amplo, abordando a esfera social e política. É muito importante reconhecer os inúmeros contextos que proporcionam, exigem e possibilitam a formação docente.

Segundo o autor supracitado, a formação não está ligada apenas ao impacto da sociedade da informação ou ao mundo científico, tecnológico ou econômico, reconhece que a formação humana é um fenômeno complexo e diverso, e o desenvolvimento profissional é uma coleção de processos e estratégias que colaboram para a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Isso, segundo o autor, gera conhecimento prático, estratégico e faz com que os professores aprendam com suas experiências.

Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes- fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca cotidianamente (PIMENTA, 1998, p.

18).

Com a pandemia, os professores tiveram que se reinventar, o modelo de sala de aula usado até aquele momento já não existia mais, e foi preciso desenvolver novas técnicas para que o ensino remoto de fato acontecesse.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 24).

Além das dificuldades do novo jeito de ensinar, aconteceram também as dificuldades tecnológicas, até então, nunca acessadas por muitos docentes. Diante de tantas e diversas dificuldades, os professores precisaram aprender a formar grupos, gravar vídeos, aulas on-line e tantos outros meios necessários a fim de diminuir os efeitos da pandemia na educação. Nesse sentido,

É muito mais do que uma aprendizagem mecânica já que uma das características fundamentais das competências é a capacidade para agir em contextos e situações novas. Acreditamos que podemos criar condições, ou seja, um conjunto de estratégias para que o sujeito desenvolva competências relacionadas a algo ou alguma coisa. Necessariamente, o conjunto de estratégias definidas para alguém ou para um grupo que se reúne por afinidades ou necessidades poderá ser replicado e ofertar resultados idênticos em outro contexto. Isso pressupõe uma abordagem customizada que leve em consideração as situações reais do cotidiano da ação docente (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 75).

De acordo com Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo e publicada na revista Interfaces Científicas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48), com 170 professores da rede pública, destacou que, apesar de todas as dificuldades do ensino remoto, os docentes enxergavam os efeitos da pandemia na educação como um momento enriquecedor para sua prática, de forma que se afluou o processo de reinvenção docente. Barreto e Rocha (2020) enfatizam como os professores reinventaram-se no período da pandemia. Destacam que, mesmo sem preparação adequada, houve uma busca incansável para oferecer o melhor aos alunos. Para Araújo, Murcia e Chaves (2020, p. 176), “é necessário aliar o conhecimento teórico e tecnológico, e neste âmbito, se reforça a importância da formação de professores, visto que estes possuem um importante papel no processo de melhoria da educação como um

todo”. Ainda segundo essa pesquisa, quando se perguntou aos professores “quais são os impactos positivos ou negativos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?” (p. 52), a maioria dos docentes responderam: “O lado positivo é que tivemos que aprender novas formas de ensinar” (p. 52). Então, pode-se afirmar que aprender novas formas de exercer a docência, utilizando a tecnologia, foi visto como algo positivo. Ou seja, a maioria dos professores estavam dispostos a aprender essas tecnologias. Quando perguntaram sobre o lado negativo, os professores responderam, em primeiro lugar, a falta de acesso à internet por muitos alunos; e, em segundo lugar, o fato de muitos professores terem dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares que não comportam um grande armazenamento.

Apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais carecem de uma quase permanente formação, porque nessa área, a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 355).

De acordo com essa pesquisa, os principais impactos negativos do período de isolamento social foram: a falta de acesso dos alunos ao ensino remoto, o que impossibilita qualquer processo de ensino e aprendizagem, pois o que é preparado, planejado pelo professor acaba não chegando ao aluno. Isso é desmotivador para o professor, que tem como objetivo ensinar ao aluno.

O outro fator citado pelos professores diz respeito à falta de políticas públicas que capacitassem o professor para trabalhar durante a pandemia. O uso das tecnologias foi essencial naquele momento para o exercício da docência, porém não houve por parte do Estado nenhuma política que assegurasse aos professores meios para utilizá-las. Os computadores e celulares, durante o ensino remoto, foram os principais instrumentos de trabalho, porém o poder público não possibilitou a compra ou o financiamento desses instrumentos indispensáveis para o exercício da profissão naquele momento.

## **2.6 A Pandemia e a precarização do trabalho docente**

Mendes e Cruz (2004) apud Carneiro e Fernandes (2015) relacionam a satisfação no trabalho com as condições em que este é realizado. Uma dessas condições refere-se ao senso de controle que o indivíduo tem sobre suas ações no trabalho. Considera-se que há um controle maior quando a pessoa acredita que os resultados são causados por suas próprias ações e um controle menor quando atribui esses resultados a fatores externos. É importante

frisar que o controle real não é o fundamental, mas sim a percepção que o trabalhador tem dele, uma vez que esse aspecto é relevante para o seu bem-estar, fazendo com que os indivíduos identifiquem-se com o trabalho que realizam e vejam a possibilidade de evolução no ambiente de trabalho.

A pandemia de COVID-19 promoveu mudanças significativas na organização da sociedade e na forma como o trabalho é exercido, visto que as orientações de distanciamento social, principal estratégia de combate, levaram a uma interrupção abrupta das atividades laborais presenciais. A prática docente foi um dos campos mais impactados por esse contexto. Os órgãos da gestão educacional aprovaram diretrizes para substituir as aulas presenciais por um modelo de ensino remoto emergencial, o que exigiu que os professores reestruturassem seu trabalho e incorporassem tecnologias digitais em suas práticas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020). Em

outras palavras, houve uma transição forçada e imediata para o trabalho remoto, sem planejamento ou período de ajuste para os docentes, o que afetou diretamente a saúde destes (BERNARDO; MAIA; BRIDI; 2020).

O estudo de Oliveira e Santos (2021) confirma que o adoecimento mental dos docentes em tempos de pandemia implica dizer que essa condição social interfere significativamente no arranjo laboral. Os autores sugerem nesse período da pandemia a necessidade de cunhar estudos que discutam o adoecimento mental e suas implicações nos docentes.

Bernardo, Maia e Bridi (2020) indicam que, mesmo antes da pandemia, era comum para os professores realizar parte do trabalho em casa, como correções e preparação de aulas. No entanto, o cenário pandêmico fez com que essas tarefas aumentassem exponencialmente. Entende-se que a precarização do trabalho docente concretiza-se pelas péssimas condições de trabalho, como a falta de material, falta de condições técnicas, falta de equipamentos necessários, falta de internet adequada. Essa ausência de condições para exercer a docência empobrece o trabalho do professor e faz com que os objetivos planejados não sejam alcançados, ou seja, o conhecimento não chega ao aluno. A falta de capacitação adequada, a falta de investimentos na utilização das tecnologias durante o ensino remoto, resultaram na precarização do ensino.

Conforme pesquisa realizada em 2021 pela *Oracle* juntamente à *Workplace Intelligence* com 14,6 mil profissionais de 13 países diferentes, no que se refere ao trabalho, ocorreu um salto de 218% no número de pessoas que dizem ter perdido, durante a pandemia, o controle de sua vida profissional. Os participantes brasileiros do estudo afirmaram que o ano de 2021 foi mais estressante que o ano de 2020, de modo que 47% dos entrevistados

afirmaram terem tido de lidar com os reflexos do desequilíbrio da saúde mental no trabalho de forma mais frequente em 2021.

Segundo Marinho (2020), o estresse, esgotamento físico e mental, alimentação inadequada, falta de atividade física, entre outros fatores somados à sobrecarga de trabalho, incertezas profissionais e pessoais produziram e colaboraram para o adoecimento do professor durante a pandemia. O professor assumiu funções que antes não eram dele, para que, de fato, o ensino remoto acontecesse; foi delegado ao docente o uso, a apropriação de conhecimento e a manutenção de tecnologias de aprendizagem:

[...] de acordo com pesquisas da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), ocasionam sobrecarga psíquica responsável pelo estresse, por doenças e perturbações que vão do esgotamento à hipertensão e depressões a até neuroses e psicoses. Há ainda os que ocasionam problemas físicos provocados pela falta de exercícios e de alimentação adequada, o que tem permitido caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria do magistério (MARINHO, 2020, s.p).

Fica claro que a imposição abrupta do trabalho remoto criou novos desafios para os professores, que tiveram que se adaptar a demandas de aprendizado ligadas à administração do tempo, à harmonização entre trabalho e vida pessoal e à reconfiguração das atividades em função da tecnologia (ABBAD; LEGENTIL, 2020). A elevação da carga de trabalho, a necessidade de empregar tecnologias digitais, a ausência de autonomia e um ambiente inadequado para executar tarefas laborais são fatores que podem intensificar o estresse do indivíduo, na medida em que houve a perda de capacidade de discernir o que é espaço privado e o espaço profissional (PÉREZ-NEBRA; CARLOTTO; STICCA; 2020). É importante ressaltar que, além de todas as problemáticas descritas, ainda havia o desafio de conciliar essas demandas com questões pessoais, em meio a uma crise de saúde que, por si só, já desperta preocupações, medos e sofrimento emocional.



### **CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA**

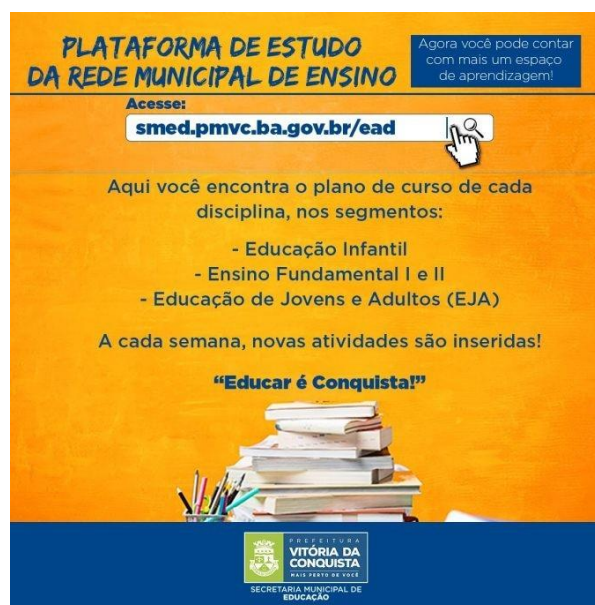
Neste capítulo, apresentamos a criação da plataforma de atividades desenvolvida pela SMED, que foi alimentada pelo Núcleo Pedagógico durante a pandemia para oferecer atividades a todos os ciclos de aprendizagem oferecidos pela rede municipal. Apresentamos também as reflexões sobre os dados investigados e coletados por este estudo, além de abordarmos como se deu o processo de autoformação docente dentro da rede colaborativa desenvolvida pelos professores durante a pandemia.

#### **3.1 Secretaria Municipal da Educação de Vitória da Conquista: criação da plataforma de atividades**

A Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Vitória da Conquista desenvolveu uma plataforma de atividades pensadas para todos os anos dos ciclos de aprendizagem. Essa plataforma começou a ser divulgada nos grupos de professores a partir do dia 15 de abril de 2020. A SMED solicitou que os professores realizassem a divulgação do *link*: <http://smed.pmvc.ba.gov.br/ead>; e, nesse endereço eletrônico, eram postadas pelos coordenadores do núcleo pedagógico da SMED as atividades que deveriam ser realizadas durante a semana. Na página, havia orientações como:

Senhores Pais, ou responsáveis,  
Antes de qualquer coisa, desejamos que todos estejam com saúde e bom ânimo. Diante da pandemia que estamos vivenciando e consequentemente a suspensão das aulas presenciais, entendemos que o nosso aluno, seu filho, não pode parar de aprender. Por isso, estamos trabalhando para que esse processo de aprendizagem não pare e para isso, contamos com você e toda família.  
Foi disponibilizado pela Secretaria da Educação uma Plataforma com atividades semanais conforme o ano/série do aluno. Para acessar clique no Link: <http://smed.pmvc.ba.gov.br/ead> e siga as orientações abaixo:  
Clique na barra e selecione o Ano e em seguida clique em Continuar;  
Clique em Disciplina, em seguida: Ir para o conteúdo;  
Clique em Semana 01 (conforme datas registradas: Ex:13/04/2020)  
Siga para Atividade 01: Aperte o Play, assista ao Vídeo e assim sucessivamente;  
Para selecionar as demais disciplinas clique em Voltar.  
O professor do seu filho continuará orientando e desenvolvendo atividades pelo grupo de WhatsApp.  
Agradecemos o empenho e dedicação de todos, na certeza que logo estaremos juntos para comemorarmos o fim desse período tão difícil para humanidade” (Secretaria Municipal da Educação de Vitória da Conquista – BA, 2020).

**Figura 4** – Divulgação de plataforma de estudo da rede municipal de



ensino

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2020).

Os alunos e familiares deveriam acessar a plataforma e realizar as atividades, que poderiam ser impressas ou copiadas no caderno. Muitos educadores, entendendo que facilitariam o processo, postavam diariamente as atividades nos grupos da turma, e os alunos copiavam, respondiam e enviavam as fotos para comprovar a realização das atividades. Essas fotos eram enviadas diariamente por alguns, semanalmente por outros e até mensalmente, conforme relatos dos professores.

**Figura 5** – Página de login da plataforma



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2020)

Um problema em relação à plataforma foi o distanciamento entre as atividades disponibilizadas e o real nível de aprendizagem dos alunos. Em muitos casos, as atividades não condiziam com o nível de escolarização do aluno. Nesse caso, o professor fazia as adaptações necessárias ou aplicava outras atividades condizentes com o nível de aprendizagem do estudante. Convém lembrar que os professores municipais tiveram pouco tempo de ensino presencial, e, em muitos casos, as avaliações diagnósticas, realizadas no início do ano letivo, ainda não tinham sido concluídas.

Alguns problemas relacionados ao uso da plataforma foram apontados, como, por exemplo, a quantidade de vídeos para os alunos assistirem. Esses vídeos faziam parte das sequências didáticas e, portanto, eram indispensáveis para a realização das atividades. Muitas famílias relataram o alto consumo dos dados móveis de internet para visualização dos estudantes. Esse dado é importantíssimo no ensino remoto, pois o acesso à internet é vital para que a aprendizagem aconteça.

Apesar de alguns problemas com o uso da plataforma, ela foi vista como uma ação que ajudou muito os educadores da rede municipal, pois o acesso era rápido, muito fácil e existia uma sistematização do conteúdo abordado, o que proporcionou uma sequenciação no processo. Muitos educadores buscavam atividades adicionais, como a criação de vídeos, atividades diversificadas, entre outras ações, que, somadas às da plataforma, são vistas como um material muito rico e de potencial pedagógico. Segundo a PMVC (2021), mais de oito mil materiais didáticos foram produzidos pela equipe da SMED, e 87% dos alunos foram beneficiados pelas atividades da plataforma.

### **3.2 Reflexões sobre a pesquisa**

O cenário pandêmico e a necessidade da utilização de tecnologia produziram mudanças urgentes e significativas nos processos educacionais. A mediação do ensino através das plataformas digitais foi a saída encontrada para manter o processo de educação durante a pandemia. Nesse contexto, a tecnologia que era utilizada para pesquisas e consultas esporádicas tornou-se o principal meio de comunicação com alunos e familiares para a realização das aulas e orientações pedagógicas.

Muitas foram as transformações na vida dos educadores durante a pandemia. Para poder entender as dificuldades, esforços individuais e coletivos, foi realizada uma pesquisa na rede municipal, composta por 620 (seiscentos e vinte) profissionais, que trabalham com as séries iniciais nas zonas rural e urbana no município de Vitória da Conquista. A pesquisa,

realizada por meio do *GoogleForms*, foi divulgada pelo Sindicato dos Professores da rede municipal e postada nos grupos de *WhatsApp* de professores das escolas. Apesar de a coleta ser demorada, 67 profissionais responderam ao formulário com informações muito enriquecedoras, que permitiram entender as relações de trabalho durante a pandemia, como aconteceram as formações e capacitações para o exercício da docência e como se estabeleceram as redes de compartilhamento de novos saberes tecnológicos que foram criadas para ajudar os docentes.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, alguns dados sociodemográficos são necessários para o entendimento de demandas específicas das funções exercidas durante a pandemia. O quadro 4 é referente à faixa etária dos professores participantes na pesquisa.

**Quadro 4 - Faixa etária dos professores envolvidos na pesquisa**

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>	<b>QUANTITATIVO DE DOCENTES</b>
Até 20 anos	6,1 %	4,1
De 21 a 30 anos	6,1 %	4,1
De 31 a 40 anos	24,2 %	16,2
De 41 a 50 anos	36,4%	24,3
De 51 a 60 anos	22,7 %	15,2
Mais de 60 anos	4,5 %	3,01
Total	100%	67

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Como podemos constatar, a maioria dos docentes participantes desta pesquisa possui entre 41 e 60 anos de idade. Os professores com mais de 60 anos de idade, a maioria, são trabalhadores aposentados que continuam em sala de aula devido à necessidade de complementação do valor da aposentadoria.

As mulheres representam a maioria na pesquisa (92% são professoras), o que traduz uma quantidade maior de mulheres na docência junto à rede municipal. Este dado também é importante para a compreensão do aumento da carga de trabalho no universo feminino durante o trabalho remoto.

Durante a pandemia, apesar do ensino remoto, as escolas ficavam abertas, e os gestores e secretárias estavam presentes para atendimento à comunidade escolar. Na rede municipal de Vitória da Conquista, temos a figura dos gestores, formada por direção, vice-direção e a coordenação pedagógica, todos concursados como professores que assumem as funções citadas por eleição, no caso dos diretores e vice-diretores, e por indicação, no caso dos no caso dos coordenadores pedagógicos. Por isso, é importante identificarmos a função exercida durante o ensino remoto.

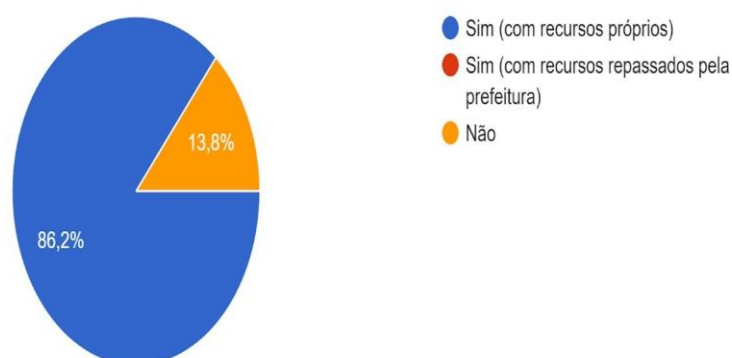
**Quadro 5 - Funções exercidas durante o ensino remoto**

CARGO EXERCIDO	PORCENTAGEM	QUANTITATIVO DE DOCENTES
Professor	74,3%	50
Gestor (diretor ou vice-diretor)	15,2%	10
Coordenador	10,6%	7
Total	100%	67

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Conforme pesquisa nacional envolvendo todos os estados e o Distrito Federal, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), a discussão sobre a implantação do ensino remoto deve considerar dois elementos importantíssimos que se relacionam: 1) saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como computador, tablete, celular, internet, e 2) qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. Na pesquisa mencionada, constatou-se que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade dos professores (53,6%) não possuíam preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividades de ensino remoto, apenas 3 a cada 10 professores (as) da Educação Básica possuem tanto recurso tecnológico quanto preparo necessário à realização das atividades.

Na pesquisa realizada na rede municipal em Vitória da Conquista/BA, os dados são um pouco diferentes, mas confirmam a necessidade de os docentes disporem de recursos tecnológicos para o exercício da profissão, uma vez que 86,2% deles relataram que precisaram comprar, com recursos próprios, os equipamentos tecnológicos para poderem trabalhar no ensino remoto. Apenas 13,8% dos professores informaram que não precisaram adquirir novos equipamentos tecnológicos, o que evidencia que aqueles adquiridos antes da pandemia foram suficientes para a realização do ensino remoto (Figura 1).

**Figura 6 - Resposta sobre aquisição de equipamento tecnológico**

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A necessidade de compra de aparelhos tecnológicos durante a pandemia acarretou um gasto significativo para a maioria dos professores. Primeiro, porque houve um aumento no valor de equipamentos tecnológicos durante esse período; segundo, porque a renda da maioria das famílias foi reduzida.

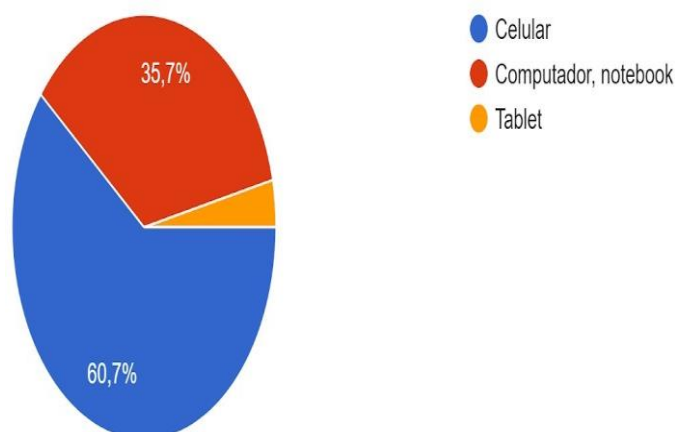
Assim, é possível afirmar que os professores tiveram gastos que não foram ressarcidos pelo poder público. Vale lembrar que houve uma economia significativa referente a gastos, como consumo de energia, água, bens consumíveis, produtos de higiene e limpeza, merenda, transporte escolar, entre outros, por parte das instituições escolares, ou seja, houve uma economia em relação aos gastos cotidianos na educação durante o ensino remoto.

Conforme o portal Monitoramento dos Gastos da União com Combate à COVID- 19, o Ministério da Educação (MEC), até o momento da divulgação dos dados, havia gasto R\$ 798 milhões no combate à pandemia, enquanto que o Ministério da Saúde, por exemplo, gastou R\$ 35 bilhões e o Ministério da Economia gastou R\$168,5 bilhões; isso evidencia que o MEC gastou substantivamente menos que outros ministérios estratégicos (como Cidadania, Saúde e Economia), o que revela que a educação não foi colocada como prioridade pelo Governo Federal brasileiro.

Esses dados nacionais foram refletidos no município de Vitória da Conquista, pois não ocorreu nenhum investimento para o professor trabalhar remotamente durante a pandemia nessa cidade, não houve nenhum tipo de política pública que financiasse a compra de equipamentos tecnológicos necessários para o planejamento e execução das aulas virtuais ou remotas.

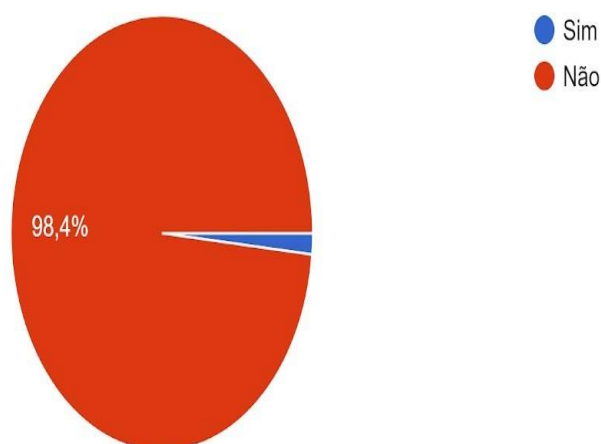
Dos professores pesquisados, 60,7% precisaram adquirir celulares para realizar o trabalho remoto, já que o WhatsApp foi o aplicativo mais usado pelos professores da rede municipal para postar atividades e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. A devolutiva das atividades realizadas, por meio do registro de fotos, acarretou o uso expressivo da memória desses aparelhos, que obrigou os educadores a comprarem equipamentos mais modernos e com maior capacidade de memória.

A preferência pela compra de computadores atingiu 35,7% dos professores, que alegaram que o trabalho realizado no computador proporcionava maior conforto e maiores possibilidades de uso.

**Figura 7 - Resposta sobre qual aparelho foi comprado**

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Este estudo aponta que 98,4% dos entrevistados não receberam nenhum incentivo financeiro por parte da Secretaria Municipal da Educação para custear suas despesas com a internet. Assim, além do aumento de despesas para aquisição de equipamentos tecnológicos, os professores também precisaram financiar as despesas com internet e aumento da conta de luz. A porcentagem dos educadores que informaram ter recebido incentivo financeiro para o ensino remoto foi de apenas 1,6%. A hipótese é que os coordenadores que faziam parte do núcleo pedagógico na época e que retornaram para a sala de aula tenham recebido incentivo financeiro para o trabalho como coordenador de núcleo.

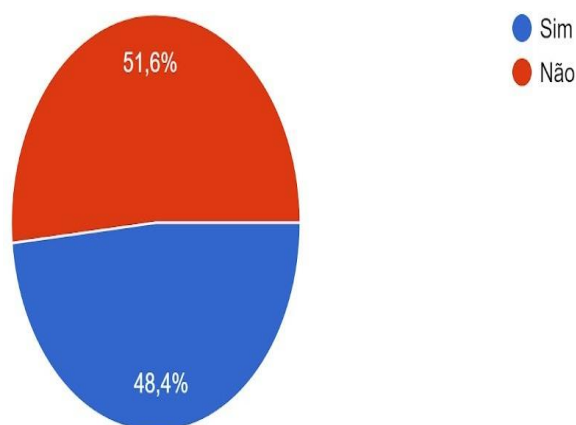
**Figura 8 - Resposta sobre incentivo financeiro**

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

De acordo com 48,4% dos professores, foi necessária a aquisição de novo pacote de

*internet*. Quase metade dos professores precisaram investir na compra de uma internet mais potente para trabalharem. A porcentagem de professores que informaram que não houve necessidade de compra de pacote de internet foi de 51,6%, ou seja, mais da metade dos professores realizaram suas atividades remotas com a *internet* que já possuíam antes da pandemia. Esse dado indica que um número considerável de professores não investiu na compra de um pacote maior de internet, o que não significa que não precisaram de uma *internet* melhor, apenas não adquiriram (Figura 4).

**Figura 9** - Resposta sobre aquisição de pacote de internet

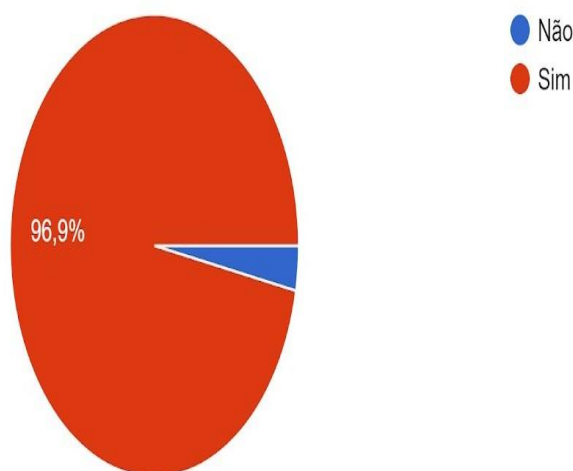


Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os professores precisaram assumir despesas inesperadas para poderem trabalhar com o ensino remoto. A pandemia atingiu o professor emocional, profissional e financeiramente, ou seja, por conta da pandemia e com a falta de políticas públicas adequadas, o professor foi surpreendido por outras despesas geradas pelo ensino remoto.

O trabalho realizado em casa elevou os gastos domésticos, desgaste de equipamentos próprios e, ainda, o aumento da carga horária, ou seja, a pandemia acarretou também um aumento significativo de tempo trabalhado, que não foi remunerado e causou ainda mais exaustão ao professor municipal (Figura 5).



**Figura 10** - Resposta sobre aumento da carga horária diária

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Segundo 96,9% dos professores, houve atendimento de alunos ou familiares fora do horário de trabalho. Durante o ensino remoto, os professores, principalmente do ensino fundamental, precisaram se adaptar ao atendimento a alunos e familiares fora do horário de trabalho. Apenas uma pequena parte do alunado tinha acesso às atividades *online*, e, mesmo assim, a maioria dependia do celular dos pais, que só era disponibilizado para as atividades escolares à noite, quando chegavam do trabalho. Portanto, o acesso às atividades e as possíveis dúvidas eram tiradas fora do expediente docente. Apenas 3,1% dos educadores responderam que não trabalharam fora do seu horário de trabalho.

Assim, para diminuir os efeitos da pandemia na educação de Vitória da Conquista, os professores precisavam trabalhar sem limites de horário, sendo chamados a qualquer momento do dia ou da noite, via celular, para atenderem as demandas dos seus alunos. Também não foram respeitados os sábados, domingos ou feriados. Muitas famílias usavam esses dias para atualizarem as atividades ou mesmo para tirarem dúvidas, fazerem consultas sobre os mais diversos assuntos, já que o contato com o professor era mais eficiente do que com a gestão escolar.

Muitas foram as dificuldades do ensino remoto, mas o fato de precisar ficar disponível dia e noite foi o que mais mexeu com meu psicológico, eu não tinha paz. A grande maioria das mães e responsáveis só podiam ler e realizar as atividades propostas à noite, e, por inúmeras vezes, fui chamada à noite e até de madrugada, foi terrível (Professora 2).

Nós, educadores municipais de Vitória da Conquista, enfrentamos o ensino remoto durante a pandemia sem nenhuma formação ou planejamento. A SMED não pensou

que tinha professor sem habilidades tecnológicas; pra eles, todos nós sabíamos mexer, dominávamos as tecnologias, todos os professores tinham celulares e computadores potentes. O prefeito decretou para fazer e pronto, e a gente aceitou sem muito questionamento (Professora 11).

Foi um desafio mesmo, porque não tinha diferença de horário de trabalho ou vida secular. Todo momento, independente de horário, estava-se buscando aprender ou reaprender para socializar, sem falar nas famílias, que nos procuravam a qualquer horário (Professor 4).

O que aconteceu conosco foi uma violência muito grande, não sei como não enlouquecemos, não tínhamos descanso, você sabe o que é estar disponível o tempo todo? Eu não tinha descanso; peço a Deus que o ensino remoto não aconteça nunca mais (Professora 7).

Trabalhei, por várias vezes, fora do meu horário de trabalho para atender as demandas, demandas pedagógicas administrativas, demandas de secretaria, de merenda, de tudo. Nesse período, tudo era tratado com a gente, éramos o principal contato (Professora 13).

Hoje refleti sobre isso, foi uma violência o que vivemos. Como pudemos aceitar isso, sem nenhuma formação inicial, sem documentação, sem normativas, apenas com informes via WhatsApp. E o pior, a categoria aceitou tudo calada. Como ensinar se meu aluno não tinha acesso à internet e nem eu sabia usar a internet para ensinar? Meu Deus, o que aconteceu com a rede? Usei meu celular, minha energia, minha internet, atendia alunos fora do horário de trabalho, sábado, domingo, feriado e nunca sequer vi o secretário de educação agradecendo meu esforço para não desamparar pedagogicamente meus alunos. Foi uma violência, viu? Tomara que esse estudo nos leve a refletir que não podemos receber essas determinações da SMED sem uma reflexão em conjunto (Professor 25).

Quando voltamos para o ensino presencial, eu tomei abuso do celular e do WhatsApp, só uso quando não tem jeito, acho que foi trauma do ensino remoto. Eu não tinha descanso, era toda hora. Para ter paz, eu desligava o celular à noite; quando eu acordava, tinha dezenas de mensagens. Deus me livre de viver isso de novo (Professora 45).

O trabalho excessivo durante o ensino remoto foi mencionado várias vezes como um grande problema; o número do celular do professor foi exposto, e, em muitos relatos, o contato dos familiares ou responsáveis de alunos passava do limite de horário e do bom senso. A carga horária excessiva de trabalho foi mais um ponto não observado pela secretaria da educação, que não estabeleceu nenhum plano ou informativo para proteger os educadores do excesso de trabalho.

Mesmo antes da pandemia, a precarização do trabalho docente já desafiava os educadores brasileiros, como atesta o estudo realizado por Barbosa *et al.* (2021), entre 2014 e 2018, com professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio vinculados à rede escolar pública do estado de São Paulo. Nele, constatou-se jornada de trabalho que extrapolava a carga horária contratual, em razão das atividades extraclasse essenciais ao desempenho em sala de aula, sem o acréscimo remuneratório correspondente, ou mesmo a recorrência a outros vínculos empregatícios para a complementação dos baixos salários. Somando-se a essa querela, Neves, Fialho e Machado (2021), em estudo do tipo estado da arte sobre

todos os níveis e etapas de ensino, identificaram que os estudos brasileiros, no primeiro ano de vigência da pandemia da covid-19, revelaram que a precarização do trabalho docente, apesar de ser estrutural no Brasil, foi potencializada com a crise sanitária. Ao encontro desses estudos, as expressões escritas nas respostas aos questionários deste estudo sinalizam: aumento das dificuldades, falta de reconhecimento, aquisição dos meios de produção, aumento da jornada de trabalho, ausência de limites entre trabalho e descanso, entre outras afrontas que salientam a acentuação de tal problemática. Essa realidade também se verifica nos demais países latino-americanos, como no Chile, onde os docentes, para ensinar remotamente nos meses iniciais da pandemia, utilizaram seus próprios recursos e aumentaram suas jornadas de trabalho (ABARCA, 2021, p. 313).

Segundo 81,5% dos profissionais municipais da educação, ocorreu a precarização do ensino durante o ensino remoto. A maioria entende que houve precarização e aponta algumas questões importantes para entendermos esse processo.

Não houve formação para os professores, não houve equidade em relação aos alunos. Alguns tinham internet e equipamentos, e a maioria não. Não houve diferenciação entre a cidade e o campo. Todos tinham, para a SMED, equidade no acesso, o que não condizia com a realidade; e à escola coube a missão de promover a educação em uma situação desconhecida, sem os recursos necessários para tal (Professora 12).

Muitos alunos não participaram das aulas on-line ou não acompanharam as atividades por falta dos recursos (Professora 06).

Os profissionais não estavam preparados. Os alunos não dispunham de equipamentos para acessar as aulas, e muitos não tinham acesso à internet (Professora 49).

A precarização no aspecto do apoio realmente da prefeitura, em que não houve nenhum incentivo por parte da secretaria de educação. Trabalhei por várias vezes fora do meu horário de trabalho para atender as demandas (Professora 62).

Muitos dos meus alunos e seus familiares tiveram muitas dificuldades em acompanhar as atividades, uns por não possuir os equipamentos ou internet e outros por não saberem fazer as atividades. Muitas mães relataram que não sabiam ensinar os filhos as tarefas. Muitos alunos ficaram pelo caminho, não davam devolutiva das atividades, foram excluídos (Professora 56).

A SMED meteu os pés pelas mãos, poderia ter feito o ensino remoto de uma forma bem melhor, ter capacitado o professor, e deveria ter sido primeiro passo, e segundo lugar garantir internet para os alunos sem acesso. Deixou muita coisa solta e nas costas do professor, muita pressão nos nossos ombros (Professora 17).

Por falta de um acompanhamento tanto por parte da escola "professor", quanto da família, e de recursos por falta do governo, para ajudar as famílias dos alunos que não tinham condições de ter um celular ou internet (Professora 14).

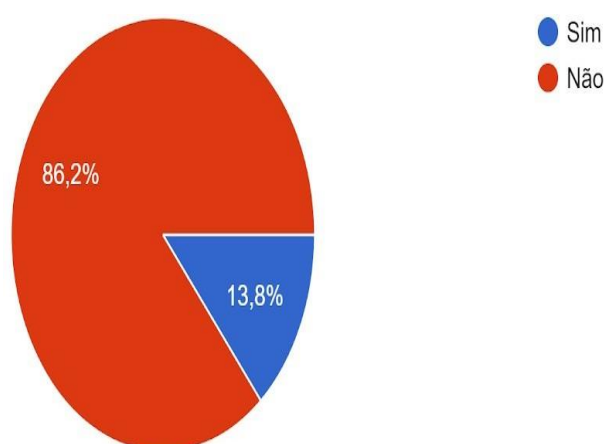
A falta de formação para os educadores é apontada como um fator que contribuiu para a precarização do ensino no município. Nesse ponto, a formação ou capacitação adequada antes da implantação do ensino remoto poderia ter evitado alguns desgastes e preocupações

para os docentes; isso facilitaria a aplicação de metodologias mais estimuladoras e a utilização de aplicativos ou recursos tecnológicos na busca do estímulo à aprendizagem.

Na docência, a precarização é um termo político representativo das inseguranças e incertezas resultantes das transformações neoliberais nas políticas educacionais do sistema capitalista, que flexibilizam as regras trabalhistas e subtraem os direitos do trabalhador. Ademais, no Brasil não há o devido reconhecimento do trabalho do professor, seja no âmbito da remuneração, seja no âmbito da valorização da profissão, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da escolarização, trabalho historicamente considerado uma extensão do lar, feminino, para o qual se acreditava erroneamente que não era necessária uma formação ou qualificação específica para exercê-lo (FIALHO; NEVES 2022, s.p.).

Nesta pesquisa, 86,2% dos professores municipais afirmaram não terem recebido formação ou capacitação para utilização dos recursos tecnológicos. Esse dado traz à tona uma realidade bastante cruel a que os docentes foram submetidos. É preciso contextualizar que o uso de tecnologias exigidas para o trabalho remoto foi uma novidade para muitos docentes da rede municipal. A necessidade de compra de equipamentos pode ser um bom indicador dessa afirmação. Além disso, o fato de muitas unidades escolares sequer disporem de *internet* também indica a necessidade de formação para o ensino remoto.

**Figura 11** - Resposta sobre formação para navegar em plataformas



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A formação dos docentes para o ensino remoto é um ponto crucial, pois, além das dificuldades de acesso às tecnologias necessárias, o contato com as ferramentas digitais não garante as competências para sua boa utilização pedagógica por esta exigir conhecimentos mais amplos, habilidades e atitudes diferenciadas para se atuar por meio dessas tecnologias

(SILVA; BEHAR, 2019). Assim, implica a aquisição de materiais, equipamentos apropriados, programas e provedores e a capacitação para saber como utilizá-los.

Uma pequena parte dos professores alega ter recebido formação ou capacitação para utilização dos recursos tecnológicos necessários para o ensino remoto. Esse formulário também foi respondido por gestores e coordenadores pedagógicos, que receberam treinamento oferecido pela SMED a fim de alimentarem informações nos sistemas de registro e controle.

Outro fator mencionado foi a falta de acesso à internet pelos alunos para acompanhar as atividades postadas diariamente, e isso fortaleceu a precarização do ensino nas zonas urbana e rural do município. A ausência de internet para boa parte do alunado é o fator mais citado pelos professores como principal causador da precarização do ensino durante o trabalho remoto. Apesar de as escolas oferecerem as atividades impressas para os alunos sem acesso à internet, muitos não compareciam para buscá-las. O medo do contágio do vírus, a distância entre a casa e a escola (já que boa parte dos alunos são transportados até a unidade escolar), a falta de orientação e explicação dos professores para a realização das atividades e a falta de orientação dos pais para a realização das atividades escolares foram fatores que desestimularam os alunos sem o acesso à internet a cumprirem suas atividades escolares. Os diversos contextos familiares vivenciados pelos estudantes são um ponto de atenção, não só pelo acesso desigual à internet, mas também pelas diferenças sociais que envolvem suas famílias (SILVA; SILVA, 2020).

O cenário imposto pela pandemia, marcado pela crise sanitária, econômica, social e política, trouxe severas consequências para a vida da humanidade, particularmente, com uma significativa crueldade para aqueles que estão em condições sociais mais vulneráveis. No Brasil, como se não bastassem os efeitos devastadores que a COVID-19 tem proporcionado, somos atingidos, também, pelas ações negacionistas e omissas das representatividades governamentais. Lamentavelmente, ultrapassamos o marco dos 500 mil óbitos de brasileiros que tiveram suas vidas interrompidas pela COVID-19 (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ; 2021, p. 6).

Diante desse cenário, perguntamos na décima quarta questão do formulário se os professores consideravam se ocorreu precarização do ensino municipal durante o ensino remoto. Segundo a pesquisa, 81,5% dos professores consideraram que houve precarização do ensino, e 18,5% disseram que não consideraram que houve a precarização. Pedimos aos professores que disseram “Sim” para responderem a questão aberta explicando porque se deu essa precarização; 94,3% dos professores responderam os possíveis motivos, os quais, posteriormente, foram organizados em categorias. Ainda sobre o questionário, Cervo & Bervian (2002, p. 48) afirmam que “se refere a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio interlocutor preenche. Podendo conter perguntas abertas,

perguntas fechadas ou os dois tipos”.

No que se refere à etapa de análise dos dados coletados, os procedimentos seguem as análises qualitativas com a coleta do material resultante das questões abertas contidas no formulário. As repostas foram selecionadas e organizadas em categorias previamente definidas na pesquisa. Para Bardin (2016, s/p), “classificar os elementos em categorias impõe investigação do que cada um deles tem em comum com os outros”. Entendemos que a análise escolhida foi a melhor alternativa para estudar as opiniões, atitudes e valores dos professores. As categorias iniciais mostraram as primeiras impressões da realidade estudada.

**Quadro 6** – Categorias Iniciais

NÚMERO	CATEGORIAS INICIAIS
01	Falta de acesso à internet pelos alunos
02	Falta de formação voltada para o ensino remoto
03	Trabalho excessivo
04	Desvalorização de professores
05	Ausência do aluno
06	Ausência da relação presencial

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 7** – Categorias Iniciais, conceito norteador e categorias intermediárias

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
01 Falta de acesso à internet por parte do alunado 02 Ausência do aluno durante o ensino remoto 03 Ausência da relação presencial para a construção da aprendizagem	O ensino remoto pressupõe a necessidade de acesso à internet. Dentro do contexto da escola Pública, fazem-se necessárias políticas públicas que promovam soluções no sentido de evitar que os alunos que apresentem condições desfavoráveis de acesso e uso da <i>internet</i> não sejam simplesmente deixados à margem no Ensino Remoto, tornando-se alunos invisíveis.	A prática do ensino remoto necessita de políticas públicas que possibilitem o acesso e permanência do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
04 Falta de formação para o ensino remoto 05 Trabalho excessivo 06 Desvalorização dos professores	A formação continuada, durante a pandemia da Covid-19, deveria estar pautada no movimento de atualização, familiarização e capacitação dos professores para enfrentamento do cenário adverso da pandemia dentro do contexto educacional, ajudando com o uso de ferramentas para otimização do ensino remoto.	Formação continuada pautada na capacitação de professores para o ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 8 – Categoria final**

<b>CATEGORIA FINAL</b>		
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>	<b>CATEGORIA INTERMEDIÁRIA</b>
01 Falta de acesso à internet por parte do alunado 02 Ausência do aluno durante o ensino remoto 03 Ausência da relação presencial para a construção da aprendizagem	O ensino remoto pressupõe a necessidade de acesso à internet. Dentro do contexto da escola Pública, fazem-se necessárias políticas públicas que promovam soluções no sentido de evitar que os alunos que apresentem condições desfavoráveis de acesso e uso da <i>internet</i> não sejam simplesmente deixados à margem no Ensino Remoto tornando alunos invisíveis.	A prática do ensino remoto necessita de políticas públicas que possibilitem o acesso e permanência do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
04 Falta de formação para o ensino remoto 05 Trabalho excessivo 06 Desvalorização dos professores	A formação continuada, durante a pandemia da Covid-19, deveria estar pautada no movimento de atualização, familiarização e capacitação dos professores para enfrentamento do cenário adverso da pandemia dentro do contexto educacional, ajudando com o uso de ferramentas para otimização do ensino remoto.	Formação continuada pautada na capacitação de professores para o ensino remoto

Fonte: Elaborado pela autora.

É preciso entender que a pandemia aconteceu num contexto singular da política brasileira. Estudos direcionados para as desigualdades na educação sempre evidenciaram que os alunos que vivem em condições de pobreza são sempre colocados à margem do processo. Desse modo, ofertas relacionadas à infraestrutura das escolas, qualificação profissional, condições de acesso e permanência não são comuns a todos, “[...] elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 722).

A pandemia impôs um cenário marcado por crises em vários setores sociais, sendo ainda mais cruel para as pessoas em condições sociais mais vulneráveis. Os efeitos da COVID-19 no Brasil foram devastadores e se agravaram por conta do negacionismo e omissões governamentais. Foi dentro desse contexto que atingimos um número exorbitante de contágio e, lamentavelmente, de óbitos. Vieira (2020, p. 127) afirma que “é fundamental

garantir a mobilização mútua entre vários órgãos gestores competentes para continuar o trabalho no enfrentamento e na superação dos desafios educacionais já existentes e que foram acentuados”.

### 3.3 Autoformação docente

A formação continuada do professor deve ser desenhada ou alimentada conforme a realidade em que ele está inserido, por isso a importância da teoria para fundamentar a prática. A ausência de teorias na formação do educador produz lacunas em sua prática que reproduzem as representações sociais da classe dominante, sem promover transformações na vida do alunado. Alarcão (1996) defende a potência da formação do professor reflexivo, porém ressalta que este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo, o local de trabalho e a escola.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento auto formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só conseguirá refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Conforme Nóvoa (1992), a busca por autonomia produz nos docentes uma postura reflexiva e crítica sobre o ensino como prática social, apoiando-se nos referenciais teóricos como fonte para compreender, aperfeiçoar e transformar sua prática. Ainda segundo o autor, a autonomia é balizada pelas questões políticas e históricas. Desse modo, melhorar a qualidade do ensino está associado à apropriação das práticas pedagógicas do docente no ambiente escolar para melhorar a qualidade do ensino, ou seja, a realidade em que o professor está inserido é que deve dar pistas para que se desenhe a sua formação continuada. O autor destaca:

- a) O adulto em formação é portador de uma história de vida [...]. Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma;
- b) A formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes);
- c) Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na



“produção”, e não no “consumo”, do saber (NÓVOA, 1988, p. 128).

Freire (2003) alerta-nos que a busca por formação deve partir do mundo do trabalho que cada docente experiencia:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação e sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...] (FREIRE, 2003, p. 28).

A autoformação docente surge devido às inquietações referentes aos professores que buscam respostas para as situações que cercam a prática docente. Nesse contexto, as carências, as necessidades, incertezas e o desejo de fazer a diferença na vida dos alunos são motivadores para a autoformação.

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças (MACIEL, 2003, p. 4).

A autoformação, nessa perspectiva, abrange os aspectos técnicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos da profissão, configurando um processo de autoconstrução em todas as dimensões do sujeito. É preciso compreender o professor como um trabalhador intelectual que se forma na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício: “para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, o professor constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador” (MILLS, 2009, p. 22).

Barreto e Rocha (2020) salientam o quanto os professores reinventaram-se no período pandêmico: mesmo sem uma preparação adequada, houve uma busca incansável por oferecer o melhor aos seus estudantes. Segundo Marcelo (1999), a autoformação deve ser entendida como um processo de busca intencional realizada pelo professor, que colabora para ampliar tanto os conhecimentos teóricos quanto os práticos e encontra na colaboração uma importante forma de efetivação.

Perguntamos aos professores no questionário, em uma questão aberta, como se deu a busca por formação e autoformação para o uso de tecnologias durante o ensino remoto. Diante das respostas descritas em formato narrativo, elaboramos a seguinte categorização:

**Quadro 9** – Categorização após respostas em formato narrativo

NÚMERO	CATEGORIAS INICIAIS
01	Rede colaborativa com os colegas através de grupos de WhatsApp
02	Pesquisa na Internet
03	Aprendizado com familiares
04	Pagamento de formação com recursos próprios
05	Já tinha conhecimento sobre o uso de tecnologias

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

**Quadro 10** – Reelaboração de categorias iniciais, conceito norteador e categoria intermediária

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
01 Rede colaborativa com os colegas através de grupos de <i>Whatsapp</i>	O isolamento social, necessário por conta da pandemia da Covid 19, fez com que o professor (a) resignificasse sua prática, tornando-a ainda mais desafiadora. Diante da necessidade do uso de novas tecnologias para o trabalho docente neste período, o professor buscou a formação e autoformação para o desenvolvimento das habilidades tecnológicas exigidas para o ensino remoto.	Busca por conhecimento técnico para utilização de tecnologia necessária para o ensino remoto
02 Pesquisa na internet		
03 Aprendizado com familiares		
04 Pagamento de formação com recursos próprios		
05 Já tinha conhecimento sobre o uso de tecnologias	Conhecimentos consolidados sobre o uso de tecnologias foram necessários para o ensino remoto	Compartilhamento de saberes e habilidades tecnológicas utilizadas durante o ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Nesta pesquisa, ficou evidente o poder da autoformação docente dentro do período de pandemia e a necessidade da busca por novos conhecimentos para o trabalho remoto. Segundo o estudo realizado, a rede de apoio ou compartilhamento de conhecimentos tecnológicos desenvolvidos nos grupos de *WhatsApp* foram a principal capacitação dos docentes durante o período pandêmico

A socialização dos conhecimentos tecnológicos feita pelos professores nos grupos foi a forma mais citada como fonte de novas aprendizagens. Essa rede de busca e compartilhamento de novos conhecimentos foi a maior responsável pela capacitação tecnológica da rede municipal de Vitória da Conquista.

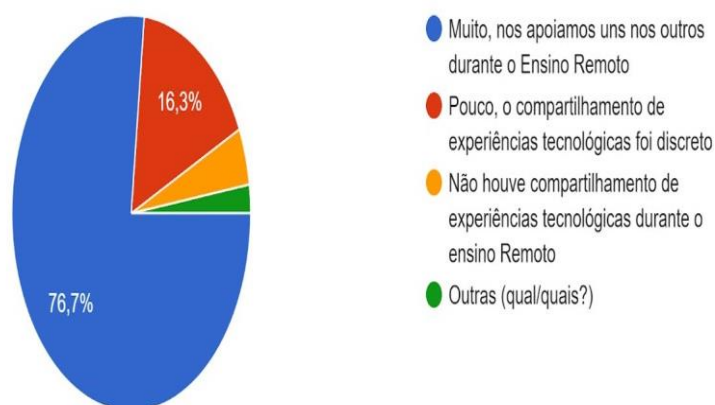
**Figura 12** - Resposta sobre busca de novos conhecimentos



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A socialização do conhecimento tecnológico realizada pelos professores que tinham essa habilidade impactou 38,5 % dos docentes, que afirmaram ser essa a fonte de capacitação responsável pelas aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das aulas durante o ensino remoto. Algumas possibilidades importantes de formação continuada e capacitação docente abrem-se nesse contexto, pois ficou comprovado como a rede municipal tornou-se ainda mais solidária e ativa para tentar solucionar, talvez, o maior desafio profissional vivenciado na educação conquistense. Aliás, a expressão “rede” leva-nos exatamente a essa ilustração de sustentação, em que um fio fortalece o outro de modo que todos são sustentados por todos.

**Figura 13** - Resposta sobre compartilhamento de experiência entre colegas



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os relatos abaixo demonstram como foi importante a rede de compartilhamento de

experiências entre os professores e como essa prática foi importante para esse momento.

Algo muito desafiador, me vi de uma hora para outra desafiada a realizar e manter o meu trabalho usando só meios tecnológicos que não tinha muita intimidade, porém procurei ajuda com os colegas. (Professora 18)

Foi realmente um momento muito difícil e sofrido, adoeci, precisei ir ao médico por conta da ansiedade e trabalho excessivo, mas aos poucos fui ajustando por conta própria e ajuda dos colegas, o trabalho em equipe e a solidariedade em relação ao trabalho pedagógico e a busca pela descoberta do novo fez toda a diferença. (Professora 16)

Meu processo aconteceu por meio de buscas com os colegas de profissão e também por pesquisas na internet. Não foi um processo fácil. (Professora 31)

Minha formação se deu através da troca de informações com os colegas, pedindo ajuda aos amigos e familiares, até mesmo os alunos. Fiz cursos de aperfeiçoamento gratuitos. (Professora 22)

Os colegas compartilhavam seus êxitos, material lúdico, vídeos, jogos, tudo que aprendiam compartilhavam. Se não fosse essa troca, não sei o que seria de mim, não sabia mexer em computador e no celular só sabia o básico. (Professora 24)

Compartilhávamos nossas angústias, dificuldades e desespero nos grupos; com o isolamento social, nos expomos nos grupos, só tínhamos aquele espaço. Pedia ajuda, ensinava, postava atividades exitosas, eu e todos os outros colegas formamos uma rede de ajuda pedagógica. Quem sabia ensinava a quem não sabia, e assim levamos. Se não fosse essa ajuda dos colegas, eu teria adoecido, o ensino remoto foi muito difícil. (Professora 34)

Segundo Nóvoa (1995, p. 9), “formar é sempre formar-se”. O autor afirma que a autoformação é realizada na interação com o outro. Focando-se nas especificidades da docência, Garcia (1999, p. 34) afirma que os professores são “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”.

Os autores traduziram todos os esforços pessoais e coletivos pela busca de novos conhecimentos. A procura pela autoformação, durante o isolamento social, deu-se através da interação virtual com os colegas, sendo essa a maior fonte de conhecimento descrita pelos professores. O que ocorreu foi professor formando professor, professor capacitando professor, e tudo o que foi compartilhado e apreendido transformou-se em conhecimento de como ensinar.

A busca por capacitação tecnológica na internet é citada por 29,2% dos docentes. Segundo estes, eles buscavam aprender pesquisando no *Youtube* e em outras fontes que forneciam meios de capacitá-los para o uso de plataformas digitais, salas de aulas *on-line*, uso do *Meet*, *Zoom*, entre outras. E o mais importante, o que era apreendido era compartilhado com os colegas. A autoformação tecnológica buscada por boa parte dos docentes era socializada e compartilhada em grupos da escola por meio de tutoriais ou passo a passo, e, mesmo assim, quando a informação ainda não era suficiente, as instruções eram enviadas no privado dos professores, com as informações mais detalhadas e direcionadas para suprir as dificuldades.

Para trabalhar tive que pesquisar muito e, muitas vezes, à noite, de madrugada quando a internet estava mais rápida. O ensino remoto foi muito desafiador (Professora 46).

Já possuía certo conhecimento tecnológico, entretanto pesquisei na internet novas metodologias para incentivar os alunos de forma lúdica (Professora 36).

Busquei por meio de pesquisas e contato com os colegas perceber como deveria ser minha atuação pedagógica e, sobretudo, um olhar sensível frente à nova situação (Professora 26).

Participava de lives e minicursos para aprimorar meus conhecimentos e aprender a utilizar novas ferramentas que foram aparecendo no período e que eu não tinha conhecimento de como usá-las (Professora 57).

Minha adaptação foi muito difícil, pesquisei muito para poder passar para meus alunos o que foi proposto (Professora 53).

Pesquisei na internet como fazer tudo para ter aulas mais atrativas para meus alunos. Às vezes, conseguia rapidamente, às vezes, demorava dias até eu conseguir o que queria, mas achava. E foi assim o processo; depois que via que deu certo, ensinava para as colegas (Professora 66).

Alguns docentes disseram ter pagado cursos *on-line* do próprio bolso que os capacitassem a utilizar instrumentos tecnológicos necessários para o ensino remoto, o que perfaz um percentual de 4,6% do total de docentes. A falta de investimentos na formação ou capacitação docente, levou parte dos professores, mesmo no momento de muitas incertezas financeiras, a custearem seus próprios cursos a fim de proporcionarem melhores condições de trabalho.

Além das formações privadas, os grupos foram de suma importância para o auxílio nas aulas. O material lúdico e o uso de vídeos foram essenciais no auxílio as aulas (Professora 52).

Infelizmente, mesmo sem poder, acabei pagando por alguns cursos on-line e também presencial para poder trabalhar. Minha dificuldade era muito grande, ou pagava, ou poderia perder meu contrato (Professor 33).

Dos professores que responderam à pesquisa, apenas 7,7% afirmaram já possuírem os conhecimentos necessários para trabalharem no ensino remoto. Esses educadores, também socializaram seus conhecimentos para os colegas do grupo da escola ou conhecidos com dificuldades.

Eu já tinha formação com o uso de ferramentas tecnológicas, esse conhecimento foi muito importante para mim e para meus colegas da escola. Como a SMED não nos deu formação específica e sequer nos perguntou quem tinha formação, quem sabia ensinava quem não sabia (Professora 38).

Já tinha conhecimento com as tecnologias, tive formação em outra rede de ensino que trabalho (Professora 55).

Outra fonte de aprendizagem, apontada pelos professores, foi a família, filhos e sobrinhos, que foram mencionados por 20% dos docentes como responsáveis pelo ensino de conhecimentos tecnológicos. Nesse caso, as famílias dos docentes também tiveram uma importância significativa no processo de aprendizagem de quem ensina na rede municipal de Vitória da Conquista. Esse dado, é importante, pois ratifica a importância da rede colaborativa no processo de aprendizagem ou capacitação docente também para quem ensina.

Foi desafiador, mas, com dedicação e a ajuda de familiares, consegui desenvolver o trabalho, porém o trabalho presencial é bem melhor e o aluno aprende mais no presencial (Professora 44).

Meus filhos foram meus formadores durante a pandemia, me ajudaram demais. Eles me ensinaram a entrar em sites, plataformas, editar vídeos e fizeram até canal no Youtube (Professora 29).

Meus filhos me ajudaram muito no processo do ensino remoto. Eles me ensinaram a postar, gravar vídeos, criar salas virtuais. Não sabia fazer nada disso e acabei com um canal no youtube (Professora 19).

Contar com a ajuda dos familiares para desenvolver habilidades necessárias para o ensino remoto foi uma estratégia utilizada por muitos professores da rede municipal. A falta de oferta de formação, por parte da Secretaria da Educação, fez com que redes de compartilhamento de saberes fossem estabelecidas, inclusive redes familiares.

### **3.4 A pressão do ensino remoto**

Durante a pandemia e, conseqüentemente, no ensino remoto emergencial, existiu uma pressão sobre os educadores. A suspensão do ensino presencial e, conseqüentemente, o estabelecimento do ensino remoto emergencial por meio de decreto produziram questões muito importantes relacionadas ao fazer pedagógico que foram esquecidas ou não priorizadas. É compreensível que, diante do caos social e sanitário causados pela pandemia, algumas ações foram tomadas emergencialmente e ações norteadoras seriam essenciais para estabelecer as mínimas condições de trabalho para os educadores.

Na busca por acessos rápidos que chegassem aos estudantes a fim de estimulá-los a participar no ensino remoto, como já foi dito, as escolas municipais tornaram o WhatsApp a principal ferramenta para o primeiro contato com eles. Os grupos referentes às turmas foram criados, e o professor da turma, juntamente ao coordenador da escola, tornaram-se os administradores do grupo. Como o alunado faz parte do ensino fundamental, a mediação dos responsáveis foi importante para acompanhar todo o material enviado pela escola e pelos professores, cabendo às famílias ou responsáveis o envio de dúvidas, fotos de atividades realizadas e relatos sobre a aprendizagem dos alunos.

O WhatsApp tem grande popularidade por ser um aplicativo leve, acessível e que ocupa pouco espaço na memória do celular, de modo que possibilita que a maioria das pessoas tenham o aplicativo no aparelho telefônico. Porém, nem sempre o celular dos pais estava disponível no turno de aula, além de muitas famílias disporem apenas de um aparelho celular para atender mais de um filho, no mesmo turno, durante o ensino remoto. Em outros casos, os pais só realizavam as atividades nos finais de semana, quando dispunham de maior tempo para se dedicarem às atividades pedagógicas enviadas pelos professores, e, neste caso, a carga horária semanal dos professores era estendida para sábado e domingo.

Para muitos educadores, houve a necessidade de novos aprendizados, e a tecnologia foi ferramenta essencial para o estímulo dos alunos. A busca por novos aprendizados tecnológicos, no período pandêmico, foi mais forte do que as dificuldades, levando em conta

que a maioria dos professores municipais apontaram que tiveram dificuldades para utilizarem outros aplicativos ou *softwares*, além do uso do *WhatsApp*.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de uma melhor formação continuada ou capacitação dos professores no que diz respeito ao uso pedagógico dos novos recursos tecnológicos. Não houve uma capacitação inicial para implantação do ensino remoto na rede municipal. Os professores foram avisados por meio de *WhatsApp* de que grupos seriam formados com os telefones registrados durante a matrícula dos alunos. Assim, os professores deveriam postar diariamente atividades para seus alunos nos respectivos grupos. Também não foi realizado nenhum estudo sobre a capacidade tecnológica dos aparelhos celulares ou computadores dos professores, o acesso à internet, a capacidade técnica ou qualquer outro estudo inicial para a implantação do ensino remoto ou as condições de acesso à internet dos alunos municipais. Nesse contexto, muitos professores viram-se sozinhos, isolados e sem saber o que fazer para começar suas aulas remotas.

O ensino remoto foi muito desgastante, a cobrança era muito grande por parte dos gestores e secretaria. Eles cobravam, mas não nos ofereceram nenhum suporte técnico para desenvolver o trabalho remoto (Professora 10).

As dificuldades começaram a ser relatadas nos grupos de professores, e, nos grupos de professores, as capacitações começaram a acontecer. O acesso às tecnologias eram compartilhadas, ensinadas de modo que se formou uma rede de autoformação nos grupos de professores (Professora 39).

Silva, Silva, e Almeida (2020, p. 65) salientam que “é válido ressaltar que muitas escolas, como as municipais e estaduais, não disponibilizaram processo de capacitação de professores para a utilização de recursos tecnológicos”. Assim, fica evidente a importância dos colegas como rede de apoio e, principalmente, como ajuda tecnológica e pedagógica para fortalecer o autoformar dos professores municipais.

Além das dificuldades com o acesso à tecnologia, os professores depararam-se, de uma forma muito mais visível, com as questões sociais dos alunos. A falta do acesso à internet foi apenas um dos problemas potencializados pela pandemia. Necessidades básicas do alunado, como a falta de alimento, a falta da energia elétrica, a necessidade de mudar-se de casa, cidade, entre outros, eram compartilhadas com os professores, que tentavam driblar todos esses elementos que tornavam o aluno das periferias ainda mais vulnerável.



Além dos problemas para os alunos por causa de fatores externos à escola, tais como a ampliação das dificuldades econômicas das famílias que passam a conviver com desemprego, desalento, queda da renda, aumento da insegurança prejudicam os alunos e os profissionais da educação e que acabam sendo levados para o ambiente escolar (CASTRO, 2020, p. 12).

Apesar de todos os agravantes, que, no mínimo, dificultaram ainda mais o ensino remoto, não houve uma resistência sólida por parte dos professores reivindicando condições de trabalho para eles e condições de estudo para o alunado. Pensando nas condições de distanciamento social e no medo/pavor causados pelo coronavírus, é possível entender a falta de manifestações contrárias à prefeitura municipal, porém esse silenciamento da rede de professores custou caro à categoria. Exigir condições dignas de trabalho faz parte da luta diária da vida dos professores, mas a pandemia, de certa forma, calou os docentes, que realizaram o ensino remoto na rede municipal sem maiores resistências.

Como já foi dito, aquele contexto social era muito difícil, e a classe oprimida, formada pelos professores municipais, acabou, em sua maioria, realizando o possível a grande custo, para que, de fato, o ensino remoto acontecesse.

Foi realmente um momento muito difícil e sofrido, adoeci, precisei ir ao médico por conta da ansiedade e trabalho excessivo, mas aos poucos fui ajustando por conta própria e ajuda dos colegas, o trabalho em equipe e a solidariedade em relação ao trabalho pedagógico e a busca pela descoberta do novo fez toda a diferença (Professora 65).

Essa foi a resposta de uma professora da Rede Municipal de Vitória da Conquista quando perguntada sobre seu processo de formação e autoformação para o desenvolvimento das habilidades tecnológicas exigidas durante o ensino remoto. Houve vários relatos de adoecimento do professor durante a pandemia, e vários fatores contribuíram para isso, como o risco de morte causado pelo coronavírus, sendo que a quantidade de mortes no Brasil chegou a 699.087 óbitos, segundo o Ministério da Saúde consultado em 28 de fevereiro de 2023. Esse dado hoje é alarmante e causa pavor na população em geral.

No ápice da pandemia, com a falta de políticas públicas para promover a vacinação, potencializada pelo negacionismo promovido pelo Governo Federal e seus apoiadores, a população estava em pânico com o risco iminente de morte. Além disso, é preciso considerar o excesso de horas de trabalho, que leva o docente, nesse caso, a diminuir o tempo de descanso, de sono e o lazer para dar conta das atividades laborais diariamente. Como já foi dito, boa parte dos alunos do fundamental não possui celulares, e, no caso dos alunos que utilizavam o celular da mãe ou do pai, estes só realizavam as atividades à noite, quando os pais chegavam a casa. Isso implica dizer que os professores ficavam disponíveis nos três

turnos para dar orientações e tirar dúvidas dos alunos e seus familiares. É preciso considerar que o trabalho docente em *home-office* foi associado aos trabalhos domésticos e ao acompanhamento dos filhos nas atividades escolares, o que também sobrecarregou os professores. Os professores ainda conviviam diariamente com relatos de dificuldades financeiras por parte das famílias dos alunos.

Casagrande (2020), em entrevista, destacou que o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é um instrumento já utilizado no ensino superior, porém, em tempos de pandemia, desenvolveu um papel de reparação de danos aos alunos. Entretanto, o uso da tecnologia na educação básica é um grande problema, porque a maioria das escolas não estavam preparadas para utilizar e se adaptar a essas novas tecnologias. Ainda conforme o autor supracitado, para que, de fato, as práticas pedagógicas sejam efetivas e democráticas, é necessário que todos os alunos tenham acesso à internet, pois a falta deste acentuará ainda mais a diferença de classe, já que a rede privada encontrará soluções que demandam investimentos financeiros, o que, para o ensino público, é mais difícil. Assim, os alunos da rede pública serão mais impactados com o ensino remoto.

Muitos alunos ficaram no percurso, e outros nem entraram nele. Foi constante o relato de falta de crédito nos celulares para visualização das atividades, boa parte dos alunos descreviam não poderem assistir aos vídeos enviados pelos professores, pois isso aumentaria o consumo dos dados móveis. Era muito comum o relato das famílias dos alunos pedindo ajuda para se alimentarem ou para o pagamento de contas, como energia, gás de cozinha e água. É bem verdade que os professores passam por essas situações com certa frequência no trabalho presencial, mas, durante a pandemia, ocorreu um aumento significativo desses pedidos de ajuda, o que é compreensível devido aos problemas sociais, inclusive o aumento da miséria no país.

Para controle da Secretaria da Educação, durante a pandemia, era solicitado às escolas municipais o acompanhamento da participação dos alunos no ensino remoto mensalmente e, em seguida, quinzenalmente. Junto a essas informações, a planilha exerceu uma forma de controle também do trabalho docente, no que diz respeito à quantidade de alunos que devolveram as atividades postadas. Nesse contexto, o medo do fechamento de turmas era muito grande. As direções das escolas informaram aos professores que, caso o número de alunos que tivesse devolvido as atividades fosse muito pequeno, haveria o risco de fechamento das turmas, o que acarretaria excedência docente no município.

Os professores relataram que, diante de tantos problemas que envolviam o ensino remoto, eram constantes as notícias sobre o fechamento de turmas ou redução salarial, o que

afetava muito o psicológico. A seguir, uma das mensagens postadas pela direção de uma escola no grupo de professores do *WhatsApp* exemplifica essa situação:

Boa tarde meninas, hoje estive na SMED e infelizmente as notícias não são boas. A situação de quem é contratado, continua a mesma, recebendo por 20 horas. Não irão pagar incentivo para quem tem aluno especial, só será pago no retorno das aulas presenciais. Outra notícia é que pode ser que nossos salários comecem a atrasar, pois não está tendo arrecadação municipal para complementar a folha de pagamento. A SMED tem uma comissão formada que está estudando estratégias para o retorno, mas que não está fácil, pois nosso município não tem estrutura para receber nossos alunos (Diretora de escola municipal).

Segundo os professores, o medo fazia parte do trabalho remoto, pois o risco de fechamento de turmas era constante e afetava principalmente os professores contratados; assim, caso a ameaça se confirmasse, estes poderiam passar a receber metade dos seus rendimentos, o que impactaria de forma radical a renda familiar. Tal situação também afetava os professores concursados, visto que poderiam assumir turmas em outras escolas. Apesar de não terem o prejuízo financeiro, isso acarretaria uma adaptação ainda maior ao ensino remoto.

A planilha exigida pela SMED funcionou como uma fotografia da rede municipal durante a pandemia, foi um documento utilizado como registro de frequência e até mesmo de controle do trabalho docente. Através da planilha, ações para a busca ativa dos estudantes que não realizavam atividades eram solicitadas para a gestão escolar. A busca por contatos telefônicos de familiares de alunos era constante, muitas famílias perderam o número do telefone por falta de recargas de crédito, e aí foi necessário a busca por conhecidos e parentes para conseguir um contato. Em muitos casos, até visitas ao endereço fornecido na matrícula foram feitas. Segundo relatos dos gestores, muitos se desfizeram do aparelho celular para comprar alimentos; nesses casos, os familiares eram informados de que poderiam buscar atividades impressas. Também foi comum o caso de famílias que se mudaram da zona urbana de Vitória da Conquista e foram morar na casa de familiares na zona rural do município; várias outras se mudaram de cidade em busca de emprego. E, em muitos casos, as famílias não deram conta do seu papel no ensino remoto, o que é justificável devido à falta de escolarização dos pais. No ensino presencial, a importância da família é essencial no processo da aprendizagem. No ensino remoto, essa importância triplica, já que a família ocupa um lugar ainda mais ativo de orientação, organização e realização das atividades pedagógicas.

A obrigatoriedade dessa planilha trouxe dados para a SMED no sentido de informar a participação dos alunos durante o ensino remoto. Nela, os professores registravam os alunos ativos nos grupos, ou seja, aqueles que davam devolutiva das atividades propostas, e os alunos

inativos, os que não davam devolutivas das atividades. Era muito comum, segundo os professores, o Secretário da Educação da época dizer a porcentagem de participação dos alunos em seus discursos políticos partidários.

Segundo relatos de uma professora, “ela não sabe como deu conta do ensino remoto”. Por isso, é bom destacar que, apesar de todos os enfrentamentos e desafios, a educação municipal de Vitória da Conquista resistiu. Apesar da falta de capacitação pelo poder público, a maioria dos docentes enfrentaram os desafios e prepararam seus vídeos e atividades *on-line* ou desenvolveram estratégias para que os alunos sem acesso à internet pudessem dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 entrou para a história da humanidade como um ano de muito sofrimento e de muito aprendizado. O coronavírus foi o responsável por muitas mudanças sociais, sanitárias, econômicas, profissionais, entre outras. As dinâmicas das relações pessoais e profissionais foram modificadas de forma abrupta e, conseqüentemente, provocou mudanças em todas as relações e profissões. Esta pesquisa trouxe à tona a realidade vivenciada pelos professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, que enfrentaram a pandemia e o ensino remoto sem a devida formação docente voltada ao uso das tecnologias necessárias e indispensáveis para o ensino remoto.

A pandemia da COVID-19 potencializou uma série de problemas e dificuldades que já faziam parte do cotidiano da educação municipal conquistense, e estes impactaram de forma direta a educação remota, tais como: a falta de preparo dos professores para lidar com as novas tecnologias, a ausência de ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto e a falta de acesso à internet por parte dos alunos, entre outros.

Vale salientar que a SMED proporcionou formação continuada durante a pandemia; essas formações *on-line* foram realizadas tanto pela equipe de formação dos anos iniciais da SMED quanto pela equipe de formação do Programa Educar pra Valer - O Educar Pra Valeré um programa da Associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos, que conta com o apoio da Fundação Lemann. A maioria das formações foram realizadas com formadores da cidade de Sobral no Ceará. A SMED estabeleceu um convênio com empresas especializadas em aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, com esse objetivo, foram realizados encontros virtuais mensais com grupos de professores divididos por anos do ensino fundamental que tinham como principal objetivo trabalhar as competências exigidas na avaliação externa. Esses encontros aconteciam, geralmente, durante um turno de trabalho, o que inviabilizava atitudes de reflexão sobre a prática docente devido ao pouco tempo disponível. A formação de curta duração e que não proporciona a reflexão sobre a prática do professor é considerada dentro da tendência conservadora (ARAÚJO; SILVA, 2009).

A descontinuidade da formação, a falta de foco nas necessidades do ensino remoto e a desmotivação de alguns professores remete a alguns problemas no campo da formação continuada, como: a falta de políticas de formação bem definidas, concepção de formação, diagnóstico e participação dos professores na elaboração dessas políticas.

Conforme os docentes, as formações continuadas oferecidas pela rede municipal

durante o ensino remoto não deram conta dos anseios, necessidades e expectativas dos professores. Ainda segundo os docentes, as temáticas das formações oferecidas não atendiam a realidade pela qual estavam passando e não condiziam com a prática diária do ensino remoto. Os professores destacaram a importância da formação específica para a condução do ensino durante o ensino remoto e a capacitação para o uso das tecnologias.

Assim, de acordo com este estudo, pode-se afirmar, respondendo à questão problema dessa pesquisa, que os professores municipais experienciaram e reinventaram a prática pedagógica a partir das trocas de experiências, de conhecimentos, de necessidades, de dificuldades e de descobertas entre os próprios professores durante o ensino remoto, fizeram com que a formação tomasse um outro formato, pautado no diálogo *on-line*, na cooperação e no crescimento pessoal e profissional dos professores que estabeleceram uma rede potente de compartilhamento de vivências, formação e autoformação que proporcionou muito aprendizado. As experiências vivenciadas pelos professores demonstraram a relevância e o poder das redes colaborativas e formativas estabelecidas durante o isolamento social. Diante da extrema necessidade para o fazer pedagógico, os participantes evidenciaram nesta pesquisa que os grupos de *WhatsApp* formados por professores e gestores tornaram-se as principais ferramentas de compartilhamento de metodologias e tecnologias indispensáveis para o ensino remoto.

Apesar do potencial dos grupos de *WhatsApp*, este estudo identificou as principais dificuldades dos docentes em relação ao acesso à tecnologia durante o ensino remoto. A maioria dos professores, 86,2%, precisaram adquirir equipamentos tecnológicos para trabalharem remotamente, ou seja, a cada 100 professores municipais, 86,2 não dispunham de aparelhos tecnológicos indispensáveis para o trabalho virtual. Além disso, 51,6% precisaram comprar além do equipamento, pacotes de *internet* que possibilitassem o trabalho remoto.

Com esses dados fica evidente que, para a maioria dos professores, a dificuldade principal foi a falta de equipamentos tecnológicos.

Foi possível conhecer as concepções quanto à formação e autoformação dos docentes conforme as experiências vivenciadas por eles durante o ensino remoto. A busca pelos conhecimentos indispensáveis para aquele momento foi uma realidade para 92,3% dos professores pesquisados. Este número evidencia como os profissionais dos anos iniciais precisavam de formação específica para o trabalho remoto. Esses profissionais afirmaram neste estudo que buscaram por novos conhecimentos para trabalharem; 38,5% os buscaram com colegas, 29,2% realizaram pesquisas na internet, 20% aprenderam com familiares, e 4,6% pagaram por cursos *online*, ou seja, os professores buscaram por novos conhecimentos. Havia, naquele momento, uma pré-disposição para a aquisição de novos conhecimento, e os docentes buscaram fontes diversas para essa nova aprendizagem.

Dentro desse contexto, 76,7% dos docentes afirmaram que houve uma rede de compartilhamento entre colegas, e esta favoreceu o desenvolvimento da prática metodológica durante o ensino remoto. Esse número evidencia a capacidade formativa nos grupos de mensagens e, principalmente, a potencialidade dos professores que capacitaram seus colegas.

Esta pesquisa proporciona a compreensão do processo de autoformação e formação colaborativa entre os docentes, pois é possível afirmar que os professores que buscavam novos conhecimentos, ora pagando por cursos, ora pesquisando na *internet* por novos conhecimentos, compartilhavam esses conhecimentos para os colegas. Essa rede colaborativa de conhecimentos era alimentada pelos próprios colegas que buscavam formação e compartilhavam o novo aprendizado com aqueles que ainda não o possuíam.

Outro ponto pertinente foi a falta de conhecimento acerca do planejamento pedagógico adequado para o trabalho virtual. Nesta situação, os professores assumiram também a função de mediadores da relação entre pais e escola, já que os grupos de *WhatsApp* eram o principal meio de comunicação durante o isolamento social. Foi nesse contexto que os professores enfrentaram as demandas do trabalho *home office* e as atividades domésticas, que geraram muitas frustrações (MONTEIRO, 2020).

Os dados apresentados permitem reflexões e demonstram os desafios experienciados pelos professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Nessa perspectiva, esta pesquisa contribui, modestamente, para a reflexão sobre a importância da formação continuada e a capacitação docente como pontos primordiais, seja para o enfrentamento de situações emergenciais ou de questões pedagógicas relacionadas a

processo de ensino e aprendizagem, tão comuns na rede municipal de ensino. Apesar da ausência de formação voltada para o ensino remoto, as experiências vivenciadas pelos professores demonstram a importância e o poder da rede colaborativa e formativa desenvolvida durante esse período. Esse fato precisa ser enxergado com toda a potencialidade que lhe foi dada durante o isolamento social. Professores formaram professores, com compartilhamento de saberes, tutoriais e pesquisas socializadas. Os colegas ajudaram-se e diminuíram os efeitos da falta de capacitação docente para o enfrentamento da pandemia durante o ensino remoto.

Paralelamente a isso, verificaram-se os aspectos fundamentais que devem ser levados em consideração para a formação continuada dos professores. É importante que a escola, por exemplo, seja o palco principal desse movimento de (re)(des)construção dos saberes pedagógicos, visto que é nesse espaço que a prática docente acontece. Além disso, ficou nítida a importância da valorização do professor, sendo este um profissional que necessita ser visto como um indivíduo intelectual, com um conhecimento específico constituído de saberes.

Diante do exposto, podem-se constatar que alguns aspectos devem embasar a formação continuada dos docentes. As pautas para as formações devem ser diagnosticadas no espaço escolar, onde ocorrem as construções e desconstruções das práticas pedagógicas. Outro ponto importante é a valorização do professor como produtor intelectual, técnico e propagador de saberes, não só para seus alunos, mas também para os colegas de profissão. Dessa forma, esta pesquisa aponta que a formação de professores deve ser formatada na perspectiva da continuidade dos estudos, baseada na escuta permanente dos anseios pedagógicos dos profissionais.



## REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva; LEGENTIL, Juliana. Novas demandas de aprendizagem dos trabalhadores face à pandemia da COVID-19. In: MORAES, M. M. (Org.). **Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho**. Coleção O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: Contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho no contexto da pandemia. Porto Alegre: Artmed, 2020, p. 45-57.
- ABARCA, Gonzalo Cortes. Implementation of emergency remote teaching in Chilean schools due to COVID-19. **Journal of Education and e-Learning Research**, Rahim Yar Khan, v. 8, n. 3, p. 313-323, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por> Acesso em: 18 abr. 2023.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, B. O. & amp; Alves, L. R. G. (2020). **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual**. Debates em Educação, 12(28).
- ANDRADE, C. R; LOPES, G. H. BRASIL REPÚBLICA: **UMA HISTÓRIA DE SURTOS, PANDEMIAS E EPIDEMIAS**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, ano III, vol. 5, n. 14, p. 70-91, 2021. Disponível em: . Acesso em: abr. 2021
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANECLETO, Úrsula Cunha; SILVA, Obdália Santana Ferraz. Planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula: reflexões sobre o ato de planejar durante o ERE. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/10414/6935>
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set/dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/4694/4190>. Acesso em 14 de abril de 2023.
- ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; MURCIA, Josy Helena; CHAVES, Thaynná Miranda. A formação de professores no contexto da pandemia do covid-19. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 169-177. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Acesso em 26 de março de 2023.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo*

*sem Fronteiras*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BAIN & COMPANY. **COVID-19**: mais de 1,5 bilhão de alunos são afetados pelo fechamento de escolas, segundo a Bain & Company. Rio de Janeiro: Do Autor, mai. 2020. Disponível em: <https://www.bain.com/pt-br/about/media-center/pressreleases/south-america/2020/covid-19-more-than-1.5-billion-students-are-affected-by-school-closures-according-to-bain--company/>. Acesso em: 8 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p.1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28 maio 2021.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; ROSSETO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117131142014.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908/12416>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Novo Coronavírus (COVID-19)**: informações básicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/ultimas-noticias/3135-novo-coronavirus-covid-19-informacoesbasicas>. Acesso em: 13 dezembro. 2021

BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **Coronavírus**, UFRGS, 06 jul 2020. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel (tradução: Os três estados do capital cultural. In: MARIA ALICE NOGUEIRA, A. C. *Escritos de Educação* (Pierre Bourdieu). Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-81. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educacao-C3%A7-C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. [S. l.], 17 mar. 2020 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 26 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das

aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública [...]. Brasília, Presidência da República, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, Presidência da República, 2020b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento.** Brasília: ANEC, 2020c. Disponível em: <https://anec.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/Nota-de-Esclarecimento-COVID-19.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 10/2020.** Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/153561-pcp010-20/file#:~:text=Sob%20este%20aspecto%2C%20%20C3%A9%20importante,de%20matr%C3%ADcula%20relacionados%20a%20fatores>. Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. **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). Diário Oficial da União, Brasília, 4 fev. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 12 dez. 2020. 182

\_\_\_\_\_ Ministério da Saúde. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 18 mar. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 out. 2020.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 24 mai. 2020.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2a . versão,** abril de 2016. Disponível em:

<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 01 mar 2020.

\_\_\_\_\_. CNE. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.**

Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf).

Acesso em 10 de jun. de 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Despacho MEC s/n de 29 de maio de 2020.** Diário Oficial da União, edição 103, seção 1, p. 32, 01 jun. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020, de 8 de junho de 2020.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14704\\_1-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14704_1-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.** Diário Oficial da União, edição 114, seção 1, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020.** Aprovado em 07 jul. 2020. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Diário Oficial da União. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf). Acesso em 23 de janeiro 2023.

\_\_\_\_\_. Controladoria Geral da União. Portal da transparência [Internet]. [cited 2020 sept 05]. Available from:

<http://www.portaltransparencia.gov.br/comunicados/603503-portal-da-transparencia-divulga-gastos-federais-especificos-para-combate-aocoronavirus>. Acesso em 23 de maio de 2023.

CARNEIRO, Laila Leite; FERNANDES, Sônia Regina Pereira. Bem-estar pessoal nas organizações e lócus de controle no trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 3, p. 257-270, 2015. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572015000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572015000300004).

Acesso em: 24 maio 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CGI.BR (2019). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos**

**domicílios brasileiros:** TIC DOMICÍLIOS 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 26 Jun. 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CASAGRANDE, R. Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação. Entrevista concedida à revista eletrônica. (Online). 2020. Guia do Estudante. Disponível em: . Acesso em: 19 de maio de 2022.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. 1-20, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2021.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Proteção social em tempos de Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 44, n. spe4, pp. 88-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042020E405>>. Acesso em: 24 mai. 2023

CASTRO FILHO, José Aires; FREIRE, Raquel. Santiago; MAIA, Dennys Leite. Formação docente na era da cibercultura. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 8, v. 16, p. 1-21, 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art9-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-na-era-da-Cibercultura-.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e.; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **Formação Inicial e a Continuada:** diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, CETIC (2019). **TIC educação 2019:** pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CETIC

CIEB. Notas técnicas #17: estratégias de aprendizagem remota (EAR), características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: [https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/05/CIEB\\_NotaTecnica17\\_MAIO2020\\_FINAL\\_web.pdf](https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 95, p. 95-110, 1995. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/305>. Acesso em 25 de março de 2023.

COSTA, Ligia Maria Cantarino da; MERCHAN-HAMAN, Edgar. **Pandemias de influenza e a estrutura sanitária brasileira: breve histórico e caracterização dos cenários.** *Revista Pan-Amazônica Saude*, Ananindeua, v. 7, n. 1, mar. 2016. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-62232016000100002](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232016000100002). Acesso em: 9 out. 2020.

DAROS, Thuine. **COVID-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino à distância.** *Portal Desafios da Educação*, Grupo A Educação S/A, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** *Revista Teoria da educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/6406308/ambiguedadedadocenciaentreprofissionalismoeaproletarizacao>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

FABRE, Michel. *Penser La Formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. **Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar.** *Revista Cocar*, Edição Especial, n. 9, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126/1802>. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *Revista De Letras*, v. 13, n. 1, 2021. <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.9070>. Acesso em 24 de janeiro de 2023.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. **Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256>. Acesso em 18 de abril de 2023.

FIOCRUZ. Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19? 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada de profissionais do ensino. In: **Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** São Paulo: UNESP, 1994.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/busca-ativa-de-estudantes-e-prioridade-para-redes-municipais-de-educacao-em-2021>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIA DE VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA DE IMPORTÂNCIA NACIONAL PELA DOENÇA PELO CORONAVÍRUS 2019  
<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19>. Acesso em: 04 mar. 2023

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário de termos médicos e de enfermagem.** São Paulo, Rideel, 2002.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review.** 27 mar. 2020. Disponível em:  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R. **Maternagem e COVID-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia.** *Diversitates.* Dossiê especial: COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. v.12, n.2, p.26-47, 2020.

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

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. **Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas.** *Educação & Formação*, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018.

LARROSA\_BONDIA.P DF. Acesso: março, 2015. LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação.* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04)

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., 2003, Recife, Anais... 2003, Recife: SBPC, 2003. p. 1 - 5.

MARCELO, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

MARINHO, Genilson Cordeiro. **A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena: democracia e mundo do trabalho em debate.** [Artigo de opinião]. Mai. 2020. Disponível em: <http://www.dmtemdebate.com.br/a-precariacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS QUADROS, H. A inviabilidade do ensino domiciliar através dos resultados do ensino remoto na pandemia de COVID-19. **Cadernos De Estudos Sociais**, v. 36, n. 2, 2022. [https://doi.org/10.33148/CES25954091V36n2\(2021\)2018](https://doi.org/10.33148/CES25954091V36n2(2021)2018)

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID- 19 e o fim da Educação à Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 28mai. 2022.

MASCARENHAS, Aline Daia Reflexões pedagógicas em tempos dene Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santório. pandemia: análise do parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 22 out. 2021.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90328>.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. de S.; MENDES, V. P. S. **Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia**. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 50-61, jan. 2021.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, C. Educação online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva (2020). **(Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19**. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/download/552/301/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira. Ensino Remoto Emergencial: orientações básicas para elaboração de plano de aula. Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: [http://sedis.ufrn.br/wpcontent/uploads/2020/08/2\\_ENSINO\\_REMOTO\\_EMERGENCIAL\\_orientacoes\\_basicas\\_par\\_a\\_elaboracao\\_de\\_plano\\_de\\_aula.pdf](http://sedis.ufrn.br/wpcontent/uploads/2020/08/2_ENSINO_REMOTO_EMERGENCIAL_orientacoes_basicas_par_a_elaboracao_de_plano_de_aula.pdf). Acesso em: 24 dez.2021.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso 12 de dezembro de 2022.



MUÑOZ, R. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. Nações Unidas Brasil. 08 abr. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-aexperiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 04 jul. 2020

NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus**. In: NÓVOA, A.; FINGER M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em 27 de março de 2023.

OLIVEIRA, Gabriela Cristina de; SANTOS, Rodrigo dos. O capital cultural na educação: uma análise sobre o desempenho escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, n.4, v. 1

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração sobre a segunda reunião do Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Internacional (2005) em relação ao surto de novo coronavírus (2019-nCoV)**. Genebra: OMS, 2020a. Disponível em: [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-secondmeeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committeeregarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-secondmeeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committeeregarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 7 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS no briefing para a mídia sobre COVID-19** - 11 de março de 2020. Genebra: OMS, 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-directorgeneral-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 7 out. 2021.

PASSOS, Larissa. **Brasil tem 234 casos confirmados de novo coronavírus; transmissão comunitária no DF é revisada**. São Paulo: G1, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/16/brasiltem-234-casos-confirmados-de-novo-coronavirus-diz-ministerio.ghtml>. Acesso em: 8 out. 2020.

PEREIRA, Lidia Noronha; FERREIRA, Maria Olívia Silva. **Letramento digital e prática pedagógica: uma abordagem sobre a importância da formação continuada na educação**. Scielo Preprints. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3794>. Acesso em: 28 out. 2022.

PERELLÓ, Danilo. **Ensino remoto não é educação à distância**. O Globo, Bairros, Rio de Janeiro, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PÉREZ-NEBRA, Amália Raquel; CARLOTTO, Mary Sandra; STICCA, Marina Gregghi. **Bem-estar e Estresse Ocupacional em Contexto de Distanciamento Social**. In:

QUEIROGA, F. (Org.). Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19. Coleção O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: Contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho no contexto da pandemia. Porto Alegre: Artmed, 2020, p. 31-37.

PIERRE, Eduardo. **Curva de mortes de Covid-19 no Brasil é mais rápida que a da Espanha, dizem universidades**. G1, Rio de Janeiro, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/23/curva-de-mortes-de-covid-19-nobrasil-esta-mais-rapida-que-a-da-espanha-dizem-universidades.ghtml>. Acesso em: 24abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PRONUNCIAMENTO do presidente da República, Jair Bolsonaro (24/03/2020). Brasília: **Planalto, 24 abr. 2020. 1 vídeo (46: 25 min)**. Publicado por Planalto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=McN7xWdV4Rs>. Acesso em: 8 out. 2020.

RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD**. Desafios da Educação, Grupo A, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RAMAL, Andréa. Ensino remoto não é Educação à Distância. [Entrevista concedida a] Danilo Perelló, 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1993.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente, **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 22 out. 2021.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

SANDY, Matt; MILHORANCE, Flávia. Brazil's President Still Insists the Coronavirus is Overblow. **These Governors are Fighting Back**. Time, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://time.com/5816243/brazil-jairbolsonaro-coronavirus-governors/>. Acesso em: 22 abr. 2020

SANTOS, Elzanir. dos; LIMA, Idelsuite de Souza; SOUZA, Nadia Jane de. **“Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178/7325>

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. **Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?** *Revista Docência e Cibercultura*, 2020. Disponível em: Acesso: nov. 2020.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.** Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** Universidade e Sociedade ANDES, 2021. Disponível em:

<https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

SAVIANI, N. **Escola e luta de classes na concepção marxista de educação.** *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 3, n. 1, p. 7-14, 2011.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar.** *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SCHNEIDER, A. **O pesadelo do ensino remoto.** Folha de São Paulo, São Paulo, 02 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/alexandre-schneider/2020/07/opesadelo-do-ensino-remoto.shtml>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SILVA, Maurílio Farias da; SILVA, Maria José Sousa da; ALMEIDA David Luiz Rodrigues de. **Práticas e desafios do ensino de geografia em tempos de pandemia da covid-19.** In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs.). Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/dLOUZ](http://encurtador.com.br/dLOUZ). Acesso: 20 out. 2021.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.** Teresina: EDUFPI, 2017. p. 165-198.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de.; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. **O ensino remoto diante das demandas do contexto pandêmico: reflexões sobre a prática docente.** *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.] , v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. doi: 1

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Decreto nº 20.190, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias para combater a pandemia na cidade de Vitória da Conquista - BA: Diário Oficial de Vitória da Conquista. Disponível em: <https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/wXjv4WNe/61>. Acesso em: 24 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease (COVID-19). Genebra: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXOS

## ANEXO A – OFÍCIO SOBRE ATENDIMENTO REMOTO PARA CRIANÇAS COM SÍNDROMES GRIPAIS



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA  
Secretaria Municipal de Educação  
Núcleo de Legalização Escolar / Estatística / Sistema Presença  
www.pmvc.ba.gov.br

Ofício Circular nº 150/2023

Vitória da Conquista, 04 de abril de 2023.

À Direção das Unidades de Ensino  
Assunto: Resolução CME Nº 001/2023


Senhor(a) Diretor(a),

Estamos encaminhando para V. Sa. a Resolução CME Nº 001/2023, que dispõe sobre normativas para o regime especial de atividades curriculares não presenciais no Sistema de Ensino Municipal, de Vitória da Conquista, Bahia, em decorrência da Pandemia Covid-19, condições climáticas e em casos excepcionais.

Dessa forma, informamos que pela grande incidência de alunos com síndromes gripais na rede municipal, nesse período, as unidades de ensino se orientem pelo Artigo 4º da Resolução supracitada.

Atenciosamente,

  
Ronilson Ferreira dos Santos  
Coordenador Geral do Núcleo  
Pedagógico

  
Carmen Silva Freitas de Oliveira  
Coordenação do Núcleo de Legalização Escolar /  
Estatística / Sistema Presença

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E PERGUNTAS DE PESQUISA**

Pesquisa: Ensino remoto na rede municipal de Vitória da Conquista: Experiências formativas e autoformativas de forma colaborativa entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A), CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica. Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, dê o seu consentimento no ponto 8. 1.

**QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Karla Rejane Lacerda Almeida Brito

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Silvano Conceição

2. **QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

2.1. **TÍTULO DA PESQUISA ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E AUTO FORMATIVAS DE FORMA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

2.2. **POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):** A realização desta pesquisa será muito importante para compreender como se deu o processo de formação de professores durante a pandemia e como as experiências adquiridas durante esse período podem contribuir para formação docente no futuro. Os resultados da pesquisa poderão contribuir no cenário científico de investigação acerca da formação de professores a partir das experiências vivenciadas que poderão demonstrar sucessos e insucessos, solidariedade e aprendizagens dos professores da rede municipal de Vitória da Conquista durante a pandemia da Covid-19.

2.3. **PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):** A partir dessa pesquisa será possível investigar a maneira como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA experienciaram a necessidade emergente de se reinventar mediante o uso da tecnologia no ensino remoto emergencial.

3. **O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 **O QUE SERÁ FEITO:** Será aplicado um questionário com vinte perguntas objetivas e uma subjetiva através de um formulário via GoogleForms

3.2 **ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:** O questionário será aplicado pelo google forms e poderá ser respondido conforme disponibilidade do participante.

3.3 **QUANTO TEMPO DURARÁ A APLICAÇÃO DESSE QUESTIONÁRIO:** 10 min

4. **HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?** Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo **MÍNIMO**

4.1 **NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É:** (detalhamento dos riscos) Desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos): A pesquisa apresenta riscos mínimos, não oferecendo risco à saúde dos participantes e caso algum participante sinta desconforto ao responder as perguntas do formulário, esse pode ser imediatamente encerrado. A participação na pesquisa é voluntária e durante todo seu desenvolvimento serão respeitados os princípios da autonomia, beneficência, não-maleficência, justiça e privacidade do participante.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? 5.1 Ao participar da pesquisa você estará contribuindo para o entendimento de como aconteceu a formação e auto formação docente durante a pandemia, o que poderá contribuir para futuras ações de formação contínua dos professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A partir dos objetivos propostos pela pesquisa será possível ampliar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores e compreender os desafios enfrentados por esses profissionais. O estudo também possibilitará o avanço do desenvolvimento de ações que contribuam para orientá-los em face de situações adversas que despontarão ainda neste período pandêmico, bem como no momento que será conhecido como pós-pandêmico.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir? R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc, resguardado o sigilo de cada participante.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. A pesquisadora tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também, uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site

([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. **CONTATOS IMPORTANTES:** Pesquisadora Responsável: Karla Rejane Lacerda Almeida Brito. Endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Estrada do Bem Querer, 3293-3391- Bairro Candeias. Vitória da Conquista-Ba Fone: (77) 3424-8600 / E-mail: 2021a0132@uesb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB) Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br  
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. **CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (Concordância do participante ou do seu responsável) Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo:

**CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR** Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados darse-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

1- Nome Completo

---

2- E-mail

---

3- Nome da Instituição que trabalha

---

4- Há quanto tempo você é professor(a) da Rede Municipal de Ensino?

---

5- Marque conforme

sua idade( ) Até 20 anos

( ) De 21 a 30

anos( ) De 31

a 40 anos( )

De 41 a 50

anos( ) De 51

a 60 anos ( )

Mais de 60

anos

6 - Como você trabalhou durante o

ensino remoto?( ) Professor

( ) Coordenador

Pedagógico( ) Gestor



Não trabalhei

7 - Para desenvolver o seu trabalho durante o ensino remoto você precisou adquirir algum equipamento tecnológico?

- Sim (com recursos próprios)  
 Sim (com recursos repassados pela prefeitura)  
 Não precisei adquirir equipamentos tecnológicos.

8 - Caso sua resposta à pergunta anterior seja positiva, qual aparelho você comprou?

- Celular  
  
Computador  
, notebook(  
) Tablet

9 - Como você acessou a internet durante o ensino remoto?(  Pelos dados móveis

- Pela internet de casa  
 Pela internet da escola  
em que trabalho(  Não  
acessei a internet

10 - Você precisou mudar de provedor ou comprar um pacote maior de internet durante o Ensino Remoto?

- Sim  
 Não

11 - Houve algum incentivo financeiro por parte da Secretaria Municipal da Educação de Vitória da Conquista para custear suas despesas com a internet?

- Sim  
 Não

12 - Você considera que, com o Ensino Remoto, houve precarização do ensino na Rede Municipal de Ensino?

- Sim  
 Não

13 - Em caso da resposta a pergunta anterior ser positiva, explique o porquê.

---

---

---

14 - Você atendeu alunos ou familiares fora da sua carga horária diária de trabalho?(  Não

- Sim

15 - Você recebeu formação, por parte da SMED, para aprender a navegar nas plataformas do Meet, Zoom ou Teams, antes ou durante ensino remoto?

- Sim  
 Não

16 - Em caso da resposta anterior ser negativa, como você aprendeu a navegar pelas plataformas citadas anteriormente?

- Não aprendi  Com colegas  
 Com familiares  
 Pesquisando na internet  
 Pagando formação com recursos próprios  Outros

17 - Como você buscou novos conhecimentos tecnológicos para desenvolver as metodologias necessárias para o Ensino Remoto?

- Aprendi com os colegas de profissão que socializavam nos grupos de WhatsApp.  Aprendi com meus familiares (filhos, sobrinhos etc.).  
 Realizei pesquisas de como fazer na internet.  
 Já tinha o conhecimento necessário para utilizar no Ensino Remoto.  Pagando para cursos on-line para minha formação

18 - Você participou de grupos de WhatsApp em que os conhecimentos tecnológicos utilizados no Ensino Remoto, foram compartilhados?

- Sim  
 Não

19 - Se a resposta à pergunta anterior foi positiva: de que maneira o compartilhamento de experiências tecnológicas, entre os colegas, favoreceu o desenvolvimento da sua prática metodológica durante o Ensino Remoto?

- Muito, nos apoiamos uns nos outros durante o Ensino Remoto  
 Pouco, o compartilhamento de experiências tecnológicas foi discreto  
 Não houve compartilhamento de experiências tecnológicas durante o ensino Remoto  Outras (qual/quais?)

20 - Se marcou a opção “Outras” na questão anterior, descreva qual/quais

---

---

21 - O isolamento social, necessário por conta pandemia da Covid 19, fez com que o professor (a) ressignificasse sua prática, tornando-a ainda mais desafiadora. Diante da necessidade do uso de novas tecnologias para o trabalho docente neste período, descreva como foi o seu processo de formação e autoformação para o desenvolvimento das habilidades tecnológicas exigidas para o ensino remoto. (no máximo em quatro linhas)

---

---

---

---

## ANEXO C – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES À COORDENAÇÃO GERAL DO NÚCLEO PEDAGÓGICO



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia

**PPG**  
PROFESSORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO



Secretaria Municipal da Educação  
À Coordenação Geral do Núcleo  
Pedagógico Senhor Coordenador Geral  
Ronilson Ferreira

Devido à necessidade de dados para dissertação de mestrado com a temática Pandemia e Experiências Formativas e Autoformativas Entre Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Vitória da Conquista/BA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – UESB, solicito as seguintes informações:

Formação de professores da rede municipal durante o ensino remoto em 2020 e meados de 2021. Empresa responsável, temas da formação, período, número de professores alcançados, ano/séries contempladas, quantidade de professores efetivos e contratados.

Processo de organização do ensino remoto no município; processo de elaboração da plataforma de atividades; ensino integral para as turmas do quinto ano; participação dos alunos em relação às devolutivas de atividades (participação geral do alunado em relação às devolutivas de atividades enviadas através das planilhas); quantidade de alunos matriculados equantidades de alunos que deram a devolutiva.

Vitória da Conquista, 11 de julho de 2023.

---

Silvano Conceição Professor  
Orientador

---

Karla Rejane Lacerda A. Brito  
Mestranda



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA



## ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA:

Experiências formativas e autoformativas de forma colaborativa entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Pesquisador:** KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 63638122.8.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.695.279

#### **Apresentação do Projeto:**

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: “Este projeto tem como objetivo investigar a maneira como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA experienciaram a necessidade emergente de se reinventar mediante o uso da tecnologia no ensino remoto emergencial. Método: o estudo terá delineamento qualitativo, exploratório e descritivo. Os participantes serão professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista-BA que estavam atuando como docentes no ensino remoto durante a pandemia do Covid 19. O instrumento para coleta de dados a ser empregado será o formulário Google. A adoção desse instrumento justifica-se pela importância de assegurar o distanciamento social, além de, é claro, propiciar ao participante da pesquisa a possibilidade de participar do estudo no conforto de suas acomodações. É

válido salientar, também, a segurança de criptografia utilizada neste recurso tecnológico visando garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, além da facilidade de compartilhamento do formulário pelas redes sociais, e-mails e a partir de aplicativos de mensagens instantâneas. Espera-se com este projeto ampliar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores e compreender os desafios enfrentados por esses profissionais. O estudo também possibilitará o avanço do desenvolvimento de ações que contribuam para orientá-los em face de situações adversas que despontarão ainda neste período pandêmico, bem como no momento que será conhecido como pós-pandêmico.”

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Investigar a maneira como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA experienciaram a necessidade emergente de se reinventar mediante o uso da tecnologia no ensino remoto emergencial. Objetivo Secundário: Identificar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA com base no acesso à tecnologia; Analisar as concepções dos professores quanto à formação e autoformação com base nas suas experiências no momento de agir em face de um ensino remoto; Observar os pontos de congruência e divergência entre a experiência dos professores com diferentes perfis triados; Entender a importância da rede de compartilhamento de habilidades tecnológicas entre os professores municipais de Vitória da Conquista; Compreender o processo de autoformação e formação colaborativa entre os professores dos anos iniciais da rede municipal de Vitória da Conquista durante a Pandemia da Covid-19;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

Riscos: A pesquisa apresenta riscos mínimos, não oferecendo risco à saúde dos participantes, e, caso algum participante sinta desconforto ao responder as perguntas do formulário, esse pode ser imediatamente encerrado. A participação na pesquisa é voluntária, e, durante todo seu desenvolvimento, serão respeitados os princípios da autonomia, beneficência, não-maleficência, justiça e privacidade do participante.

Benefícios: A partir dos objetivos propostos pela pesquisa, será possível ampliar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores e compreender os desafios enfrentados por esses profissionais. O estudo também possibilitará o avanço do desenvolvimento de ações que contribuam para orientá-los em face de situações adversas que despontarão ainda neste período pandêmico, bem como no momento que será conhecido como pós- pandêmico.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, com área de concentração em Ensino na Educação Básica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

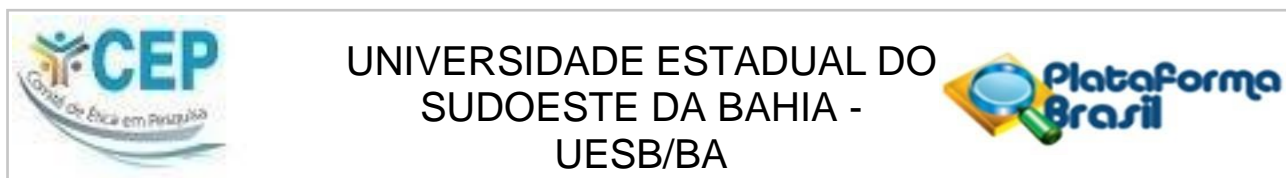
PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1997665.pdf 05/09/2022 19:51:19 - - OK

TCLEKARLAREJANE.pdf 05/09/2022 19:48:07 - OK

Projeto brochura Karla Rejane.pdf 05/09/2022 19:39:18 - - OK

Declaracao\_de\_compromissos.pdf 05/09/2022 19:09:37 - OK

Declaracao\_Instituicao\_Infraestrutura.pdf 05/09/2022 19:08:49 - OK



Folha\_de\_Rosto.pdf 05/09/2022 19:06:55 - OK

Roteiro formulário GoogleForms 05/09/2022 19:39:18 - - OK

Observações:

Computação dos Dados 01/02/2023 01/03/2023

**Recomendações:**

Ver conclusões

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

A pesquisadora precisa, apenas, estar atenta à seguinte solicitação.

– Durante a execução do projeto e, ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

A pesquisadora precisa estar atenta à seguinte solicitação.

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 07/10/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1997665.pdf	05/09/2022 19:51:19		Aceito
--------------------------------	---	------------------------	--	--------

Página 03 de

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEKARLAREJANE.pdf	05/09/2022 19:48:07	KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA	Aceito
--	---------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Ausência			BRITO	
Projeto	Projeto brochura Karla Rejane.pdf	05/09/2022 19:39:18	KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO	Aceito
Detalhado / Brochura Investigador				
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos.pdf	05/09/2022 19:09:37	KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Infraestrutura.pdf	05/09/2022 19:08:49	KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/09/2022 19:06:55	KARLA REJANE LACERDA ALMEIDA BRITO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 10 de Outubro de 2022

**Assinado por:**  
**Leandra Eugenia**  
**Gomes de Oliveira**  
**(Coordenador(a))**

<b>Endereço:</b> Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)			
<b>Bairro:</b> Jequiezinho	<b>CEP:</b> 45.206-510		
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> JEQUIE		
<b>Telefone:</b> (73)3528-9727	<b>Fax:</b> (73)3525-6683	<b>E-mail:</b> cepjq@uesb.edu.br	

## ANEXO E – AÇÕES EXECUTADOS PELA SMED DURANTE A PANDEMIA



### PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria da Educação/

Núcleo Pedagógico

[www.pmvc.ba.gov.br](http://www.pmvc.ba.gov.br)

A Secretaria Municipal de Educação, diante das necessidades educacionais dos alunos durante a pandemia 2020, no cenário de mudanças e incertezas, surgiu a necessidade de experimentar novas fórmulas de ensino que viabilizassem a aprendizagem, nessa perspectiva, o núcleo planejou e executou uma série de ações para fomentar novas metodologias de ensino.

No que se refere à formação de professores, essas aconteciam mensalmente, utilizando as plataformas do Zoom ou Google Meet.

Estas formações foram realizadas tanto pela equipe de formação dos anos iniciais da Smed, quanto pela equipe de formação do Programa Educar pra Valer - O Educar Pra Valer é um programa da Associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos, que conta com o apoio da Fundação Lemann. Em 2018 foi efetuada uma parceria com a Fundação e o Programa Educar para Valer que apoia o município com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas. Importante destacar que essa parceria acontece sem custos para o município.

Sobre os temas de formação, no ano de 2020 e 2021 foram abordadas as diversas ferramentas interativas de uso gratuito e de fácil acesso para os professores das turmas 1º ao 5º ano: uso da plataforma de estudos remotos; a utilização dos aplicativos de jogos pedagógicos gratuito - Grapho Game (MEC) e o aplicativo de jogos e leitura Luz do Saber (Educar Pra Valer), entre estas plataformas, foi apresentado também o uso do YouTube, onde alguns de nossos professores tem canais de postagens pedagógicas vigentes até os dias de hoje; webconferências; whatsapp; Google sala de aula; serviços de comunicação por vídeo utilizando o Zoom e o Goggle Meet com dicas, guia de orientação e sequência didática dos mesmos. As formações foram realizadas nos turnos matutino e vespertino, conforme o cronograma encaminhado às unidades de ensino no início do ano letivo, contemplando em média



620 professores.

Durante a Jornada Pedagógica do ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação planejou e discutiu com os docentes, gestores e demais funcionários no formato de oficinas e webconferências, temáticas referentes ao ensino remoto e ao ensino híbrido, como: Metodologias ativas - como inseri-las no ensino remoto e híbrido;

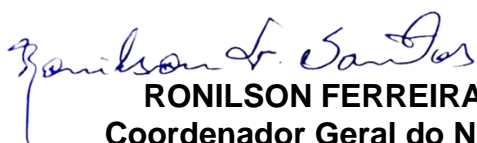
Letramento: o professor como influenciador digital da literacia; Arte e criatividade: ampliando a caixa de ferramentas do professor para a promoção de aulas interativas; Ferramentas para comunicar ideias e otimizar o trabalho (chats, posts, figurinhas, rabiscos e imagem – a cultura (de) mostrar); Kinemaster: Uma ferramenta integradora no novo contexto educacional; whatsapp: uma ferramenta, diversas possibilidades de comunicação e ensino, dentre outras. Foram enviados às unidades escolares textos teóricos, links, páginas de websites, que tratavam da temática de ensino remoto e ensino híbrido na educação.

Sobre o processo de organização do ensino remoto na rede de ensino, foi desenvolvida uma plataforma própria de estudo com início em 13 de abril de 2020, para atender aos estudantes da creche, educação infantil, anos iniciais - classes multisseriadas; anos finais e EJA. Esta plataforma foi desenvolvida pela Secretaria de educação e o NTI – Núcleo de Tecnologia da informação) juntamente com o NTI da Prefeitura Municipal. As equipes do núcleo pedagógico e alguns professores da rede planejavam e postavam as atividades semanalmente, por disciplina e ano.

Vale ressaltar que realizou-se formações com a equipe gestora das unidades de ensino e professores, com o objetivo de apresentar o funcionamento da plataforma.

As atividades planejadas no período remoto, postadas na plataforma, foram amplamente divulgadas nas unidades de ensino, informadas aos pais e responsáveis e por sua vez, executadas pelos estudantes.

Segundo a PMVC(2021) mais de 8.000 materiais didáticos pedagógicos foram produzidos pela equipe do núcleo pedagógico e equipe de professores nos anos de 2020 e 2021 e 87 % dos alunos foram beneficiados pelas atividades da plataforma e para os alunos que não tiveram acesso à internet as atividades foram impressas e entregues aos pais ou responsáveis, bem como as devolutivas.



**RONILSON FERREIRA DOS SANTOS**  
**Coordenador Geral do Núcleo**  
**Pedagógico Matrícula nº**  
**158103**