

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA PARTICIPANTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES:  
DESIGUALDADE E PANDEMIA

PIERRE PATRICK PIRES

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE - SC

2023

PIERRE PATRICK PIRES  
PESQUISA PARTICIPANTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES:  
DESIGUALDADE E PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Rosânia Campos.

Joinville – SC

2023

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P667p	<p>Pires, Pierre Patrick Pesquisa participante e formação de professoras/es: desigualdade e pandemia / Pierre Patrick Pires; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2023.</p> <p>98 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores - Formação. 2. Educação - Pesquisa. 3. Distanciamento social (Saúde pública) e educação. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 370.7</p>
-------	--

## Termo de Aprovação

“Pesquisa Participante e Formação de Professoras/es: Desigualdade e Pandemia”

por

Pierre Patrick Pires

### Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosânia Campos  
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti  
(UNISC)

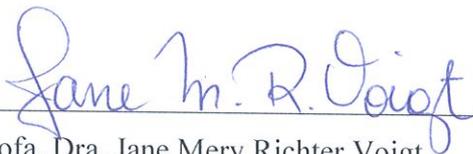
Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



---

Profa. Dra. Rosânia Campos  
Orientadora (UNIVILLE)



---

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 28 de fevereiro de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

A Escola Municipal Joaquim Felix, pela sua acolhida e abertura aos bons encontros em que pude ser afetado por um campo comprometido com uma educação transformadora. A todas as professoras que aceitaram participar da pesquisa, que se colocaram em construção coletiva de conhecimentos a partir de suas potências afetiva e criativa.

A professora Rosânia, meu muito obrigado por ter acolhido esta proposta e ter realizado esta jornada comigo, onde pudemos construir novos possíveis em uma pesquisa que se permitiu esperar.

A minha amiga Ana Salvatori, pela amizade, pela parceria, pelo aceite em construir esta pesquisa comigo. Não tenho dúvidas do encontro potente que nasceu neste período do mestrado.

Agradeço aos professores que compõem a banca: Dr. Allan Henrique Gomes e Dra. Cheron Zanini Moretti, pelas contribuições nesta pesquisa e pela participação da banca de qualificação e defesa.

A minha amiga Letícia, que sempre se fez presença em minha vida com encontros que me permitiram esperar em minha existência.

À secretaria municipal de educação, que aceitou a proposta da pesquisa.

Ao meu pai Francisco e minha mãe Claudete, que sempre me ofereceram os cuidados que me permitiram perseverar, em especial nos meus estudos. Ao meu irmão Pablo, por todo apoio e cuidado neste processo. A minha prima Evelin, meus amigos Robert, Jhonny e Fernanda, que me acompanharam e apoiaram esta pesquisa.

Quero agradecer, em especial, ao meu filho, Vitor, que me compreendeu e me apoiou por esses 2 anos, sendo um grande incentivador.

A Deus, por me ensinar a viver pautado por encontros que transformam e humanizam. Ao Programa de Pós-Graduação da UNIVILLE. À FAPESC por tornar possível a minha trajetória no mestrado e esta pesquisa por meio da bolsa concedida.

## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, é vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS), e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, financiada pela Fundação de amparo à pesquisa e inovação do estado de Santa Catarina (FAPESC). O objetivo foi analisar o percurso formativo de um grupo de professoras alfabetizadoras, a partir das discussões de seu fazer docente no período pandêmico. Para isso, a metodologia escolhida foi de pesquisa participante. Uma das características da pesquisa participante é a sua dinamicidade, isto é, ela oportuniza estar em construção juntamente com os sujeitos envolvidos, uma vez que os saberes são construídos coletivamente, e que o pesquisador também é sujeito. As análises foram orientadas pelo método materialista dialético e, em consonância, com a teoria histórico-cultural, e com pensadores do campo crítico da educação. Os resultados foram apresentados em dois capítulos: 1 - Professoras alfabetizadoras e pandemia: desdobramentos de um percurso formativo; 2 - Educação, pandemia e desigualdade. Consideramos que o ensino remoto não foi apenas uma transposição do presencial para o virtual, onde as investigações desta pesquisa apontaram os desafios da educação, que na pandemia foi um período de convergência de crises sociais, políticas e econômicas, onde os problemas sociais não foram criados, mas intensificados. Este trabalho foi pautado no fortalecimento das estratégias participativas que potencializam as atividades para uma transformação social, em que todos os envolvidos são coprodutores de conhecimento.

**Palavras chave:** Formação de Professoras/es; Metodologias Participativas; Educação na Pandemia; Percurso Formativo; Desigualdades Sociais.

## **PARTICIPANT RESEARCH AND TEACHER TRAINING: INEQUALITY AND PANDEMIC**

### **ABSTRACT**

The present research, at the master's level, is linked to the Nucleus of Research in Education, Politics and Subjectivities (NEPS), and to the Postgraduate Program in Education of the University of the Region of Joinville - Univille, financed by the Foundation for support of research and innovation from the state of Santa Catarina (FAPESC). The objective was to analyze the training path of a group of literacy teachers, based on discussions of their teaching activities during the pandemic period. For this, the methodology chosen was participant research. One of the characteristics of participatory research is its dynamism, that is, it provides opportunities to be under construction together with the subjects involved, since knowledge is constructed collectively, and the researcher is also a subject. The analyzes were guided by the dialectical materialist method and, in consonance with the cultural-historical theory, and with thinkers from the critical field of education. The results were presented in two chapters: 1- Literacy teachers and the pandemic: consequences of a training path; 2- Education, pandemic and inequality. pointed out the challenges of education, which in the Pandemic was a period of convergence of social, political and economic crises, where social problems were not created, but intensified. This work was based on strengthening participatory strategies that leverage activities for social transformation, in which all those involved are co-producers of knowledge.

**Keywords:** Training of Teachers; Participatory Methodologies; Education in the Pandemic; Formative Path; Social differences.

# INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE Y FORMACIÓN DOCENTE: DESIGUALDAD Y PANDEMIA

## RESUMEN

La presente investigación, a nivel de maestría, está vinculada al Núcleo de Investigación en Educación, Política y Subjetividades (NEPS), y al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - Univille, financiado por la Fundación de Apoyo a la Investigación e innovación del estado de Santa Catarina (FAPESC). El objetivo fue analizar la trayectoria de formación de un grupo de alfabetizadores, a partir de discusiones sobre sus actividades docentes durante el período de la pandemia. Para ello, la metodología elegida fue la investigación participante. Una de las características de la investigación participativa es su dinamismo, es decir, permite estar en construcción junto con los sujetos involucrados, ya que el conocimiento se construye colectivamente, y el investigador también es sujeto. Los análisis fueron guiados por el método materialista dialéctico y, en consonancia con la teoría histórico-cultural, y con pensadores del campo crítico de la educación. Los resultados fueron presentados en dos capítulos: 1 - Los alfabetizadores y la pandemia: consecuencias de un camino de formación; 2- Educación, pandemia y desigualdad. Consideramos que la enseñanza a distancia no fue solo una transposición de lo presencial a lo virtual, donde las investigaciones de esta investigación señalaron los desafíos de la educación, que en la pandemia fue un período de convergencia de crisis sociales, políticas y económicas, donde los problemas sociales no se crearon, sino que se intensificaron. Este trabajo se basó en fortalecer estrategias participativas que apalancen actividades de transformación social, en las que todos los involucrados sean coproductores de conocimiento.

**Palabras llave:** Formación de Profesores; Metodologías Participativas; Educación en la Pandemia; Camino Formativo; Diferencias sociales.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da renda familiar dos alunos da escola lócus da pesquisa.....	33
Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos pais de alunos da escola lócus de pesquisa.....	33

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	34
Quadro 2 – Planejamento dos encontros.....	37

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica

BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cetic – Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Covid-19 – Coronavirus Disease 2019

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

Fapesc – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEPS – Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades

OMS – Organização Mundial de Saúde

Parfor – Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional para Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SARS-CoV-2 – Novo Coronavírus

SME – Secretária Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

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

Univille – Universidade da Região de Joinville.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PÓS REDEMOCRATIZAÇÃO: UM CAMPO DE DISPUTA ECONÔMICA E EPISTEMOLÓGICA .....</b>	<b>19</b>
2.1	Caminhos percorridos pela formação de professoras/es no Brasil pós LDB, N. 9.394 de 1996.....	21
2.2	Descaminhos na formação de professoras/es pós golpe de 2016 .....	24
<b>3</b>	<b>PESQUISA PARTICIPANTE PARA UMA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO EMANCIPADORA .....</b>	<b>28</b>
3.1	Pesquisa participante como metodologia .....	29
3.2	Percurso metodológico .....	30
3.3	Lócus da pesquisa.....	32
3.4	Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	34
3.5	A construção do percurso .....	36
<b>4</b>	<b>PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: DESDOBRAMENTOS DE UM PERCURSO FORMATIVO MARCADO PELA PANDEMIA.....</b>	<b>44</b>
4.1	O percurso enquanto processo formativo .....	45
4.2	Percurso/metodologias/pesquisas participativas .....	55
4.3	Formação de Professoras/es: Um lugar de afetos.....	59
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO, PANDEMIA E DESIGUALDADE .....</b>	<b>68</b>
5.1	Desigualdade e pobreza .....	70
5.2	Trabalho e formação docente: desigualdade e precarização .....	75
5.3	Inventividade docente no campo da desigualdade social .....	80
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	96
	ANEXO A – Carta de anuência .....	98

## 1 INTRODUÇÃO

Dou início a minha dissertação apresentando alguns pontos que contribuíram para a construção da minha trajetória como pesquisador, bem como do meu objeto de pesquisa. Meu itinerário acadêmico iniciou-se com a entrada no curso de Psicologia, que me proporcionou uma jornada de conhecimento do ser humano e da sociedade. Em cada experiência acadêmica, estágios e atividades de extensão fui afetado por temáticas relacionadas ao estudo e à atuação com as desigualdades sociais.

Essa formação me proporcionou um espaço reflexivo para uma experiência acadêmica da psicologia como ciência e profissão. Durante o processo da graduação, pude me aproximar do universo acadêmico pelo estudo, pela pesquisa e pela extensão, além da experiência de monitoria. Este processo foi construindo minha compreensão sobre a pesquisa, entendendo que ela não se constitui pelo seu rigor positivista, mas que visa a construção coletiva do conhecimento, compreendendo um ser humano não apenas com mais conteúdos “mas igualmente mais junto, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário” (BRANDÃO, 2006, p. 17).

Minha primeira experiência profissional em uma instituição educacional foi no período da minha graduação. Trabalhei durante dois anos e oito meses (2013-2016) em uma escola privada que estava se organizando para efetivar inclusão de estudantes com deficiência. Comecei atuando como auxiliar de classe e, depois, a partir de um projeto de pesquisa, participei do processo formativo de professoras/es e auxiliares de classe, com temáticas que tinham como objetivo proporcionar espaços de diálogo no processo de construção de um ambiente inclusivo.

Essas experiências foram constituindo minha formação, e pontuo aqui como é possível analisá-la enquanto processo, constituída por diferentes autores, como Vygotsky (2007), que provocou o pensar sobre o método científico para além dos princípios e da lógica racionalista imperiosa no campo da ciência moderna. Com isso, fui aprendendo que todos os fenômenos precisam ser analisados como processos que estão em constante mudança e movimento, e com isso compreender que a aparência não é o fenômeno, fato que nos obriga a pensar para além da aparência buscando a concretude do fenômeno.

Além desses aspectos, na minha trajetória acadêmica e profissional, também vivenciei a potência de ambientes educacionais para a emancipação de sujeitos criativos. Por isso, acredito que o campo da educação é uma forma de enfrentamento

às desigualdades sociais. Este processo de mestrado me provocou a vivenciar a pesquisa com compromisso ético-político, como contribuição para a educação. Essas reflexões foram construindo minha compreensão que as estruturas sociais são marcadas pelas desigualdades que implicam em processos subjetivos que desumanizam, engendrados por relações sociais. Isso nos convoca para um posicionamento que entende a desigualdade como objeto da práxis psicossocial, não reduzindo apenas a uma variável das subjetividades (SAWAIA, 2018).

A partir da minha experiência com a psicologia em contextos de educação formal e não formal, tanto na pesquisa acadêmica como na experiência profissional, especialmente nas formações com educadores e educadoras, me inscrevi no Mestrado em Educação da Univille, pois, como procurei indicar, acredito na potência de pesquisar o trabalho e a formação docente como possibilidade de compreender as problemáticas e os desafios da educação na perspectiva de quem atua cotidianamente. Ao obter aprovação, foi possível continuar o aprofundamento dos meus estudos cursando as matérias do Mestrado e pela participação no Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS), que embasa suas discussões na teoria histórico-cultural.

No processo do mestrado, continuei interessado pela formação de professoras/es, além de um atravessamento importante que marcou a vida das pessoas: o período de pandemia. Sempre necessário lembrar que o mundo foi pego de surpresa em 2020 com a pandemia causada pelo SARS-CoV-2, denominada em fevereiro do mesmo como COVID-19, em referência ao tipo de vírus e ao ano de início da epidemia: Coronavirus disease - 2019 (CRODA; GARCIA, 2020, p. 1). Quando a Organização Mundial de Saúde - OMS elevou a transmissão ao nível de pandemia, o medo se espalhou tão rápido quanto o vírus e o número de novos casos de mortalidade foi aumentando. Diante disso, os países foram tomando medidas de segurança conforme seus órgãos de saúde. Porém, ao mesmo tempo, começou um embate político frente ao novo vírus, onde em alguns países, a exemplo do Brasil, se fortaleceu a propagação de *fake news* e o descrédito da ciência.

Com a pandemia impactando as rotinas diárias, todos aqueles que trabalham na educação precisaram criar novas estratégias para realizar seus trabalhos. As escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas, seguindo indicação de órgãos da saúde nacional e internacional, que recomendavam o isolamento social enquanto a vacinação da população não fosse efetuada em um percentual seguro. Como

indicado, com essa nova organização do cotidiano educacional, a escola teve que encontrar novas possibilidades de ensino em um curto período de tempo já que os números mostram que no Brasil 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino no início da pandemia, cerca de 39 milhões de pessoas (UNESCO, 2020).

Sobre os efeitos da suspensão das atividades escolares presenciais e do uso do ensino remoto emergencial, as pesquisas, antes do período pandêmico, estavam sendo realizadas para a construção de dados para um posicionamento científico. Até aquele momento, a literatura apresentava resultados e discussões relacionados apenas às situações de guerras ou desastres (GUSSO *et al.*, 2020). Em situações como esta, a recomendação era o uso do ensino remoto para manter a rede de apoio à criança e ao adolescente, sendo mais relevante que o ensino do conteúdo curricular (UNESCO, 2020). Isso nos faz pensar sobre o uso do ensino remoto e suas implicações, já que “desenvolver um Ensino Remoto Emergencial não implica transpor meramente o ensino presencial para o contexto remoto” (GUSSO *et al.*, 2020, p. 10). Ao considerar que o ensino remoto não é apenas uma transposição, novos desafios foram lançados aos professores/as, fato que, segundo uma pesquisa realizada com professoras/es pela Fundação Carlos Chagas (2020) o período de aulas remotas implicou em ampliação do trabalho docente, pois para mais de 65% das respondentes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital. Face a essa realidade, questionamos: Como as professoras/es fizeram esse processo? Como organizaram seus planejamentos a partir das novas demandas? Quais recursos utilizaram? E, no caso da alfabetização, como alfabetizaram as crianças? Quais recursos usaram? Essas outras reflexões impulsionam a pesquisa que tinha como base a compreensão de que o fazer das professoras/es não estava “descolado” de suas realidades objetivas, de suas histórias e, das condições ofertadas para o desenvolvimento de sua docência. Logo, entendemos que, pensar com professoras/es como foi esse processo, não seria apenas uma ação para registros de memórias, antes, queríamos que fosse um espaço também de formação.

Seguindo uma provocação de Diniz-Pereira e Lacerda (2009), que destaca que tradicionalmente na relação pedagógica, a teoria deve ser transformada em método e aplicações práticas, idealizamos essa pesquisa com o desejo de subverter essa lógica, isto é, queríamos que a pesquisa fosse espaço para pensar as práticas, as estratégias,

as metodologias desenvolvidas e com isso, a teoria não seria o ponto de partida, mas o ponto de chegada. As relações com a teoria seriam subsídios importantes para analisar suas práticas, suas experiências e com isso repensá-las, afirmá-las e também problematizá-las, se assim se mostrar necessário.

Seguindo essa perspectiva, isto é, ao escolher esse tipo de pesquisa, privilegiando essa relação entre teoria e prática, entendemos que também optamos por um modelo de formação. E, nesse sentido, observamos que atualmente existem dois grandes projetos em disputas na formação de professoras/es, quais sejam: a) a formação de professoras/es que se organiza a partir de uma lógica sócio-histórica e emancipatória, a qual busca formar um educador/a comprometido com um projeto societário que defende a superação das desigualdades e maior justiça social; b) e o outro projeto de cunho neoliberal, técnico instrumental. Com isso, os planos de formações são pensados a partir desta disputa, a qual é orientada pelas classes dominantes para um aparelhamento ao mercado e suas necessidades, enquanto a sociedade civil luta por uma educação democrática e emancipatória (FREITAS, 2018). Assim, pautados pela educação como ato político, o professor como tendo grande potencial criativo e central no processo formativo, foram organizados encontros primando por relações horizontais e tendo como fio condutor o pensar, com o grupo, sobre como foram desenvolvendo suas aulas no período pandêmico, entendendo que essas práticas precisam também ser analisadas considerando a realidade social brasileira, isto é, o contexto das desigualdades sociais. Para tanto, optamos em desenvolver uma pesquisa participante, na qual, os encontros seriam pensados como um percurso formativo, percurso que se apresenta como objeto de nossas análises. Dito de outro modo, o objetivo dessa pesquisa é: analisar o percurso formativo de um grupo de professoras alfabetizadoras, a partir das discussões de seu fazer docente no período pandêmico.

Entendemos que pensar uma pesquisa nessa perspectiva é um desafio, no entanto, como procuramos já indicar temos como concepção orientadora que o professor/a é um intelectual, que possui conhecimentos tácitos e teóricos que necessitam ser analisados, refletidos para avançar em suas ações. Com isso propomos encontros que oportunizassem reflexões não apenas de suas práticas, suas ações, mas também sobre os impactos subjetivos desse outro modo de ministrar aulas. Para responder o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Propor um percurso formativo para professoras alfabetizadoras com

temáticas relacionadas ao período pandêmico; conhecer quais os recursos que as professoras utilizaram para planejar e ministrar suas aulas de modo remoto; analisar, junto ao grupo, como vivenciaram ser professora nesse processo de ensino remoto.

Em outras palavras, pensar uma investigação sobre um percurso formativo, criado junto a um grupo de professoras, nos pareceu uma possibilidade singular na valorização dessas profissionais, e também para compreender como a educação foi efetivada no período pandêmico. Pensar em um percurso investigativo que se entrecruza com um percurso formativo pode ser uma possibilidade inventiva, posto as atuais indicações para formação de professoras/es, como as novas resoluções que definem a formação a partir da Base Nacional Comum da Formação de Professoras/es.

Os desmontes realizados à formação de professoras/es, presentes nestas resoluções, tem reduzido os processos formativos a um modelo de reprodução, tirando a autonomia das professoras/es, desconstruindo os cursos de licenciatura e formação continuada, como explicitado nas preposições presentes nas resoluções da BNC - Formação (BRASIL, 2019) e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020) à BNCC (BRASIL, 2018).

Desse modo, pensar formação de professoras/es, e mais, pensar pesquisa sobre formação de professoras/es, nos instiga a discutir tanto as orientações e determinações governamentais como também a discutir aspectos epistemológicos dessas ações. Sendo assim, entendemos que a ascensão do conservadorismo no país impulsiona a necessidade por uma retomada de estudos e pesquisas potencializadoras de movimentos emancipatórios, em especial voltadas aos saberes do Sul, e no caso da formação de professoras/es, que auxiliam no desenvolvimento de uma práxis. Por fim, a pesquisa participante no campo da formação de professoras/es pode ser uma estratégia potente de enfrentamento como visto na década de 1970 com Brandão (2006) que entende as metodologias participantes como estratégia de resistência na luta por um projeto societário democrático naquele período. Pensando na conjuntura atual, retomamos com Streck (2006) analisando este percurso na lógica das metodologias participantes e oportunizando pensar dialeticamente o ser e o fazer docente, que podem contribuir para a autonomia do professor a partir de uma reflexão de sua prática.

Ao considerar todos esses aspectos, o presente texto foi organizado em 5

seções, sendo que na primeira seção, procuramos discutir sobre a política de formação de professoras/es, com o título: Políticas de formação de professoras/es pós-redemocratização: Um campo de disputa econômica e epistemológica.

Em seguida, no Capítulo 2, discutiremos os aspectos teóricos e metodológicos das metodologias participativas: Pesquisa participante para uma educação/formação emancipadora. No qual procuramos apresentar a importância desse tipo de pesquisa no cenário atual, bem como descrever como a pesquisa foi desenvolvida.

As análises do percurso foram desenvolvidas nos capítulos 3: Professoras alfabetizadoras: desdobramentos de um percurso formativo marcado pela pandemia, e Capítulo 4: Educação, pandemia e desigualdade. Finalizamos o texto com nossas considerações, que não possuem objetivo de finalizar o debate, antes entendemos que elas nos ajudam a pensar sobre a pesquisa, sua investigação, sobre a formação de professoras/es e seus desafios e nos possibilitam refletir na continuidade do diálogo e das investigações.

## **2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PÓS REDEMOCRATIZAÇÃO: UM CAMPO DE DISPUTA ECONÔMICA E EPISTEMOLÓGICA**

As reflexões e discussões sobre a formação de professoras/es, bem como as políticas de formação inicial e continuada, não são recentes em nosso país. Essas reflexões estão no campo de disputa da educação, pois trazem consigo a disputa de um projeto de ser humano e de sociedade. Entretanto, nessa pesquisa optamos em discutir as questões sobre formação de professoras/es após o período de abertura política, e de modo mais contundente, focamos nas políticas da década de 1990, após a reforma de Estado.

Importante lembrar que o processo de reforma de Estado, ao passo que foi gerenciado em consonância com uma agenda internacional econômica, repercutiu diretamente no campo da educação, incluindo a formação de professoras/es. Assim, ao pensarmos as políticas de formação de professoras/es no Brasil na década de 1990, é preciso compreender a sua construção, observando que estas políticas são atravessadas pelas tramas do Estado capitalista e seus atores, organismos mundiais, mobilizações da sociedade civil organizada, sindicatos entre outras. Lembrando que essa trama foi mediada pelas interferências internacionais na construção de políticas públicas em nosso país, pois estava em curso o estabelecimento de um modelo de Estado neoliberal adequado aos interesses do capital.

Ainda nos anos 1990, percebemos o papel protagônico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas políticas educacionais destinadas à América Latina, com seus métodos de investimentos e avaliações. Um marco neste período é a Conferência Mundial da Educação de Jomtien em 1990, na Tailândia, apoiada pelo Banco Mundial. Desse encontro resultou o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos ou Declaração Mundial de Jomtien”, com os compromissos e as metas que os países signatários deveriam seguir. Contudo, podemos perceber que a Declaração Mundial de Jomtien teve “sua proposta original encolhida, e foi essa versão que acabou prevalecendo [...] na formulação das políticas educacionais. Tal encolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Dito de outro modo, nesse período, as políticas públicas educacionais foram

orientadas a partir da reforma do Estado, tendo uma gestão norteada pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Tal movimento leva ao aligeiramento e flexibilização na formação inicial de professoras/es, por meio da expansão da oferta pela iniciativa privada (FREITAS, 2002). Além disso, a visão de educação dos organismos internacionais é sustentada pela teoria do capital humano, ou seja, uma educação para o trabalho com uma nova agenda para a educação, a qual se apoiava em diversos conceitos tecnicistas de modernização, desempenho, autonomia, etc (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 107).

No entanto, é necessário considerar que quando falamos em processo de reforma de Estado, e suas repercussões na formação de professoras/es, não é possível desconsiderar os movimentos de resistência e de disputas, em especial no campo da educação. Isto porque, no caso brasileiro, no final do período ditatorial, já haviam movimentos em defesa de uma educação emancipatória, fato que ganha maior força na década de 1980, com abertura política e assembleia constituinte. Segundo Freitas (2002), havia uma mobilização dos educadores para o rompimento com o modelo tecnicista que estava estabelecido, ainda que o cenário daquele momento não permitisse a implementação de novas políticas.

Nesta luta histórica, temos como exemplo a mobilização da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que defendeu o educador como aquele que

Tem a docência como base da sua identidade profissional; Domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; É capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (ANFOPE, 1989, p. 11).

Ao estabelecer esta concepção de professor, temos um posicionamento político da educação sustentado por uma luta de um mundo mais justo, onde o educador atua no enfrentamento das desigualdades sociais por meio de uma educação libertadora.

Após a promulgação da Constituição de 1988, para responder aos direitos adquiridos por meio desta, tornou-se necessário a escrita de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com isso, dá-se início à tramitação e debate por diretrizes que pudessem atender a um novo projeto de educação. Nesse debate existiu também, uma disputa marcada pelo embate entre os

interesse das esferas privada e da pública da educação, sendo a primeira caracterizada pela busca da maximização do lucro institucional e a segunda esfera (pública) com o objetivo de alcançar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade (BRZEZINSKI, 2010).

De um cenário inicial, com forte participação da sociedade civil, o debate caminhou, ao longo dos oito anos de debate, para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) sob uma perspectiva que desconsiderava as contribuições das organizações científicas, políticas e sindicais que constituíam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, visto que não se adequa ao ajuste econômico e social que buscava a implementação do modelo neoliberal. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Essa mudança de rota no processo também teve repercussões nas políticas de formação de professoras/es.

## **2.1 Caminhos percorridos pela formação de professoras/es no Brasil pós LDB, N. 9.394 de 1996**

A partir da promulgação da LDB no governo Fernando Henrique Cardoso, temos como desdobramento a intensificação de um estado avaliador e regulador, e o incentivo a flexibilização do ensino superior, em busca de um aligeiramento na formação de professoras/es. Nesse contexto, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para orientar o processo ensino aprendizagem. Assim, há uma centralidade na formação das professoras/es pautada no desenvolvimento de competências

A construção da imagem do professor como um não profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a proposição desse projeto. Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o leitmotiv da reforma (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82).

Nesse contexto, as diretrizes de formação de professoras/es foram vinculadas à pedagogia das competências, articulando um processo de avaliação que também segue essa lógica, “com o objetivo de adequar a formação de professoras/es e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho

produtivo para o desenvolvimento do capitalismo” (FREITAS, 2003, p. 06).

Em busca de atender às exigências da LDB, a qual determinou a obrigatoriedade da formação em nível superior para o exercício docente na educação básica, flexibilizou-se como medida reformista, desde a edição do Decreto 2.027/97, o próprio sistema de Ensino Superior,

ao se possibilitar o credenciamento de cinco tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) – universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores - ainda que seu credenciamento permaneça limitado e atrelado ao processo de avaliação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 79).

Essas mudanças trouxeram para a formação inicial de professoras/es uma concepção tecnicista e reducionista, pois afasta das universidades a responsabilidade acadêmica e científica de uma educação básica de qualidade. Temos como efeito dessa abertura às instituições privadas, professoras/es horistas sem dedicação integral, ausência da pesquisa e de um plano de carreira, e, principalmente, a diminuição das exigências no processo formativo, uma vez que, como a formação dava-se majoritariamente no período noturno, os graduandos precisam trabalhar no contraturno para que seja possível o investimento na formação (FREITAS, 2018).

E, também durante esse período histórico, em conformidade com as determinações indicadas na Constituição de 1988 e a LDB de 1996, foi colocado em curso as discussões para a definição de um Plano Nacional para Educação, o qual foi finalizado e promulgado em 2001, pela lei Nº 10.172, com vigência de dez anos (2001 - 2010). Segundo Aguiar (2010), o processo de construção evidenciou os embates entre governo e sociedade civil na concepção de prioridades da educação pública brasileira, como o diagnóstico da educação, demandas da sociedade, investimentos e as condições de trabalho de professoras/es.

Mas, também nesse processo, podemos observar que o documento final se afastou das reivindicações da sociedade civil, e como resultado no PNE 2001-2010 percebemos a visão fragmentada da educação, visto que seus planos, políticas e diretrizes não estavam integrados. Com isso, constatamos a sua baixa efetivação, apesar das muitas intenções. Todos esses processos resultaram em alguns avanços no campo da educação, mas também, como já indicado, repercutiram mais fortemente na lógica de uma formação aligeirada e tecnicista.

A precarização da formação docente, em especial, para professoras/es da educação básica, bem como o fato de professoras/es em exercício ainda não

possuírem a formação em conformidade com a LDB 9.294 de 1996, foi implementando a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica - PARFOR, que teve início por meio da implantação do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

Este programa de caráter emergencial buscava a profissionalidade daqueles que já atuavam na educação básica e não tinham a formação em nível superior. Priorizava uma formação presencial e teve sua articulação marcada por um alcance no território nacional para professoras/es em exercício na educação básica. Diante da realidade de professoras/es que lecionavam em áreas que não de sua formação, o programa avança na jornada de profissionalização dos docentes (BRZEZINSKI, 2017).

Ainda segundo Brzezinski (2017), o PARFOR se torna um campo de disputas que leva à revogação do programa lançado em 2009, sendo substituído pela portaria MEC/CAPES n. 82, de 17/4/2017. As entidades que discutem a formação de professoras/es teceram críticas ao “novo Parfor”, como destaca Brzezinski (2017):

O “novo” Parfor não é uma política de Estado, mas sim política de um partido político, que se conflita com o projeto sócio-histórico de educação e de formação de professores defendidos pelo instituinte, pelo movimento de educadores brasileiros engajados na resistência e luta em defesa do direito de todo cidadão brasileiro ter educação pública, estatal, laica, gratuita em todos os níveis de ensino e de qualidade (BRZEZINSKI, 2017, p.17)

Nos anos de 2013 e 2014, o Conselho Nacional de Educação - CNE realizou consultas e debates com a sociedade civil e a academia. Em um movimento democrático e colaborativo são construídas as diretrizes para professoras/es da formação inicial, continuada e condições de trabalho resultando na resolução 02/2015. Esse movimento colaborativo possibilitou discussões que contemplam

concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Os marcos que sustentam os avanços na formação de professoras/es neste período são a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) e a Resolução CNE/CP n. 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). A construção do PNE estabelece um plano de 10 anos para a educação no Brasil e também as orientações para a formação de

professoras/es. A Resolução 02/2015 resulta de um movimento democrático e colaborativo a partir de consultas e debates realizados pelo CNE com a sociedade civil e a academia, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), a formação continuada de professoras/es, assim como uma política de valorização e profissionalização do magistério (FREITAS, 2002).

Este processo foi interrompido com o golpe de 2016, um momento que foi marcado pelo avanço das forças conservadoras e do mercado no campo da educação, comprometendo as conquistas no campo da educação e aqui destacamos o campo da formação de professoras/es. (SOARES; NOBRE, 2018). Com a revogação das DCN de 2015, foi iniciado um processo de desconstrução do CNE, onde a participação da sociedade civil e acadêmica foi desmobilizada e perdendo espaço, pois novas discussões e resoluções são construídas de formas autoritárias, como procuramos discutir na próxima seção.

## **2.2 Descaminhos na formação de professoras/es pós golpe de 2016**

A partir do golpe de 2016, há um movimento de retomada e aprofundamento das políticas públicas de cunho neoliberal em todas as esferas sociais, golpe “representado na perda de mandato da Presidente Dilma Rousseff em processo de impeachment com base legal duvidosa e moralmente frágil” (SOARES; NOBRE, 2018, p. 1). Em meio às diversas reformas nas políticas públicas, temos também uma forte intervenção nas políticas públicas educacionais. Observa-se, a partir daquele momento, um desmonte das instituições públicas, o desprezo à comunidade científica, a violência ao pensamento divergente e a violação aos direitos humanos (SOARES; NOBRE, 2018). As políticas públicas curriculares para formação de professoras/es também passaram por reformas. Diferentemente do que foi apresentado nas DCN 02/2015 (BRASIL, 2015), estas acontecem por meio de legislações de portas fechadas, fora do diálogo com a sociedade civil e o debate acadêmico (FREITAS, 2018).

Essas reformas são norteadas pela adequação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, implantada em 2017, a qual retoma uma educação tecnicista e efficientista dos anos 1970, através de uma forte interferência do setor privado no setor

público. De acordo com Aguiar (2019), tal influência ocorreu por meio da reestruturação do CNE, onde constituiu-se um novo conselho formado por indicação governamental, com participantes que atendiam aos interesses do governo que assumiu o país pós golpe e a classe empresarial. Um exemplo claro desse cenário é a desarticulação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professoras/es, que se desenvolvia desde 2004, retirando essa formação da responsabilidade das universidades públicas e entregando às entidades privadas apoiadas por organizações empresariais, entre elas, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, entre outros (FREITAS, 2018).

Saviani (2013) afirma que os princípios educativos neotecnicistas desconsideram os fatores extraescolares, reduzindo a educação ao ensino, aprendizagem, avaliação e formação de professoras/es. Este movimento vai ao encontro do que Freitas (2018) discute, quando compreende como reforma empresarial da educação que a formação docente visa produzir trabalhadores flexíveis que tenham competências e habilidades para que sejam profissionais produtivos. Existe o interesse em privatizar a educação e, com isso, da educação como direito, caminha-se para a educação como serviço, afastando do Estado seu dever, ficando esse na posição de governança, e se abre para o mercado e para sociedade civil.

Diante disso, percebemos também o alinhamento entre as propostas de ensino-aprendizagem presentes na BNCC com a avaliação em larga escala da educação básica, e que a partir dessa necessidade é pensada a formação de professoras/es. De acordo com Freitas *et all.* (2014), estas avaliações em larga escala depreciam a atuação dos docentes, pois as escolas que não atingem estes parâmetros acabam gerando indicadores que, segundo o pensamento neoliberal, justificam a entrega à iniciativa privada.

Podemos questionar a avaliação da educação pública por números, pois são apenas provas censitárias que desconsideram as realidades nas quais as escolas estão inseridas. Importante lembrar que, a padronização por meio dos exames nacionais em escala busca identificar crianças e jovens que puderam aproveitar essa “oportunidade”, quem não aprendeu é porque não aproveitou, e isso culpabiliza o professor e o aluno, sem levar em consideração outros contextos. Sabemos que uma boa nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB não significa em si uma boa educação, com isso, percebemos que há uma pressão para que se prepare as escolas, professoras/es e alunos para as provas (FREITAS, 2014). E, nesse

processo, as desigualdades sociais e econômicas abissais no contexto nacional, não são consideradas.

As repercussões desse processo é novamente um desencontro com necessidades históricas da formação e valorização docente, e como resultado temos como política pública curricular para a formação de professoras/es composta pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras/es da Educação Básica - BNC-Formação, e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Na BNC-Formação são retomadas concepções ultrapassadas com uma visão restrita e instrumentalizada da docência, pautada na pedagogia das competências. Pensamos com Silva (2019), esse modelo atual como uma perspectiva formativa baseada na noção de competências, com características bem definidas: perspectiva economicista; critérios de eficiência, produtividade e competitividade; ênfase no desempenho prático; redução ao saber fazer.

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) é possível perceber o alinhamento da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada com a BNCC da Educação Básica, visto que encontramos nas competências um mesmo número e natureza do conteúdo. Os autores chamam a atenção também para o fato de que é a primeira vez em que a formação é pautada em competências e habilidades ao invés de princípios. Tal esforço é decorrente da necessidade de implementação da BNCC.

Tanto na BNC-Formação como na BNC-Formação Continuada, percebe-se a redução da educação com uma suposta aprendizagem automática, num suposto ensino com fórmula, responsabilizando professoras/es pelos resultados da aprendizagem. Não obstante, não podemos reduzir as complexidades da educação apenas à formação de professoras/es, visto que há vários fatores que influenciam nessa complexidade como o acesso à saúde e à moradia, desigualdade social etc.

Diante dessas novas diretrizes, observamos que elas ignoram as contribuições das DCN 02/2015, revogadas pelo CNE, que foram fruto de um movimento coletivo que visava a construção de uma política de formação, a qual contemplasse também a valorização dos profissionais da educação, uma luta histórica dos educadores que defendem uma educação pública, laica e de qualidade (FREITAS, 2018).

O que encontramos no contexto atual é um desmonte da formação crítica e científica, pois há uma simplificação da formação, de maneira técnica instrumental.

Nos cursos de pedagogia percebemos uma formação pragmática com plataformas online de ensino que ensinam a mesma coisa para todos. A estimulação do ensino online tem seu viés mercantilizante da educação, e isso impacta o professor visto que muitas vezes tira a sua autonomia, gerando uma desprofissionalização rápida dos docentes. Nesse sentido, importante lembrar que as fundações envolvidas na definição da BNCC atualmente possuem sites para consultas e “ajuda” aos professores/as na preparação de suas aulas. Desse modo, nos perguntamos: onde fica a formação coletiva e solidária? O professor é dirigido ao invés de dirigir. Não tem uma formação interdisciplinar e articulada, sem participar do processo de construção enquanto sujeito.

Contrapondo o modelo de formação de professoras/es que está em curso e tem uma concepção tecnicista, na luta por uma educação democrática e emancipatória, perguntamos: onde está o professor como um sujeito sócio-histórico protagonista em sua formação? E, ainda, entendemos como urgente colocar na arena de discussão a necessidade de compreender que

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (GATTI, *et al.*, 2019, p. 07).

### **3 PESQUISA PARTICIPANTE PARA UMA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO EMANCIPADORA**

Ao considerar as discussões desenvolvidas anteriormente, fica evidente que a formação docente é um campo de disputa entre modelos antagonistas de projetos de educação, de ser humano e de sociedade. Escolher essa metodologia de pesquisa, na proposta de um percurso formativo, foi uma possibilidade inventiva ante às políticas públicas de formação de professoras/es vigentes no país, visto que podemos contribuir para a construção de um modelo para um projeto de educação emancipatório, que contemple o professor como um agente social.

Para isso, a metodologia escolhida foi de pesquisa participante. Uma das características da pesquisa participante é sua dinamicidade, isto é, ela oportuniza estar em construção juntamente com os sujeitos envolvidos, uma vez que os saberes são construídos coletivamente, e que o pesquisador também é sujeito. Das vivências individuais, esperamos extrair representações coletivas, sociais, históricas e marcadas pelos princípios que são comuns às professoras como grupo (BRANDÃO; STRECK, 2006).

A pesquisa participante nasce entre as décadas de 1960 e 1980, no contexto de ditadura militar com os movimentos sociais, como forma de resistência, pois propõe um método de pesquisa democrático para uma transformação social com sujeitos emancipados (BRANDÃO, 1999). Na tradição latino-americana Paulo Freire é referido como um dos pioneiros, no Brasil, na criação dos círculos de cultura para a promoção de espaços educativos que promovam autonomia na produção coletiva de conhecimento.

Brandão e Borges (2007, p. 53), ao conceituarem pesquisa participante, acentuam que estas atribuem diferentes papéis aos agentes e tendem a ser concebidas “como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa”. A ideia é, na lógica da pesquisa participante, refletir com o grupo sua experiência, e no caso desse estudo, também as experiências dos sujeitos participantes e, assim, ao mesmo tempo ir pensando, estudando, o que essa situação oportunizou, desafios, possibilidades e, pensar sobre sua prática, proporcionando o desenvolvimento de uma práxis.

### 3.1 Pesquisa participante como metodologia

Tendo a pesquisa participante definida como metodologia, foi realizada a oferta de um percurso formativo para um processo de construção de informações. Ao passo que professoras/es e pesquisadores se formam, acreditamos que ali ambos são agentes deste processo, não em uma posição submissa, mas na promoção de um espaço emancipador. Ao trazer a proposta de analisar o percurso formativo de um grupo de professoras alfabetizadoras, a partir das discussões de seu fazer docente no período pandêmico, entendemos que além das reflexões teóricas-metodológicas essa proposição oportuniza também criar espaços de produção de sentidos que são constituintes do “ser professor”, dito de outro modo, o próprio percurso é um processo formativo.

Ao pensar os processos singulares formativos de professoras/es, a partir das metodologias participativas, consideramos as contribuições e observações de Freire, pois as observações desse teórico nos ajudam a compreender os processos formativos, o papel e a função da escola e das professoras/es. Isto porque, conforme defendido por Freire (1987), é fundamental que a formação de professoras/es seja a formação de consciência política para atuar e transformar a realidade social. Lembrando que Freire compreende que a realidade social não é transformada no campo das ideias, antes, conforme já indicado por Marx, é preciso mudar as estruturas das relações de trabalho para mudar as ideias, e com este movimento dialético constrói-se novas possibilidades de sociedade (FREIRE, 1987). Sendo assim, Freire nos convoca a pensar o processo formativo de professoras/es e afirma que “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2003, p. 28). As experiências docentes são convocadas como elementos constitutivos do processo de formação, pois, a percepção e análise crítica dessa prática pelo próprio ensinante evidencia a necessidade de formação permanente (FREIRE, 2003).

### 3.2 Percurso metodológico

Inicialmente, foi realizado um levantamento documental observando as diretrizes definidas desde 1996 (pós LDB), bem como os pareceres e resoluções sobre formação de professoras/es. Esse processo de revisão documental oportunizou perceber os ataques à formação e a necessidade de realizar pesquisa com a proposta de uma formação de professoras/es que reconheça o professor em sua autonomia e potência no seu processo formativo.

Após a construção da proposta de pesquisa, a apresentamos a Secretaria Municipal de Ensino, e após a autorização e aceite deste órgão, em posse da carta anuência, o projeto (ANEXO 1) foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, sendo que as atividades a campo foram iniciadas somente após aprovação<sup>1</sup> do mesmo.

Aprovado o projeto, foi realizada uma nova reunião com a Secretaria e construído o processo de divulgação para a inscrição de professoras/es. O material de divulgação e link do formulário de inscrição para a participação da pesquisa foi encaminhado a todos as professoras/es da rede municipal pela plataforma Escola via Net - EVN, sistema da SME. O objetivo inicial era de termos professoras/es inscritos de todas as regiões de Joinville. Após o prazo de inscrições tivemos 13 professoras inscritas, onde somente 7 poderiam participar da pesquisa de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Isto é, foram estabelecidos como critério de inclusão que os participantes da pesquisa fossem professoras/es alfabetizadores da rede pública municipal que atuaram no primeiro ano da pandemia de forma remota e que aceitassem participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão desta pesquisa foram: professoras/es que não atuaram no primeiro ano da pandemia; sujeitos que não aceitassem participar espontaneamente e sujeitos que não assinassem o TCLE. Diante das inscrições foi criado um grupo no *WhatsApp* para as participantes, onde o dia, horário e formato (presencial ou on-line) seriam decididos coletivamente. Como no grupo não houve interação, decidimos entrar em contato com cada participante em particular, e apenas 2 professoras responderam dizendo que não poderiam mais participar. Realizamos ligações com as demais e não conseguimos contato.

Decidimos retomar o contato com a SME para optarmos pela pesquisa em uma

---

<sup>1</sup> Número do Parecer: 5.125.730

escola, pois o processo de definição de campo se deu sempre mediado com a SME, e com isso recebemos a indicação de uma unidade para realizarmos a proposta. Um dos critérios para a indicação era que levasse em conta um território de vulnerabilidade social, uma vez que entendemos que o contexto sócio e econômico são fortes atuante nos processos educativos, ou seja, mesmo sendo escolas de uma mesma rede de ensino público, os locais implicam em modos particulares de organização, de gestão, de contanto com a comunidade e de condições objetivas para o aprendizado. Isto é, entendemos que é fundamental considerar as desigualdades nas pesquisas, variável que como discutimos anteriormente, não é considerada nos processos avaliativos em escala.

Com isso, foi indicado a Escola Municipal Prefeito Joaquim Félix Moreira no bairro Paranaguamirim. Este bairro segundo o último bairro a bairro<sup>2</sup>, traz que 54% da população recebe até um salário mínimo. A indicação foi realizada de acordo com a proposta e realizamos, após essa definição com a Secretária, realizamos o contato diretamente com a escola. Agendamos um horário com a diretora da Escola, que prontamente nos atendeu e agendamos horário para apresentação do projeto. A diretora acolheu o projeto e comunicou que iria levá-lo para a administração da escola e depois retornaria. A equipe administrativa aceitou prontamente a pesquisa. A diretora fez o convite para as professoras alfabetizadoras e organizou as datas, o local e o horário dos encontros, de acordo com as horas atividades. A escolha das participantes foi a partir dos critérios de inclusão e exclusão apresentados pelos pesquisadores e de acordo com a rede de relacionamentos da diretora.

Após a confirmação de participação das professoras convidadas, construímos um formulário de cadastro das participantes, a fim de compreendermos melhor as características do grupo que estava se formando, bem como as especificidades dos indivíduos que o compõem, as quais serão melhor descritas na seção 3.4, em que apresentaremos os sujeitos de pesquisa. Por isso, cada professora recebeu o link do formulário on-line para que respondessem. O formulário só apresentava as perguntas após o aceite do TCLE (APÊNDICE 1), configurando assim a confirmação da participação após a ciência e aprovação do Termo.

Em atendimento à Resolução 466/12 (BRASIL, 2013) que versa sobre as Normas Éticas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, todos os participantes foram

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Joinville-Bairro-a-Bairro-2017.pdf>>.

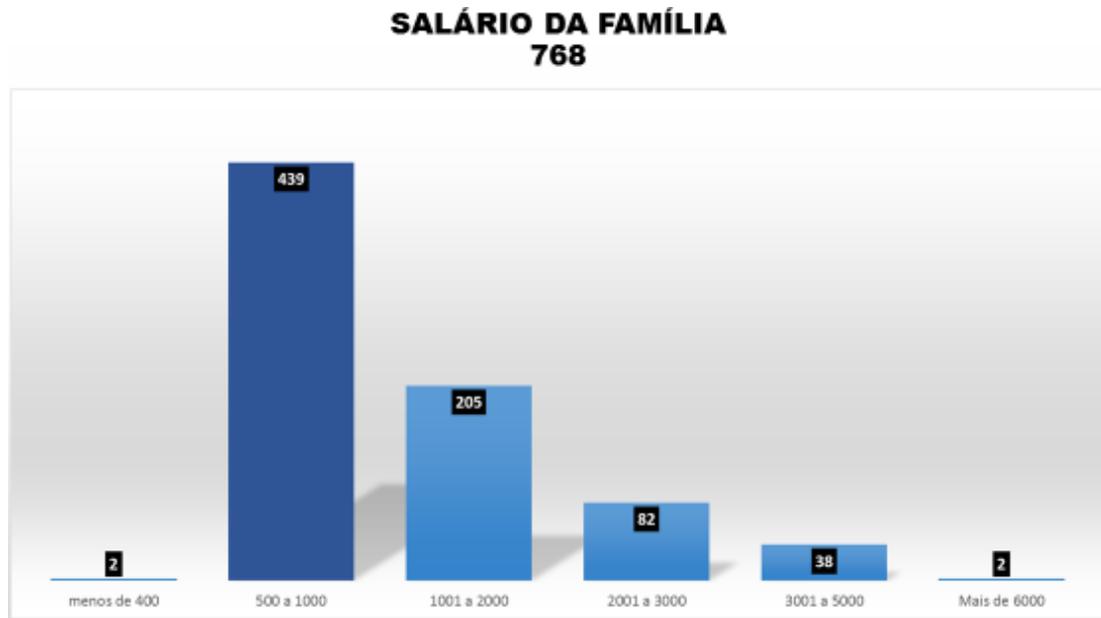
devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e esclarecidos antes e durante o curso da mesma, sobre a metodologia e o uso das informações coletadas, sobre a gravação de áudio dos encontros, bem como da garantia do sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos nesta pesquisa.

### **3.3 Lócus da pesquisa**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Municipal Prefeito Joaquim Félix Moreira está inserida em uma comunidade de baixo nível econômico, formada por muitas famílias migrantes que chegam a Joinville com o objetivo de conquistar um espaço nas indústrias e na área de construção civil da cidade, porém sem terem qualificação necessária para materializar esse sonho de uma vida mais promissora, sobrevivem de subempregos, doações e programas assistencialistas. A estimativa populacional que a escola atende é de 768 famílias.

É uma comunidade com um crescimento populacional acelerado. Nela existe um número considerável de famílias que vivem em bolsões de ocupações – vulgarmente conhecidas como invasões – sem infra-estrutura e saneamento básico. A partir do último diagnóstico da comunidade presente no PPP, realizado em novembro de 2016, percebemos que cerca de 84% das famílias dos alunos possuem renda de até três mil reais, sendo que destes, aproximadamente 68% sobreviviam com uma renda entre quinhentos e mil reais, conforme apresentado pelo Gráfico 1. O salário mínimo neste período era de oitocentos e oitenta reais.

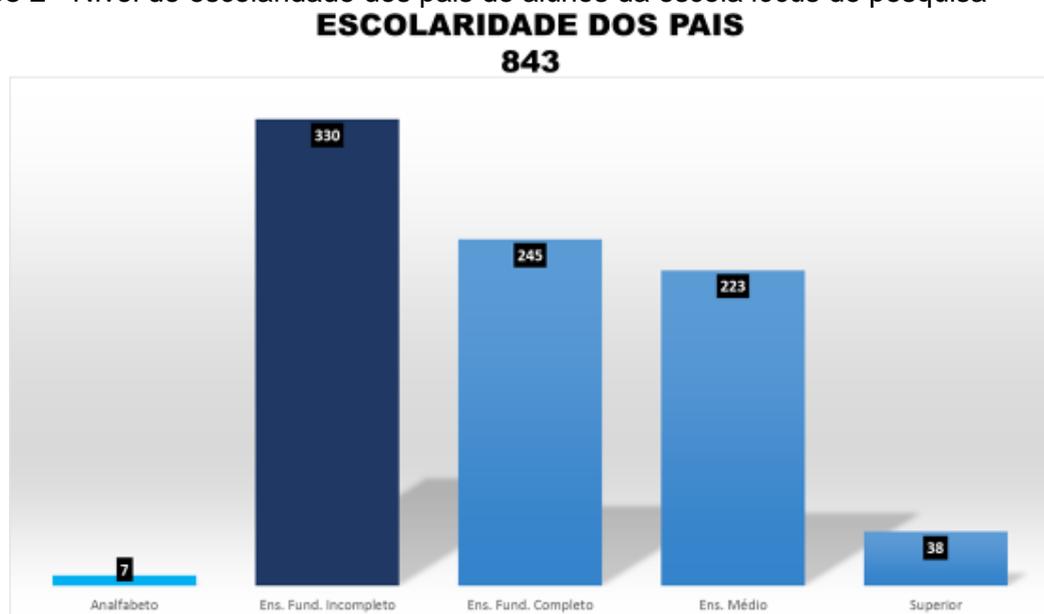
**Gráfico 1** - Caracterização da renda familiar dos alunos da escola lócus da pesquisa



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019)

O diagnóstico traz ainda, pelo Gráfico 2, que 30% dos pais têm escolaridade máxima no ensino fundamental e 39% sequer completaram o ensino fundamental. Apesar da distância temporal em que o diagnóstico foi realizado, esses dados nos elucidam quanto ao contexto no qual os docentes da Escola Joaquim Félix atuaram durante a pandemia, num período de aulas à distância que exigia não apenas estrutura para acesso, mas também o suporte ativo dos pais para a realização das atividades.

**Gráfico 2** - Nível de escolaridade dos pais de alunos da escola lócus de pesquisa



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019)

### **3.4 Apresentação dos sujeitos da pesquisa**

As participantes da pesquisa, indicadas pela diretora da escola em conformidade com os critérios da pesquisa, foram 5 professoras com idade entre 29 e 55 anos, as quais atuam na área da educação entre 10 e 32 anos, e como professoras entre 4 e 32 anos. Fizemos o convite às professoras para que elas escolhessem como gostariam de ser identificadas na pesquisa e elas fizeram a opção de serem identificadas pelos seus nomes próprios. Todas as participantes lecionam, atualmente, de forma exclusiva na Escola Municipal Prefeito Joaquim Félix Moreira, com carga horária de 40 horas. No lócus da pesquisa, as professoras atuam entre 2 e 22 anos.

A respeito da formação das professoras, todas possuem o ensino superior em pedagogia entre 1989 e 2012, sendo que 4 delas realizaram pós-graduação (especialização). Buscamos, também, compreender quando foi realizada a última formação das participantes e variava entre 2000 e 2021.

Em 2020, primeiro ano da pandemia da COVID-19 e recorte histórico ao qual voltamos nosso olhar neste trabalho, 4 das 5 professoras lecionaram às turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental. Uma das participantes atuou como supervisora no ano de 2020.

O Quadro 1 nos ajuda a compreender melhor e de forma mais específica o perfil de cada uma das participantes.

**Quadro 1** - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turma que lecionou em 2020	Ano da formação inicial	Nível da última formação	Ano da última formação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação como professora	Tempo de atuação na Escola Joaquim Félix
Vanuza	9 anos	3º ano do EF	2012	Pós-Graduação	2013	17 anos	4 anos	14 anos
Taís	9 anos	3º ano do EF	2011	Pós-Graduação	2021	10 anos	6 anos	5 anos
Ceni	4 anos	2º ano do EF	1989	Ensino Superior	2000	32 anos	32 anos	22 anos
Cristiane	5 anos	Não lecionei para as turmas acima	2008	Pós-Graduação	2012	25 anos	23 anos	2 anos
Rose	5 anos	3º ano do EF	2010	Pós-Graduação	2012	15anos	15anos	3 anos

Fonte: Formulário de Cadastro, do Autor (2022)

### 3.5 A construção do percurso

O percurso formativo vivenciado compreende as professoras como sujeitos históricos e sociais, que estão em processo, onde suas constituições são marcadas na dialética de contato com a cultura e ao mesmo tempo modificador de sua cultura. Para compreensão do sujeito pensamos com Zanella (2004), a qual indica que o

sujeito enquanto objeto de estudo requer, portanto, o olhar sobre as condições sociais, históricas e econômicas em que este se insere e as características dos grupos sociais a que pertence. Ademais, a atividade mediada – que pressupõe as ações que esta compreende, igualmente mediadas - e/em sua significação é categoria fundamental de análise, pois é através desta que o homem transforma o contexto social e, via apropriação de sua(s) significação(ões), constitui-se a si mesmo como sujeito (ZANELLA, 2004, p.134).

Em relação ao percurso formativo, entendemos esse como um espaço dialógico e de potência com o grupo de professoras, sendo marcado pela mediação e produção de sentidos. Para pensar esta proposta de percurso em grupo, dialogamos também com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o qual pressupõe pensar a centralidade da linguagem nesse processo, de forma que

A linguagem é o principal instrumento mediador desses processos de configuração da subjetividade histórico-social. O sujeito se apropria dos significados definidos historicamente, mas tendo papel ativo na reconfiguração e criação desses, sempre na intersubjetividade. Assim, quando novas vivências são oportunizadas, os sentidos são resignificados e reapropriados (PEREIRA; SAWAIA, 2020, p. 40).

Além desse aspecto, os encontros foram pensados previamente, não como momentos rígidos e impossíveis de serem redimensionados, mas como momentos deflagradores dos processos, em outras palavras os encontros foram intencionalmente organizados, no entanto, a apropriação das “provocações”, de temas geradores, bem como os desdobramentos das reflexões seguiram o fluxo do grupo, de suas análises, reflexões e também incômodos. As provocações a que nos referimos e/ou temas geradores foram definidos por meio de diferentes recursos como por exemplo, imagéticos como figuras, objetos, entre outros, estiveram presentes durante o percurso.

No total, foram realizados cinco encontros, entre os meses de maio e agosto de 2022, tendo a duração aproximada de 1h30min cada encontro. Os encontros foram gravados em áudio para análise posterior. Após cada encontro foi realizada uma

descrição em diário de campo das atividades do encontro, afetações do campo, relação do pesquisador e as implicações e impressões do pesquisador e pesquisadora assistente. O diário de campo difere de uma descrição comum, pois ele proporciona a documentação das vivências constitutivas do profissional (FREITAS; PEREIRA, 2018).

Para que a participação das professoras se tornasse viável, os encontros aconteceram no espaço escolar e em horário de hora atividade, e com isso, as horas de formação contaram como horas trabalhadas.

A pesquisa contou com uma pesquisadora colaboradora, pois pensando em uma pesquisa participante nessa modalidade, com a montagem dos encontros, há uma complexidade que exige auxílio para mediação das discussões, anotações em diário de campo, e para colaborar no manuseio do equipamento de áudio para gravação. Essa pesquisadora também desenvolve investigações sobre formação de professores/as e pertence ao mesmo grupo de pesquisa do pesquisador. Essas características, sob nosso entendimento, são importantes, pois oportuniza um diálogo mais profícuo entre os pesquisadores. Ou seja, não é possível pensar em um pesquisador/a colaborador alheio ao processo em tela, e com formação epistemológica distinta. Como indicado, os encontros foram planejados previamente para organização de materiais e espaços. Abaixo segue o quadro de planejamento dos encontros:

**Quadro 2 – Planejamento dos encontros**

Temática	Descrição do encontro	Recursos
Percurso docente	1- Apresentação do pesquisador e proposta da pesquisa. 2- Apresentação das participantes: Como: Primeiro o pesquisador apresenta a mala de viagem e em seguida faz a pergunta disparadora: “se abrimos mala de vocês o que vamos encontrar que vocês trouxeram até aqui?”	Recursos: Mala do pesquisador, malas, caixa com objetos.  Cada participante vai montar sua mala conforme seus percursos e apresentar para o grupo. Pensar o que fazer com essa mala

Vivências na pandemia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação da proposta do dia.</li> <li>2. Faz a pergunta disparadora: “a partir das imagens disponibilizadas crie um retrato das suas vivências enquanto docente na pandemia?” Como: Cada participante vai criar seu retrato e após colocar em um varal de exposição. Construo junto?</li> </ol>	Recursos: Imagens de revistas, Kraft em tamanho A3, tesouras, colas, barbante, grampo e fita.
Processo de alfabetização na pandemia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação da proposta do dia;</li> <li>2. Apresentação dos materiais trazidos pelas professoras em forma de relatos.</li> </ol>	Foi solicitado para que trouxessem os recursos (um que deu muito certo e outro que a princípio não deu) que utilizaram para alfabetização no período de pandemia.
Processo de alfabetização na pandemia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação da proposta do dia;</li> <li>2. Propor a construção coletiva de um livro ilustrando as vivências do período pandêmico.</li> </ol>	Recursos: Material para construção do livro. Levar impresso as palavras que mais apareceram nos encontros.
As vivências da formação: Possibilidades em vista	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação da convidada e da proposta do dia;</li> <li>2. Apresentação do livro construído no quarto encontro;</li> <li>3. Roda de conversa;</li> <li>4. Como fica a mala depois dos encontros?</li> </ol>	Mala que foi utilizada no primeiro encontro

Fonte: do Autor (2022)

O primeiro encontro teve início com a apresentação do projeto de pesquisa e o TCLE às professoras. Após o aceite do TCLE, iniciamos o primeiro tema disparador previamente planejado, “Percurso Docentes”. Um dos objetivos desse encontro era conhecer as professoras e introduzir um resgate de suas vivências. Para isso, foram utilizados alguns recursos: mala de viagem, sacolas para simbolizar as malas de cada uma delas e uma caixa com objetos, conforme Figura 1.

**Figura 1** - Recursos disponibilizados no primeiro encontro



Fonte: do Autor (2022)

Após apresentar a mala de viagem, realizamos a pergunta deflagradora do encontro: “Se abrirmos a mala de vocês, o que vamos encontrar do que trouxeram até aqui?” A atividade foi acolhida pelas professoras, que organizaram suas bolsas e iniciaram suas apresentações, sendo que, devido à limitação de tempo do encontro, duas delas expuseram suas malas apenas no segundo encontro. Posteriormente, na análise de dados, vamos descrever as observações analisadas em cada encontro.

O segundo encontro foi iniciado com a exposição das “malas” pelas participantes que faltavam. Depois, apresentamos a proposta para o dia, cujo tema disparador foi “Vivências na Pandemia” e a questão deflagradora foi “a partir das imagens disponibilizadas, crie um retrato das suas vivências enquanto docente na pandemia”. Depois da criação, cada professora colocou seu retrato em um varal de exposição, conforme Figura 2, e expunha o que representava a sua cena.

**Figura 2** - Varal de retratos produzidos pelas professoras



Fonte: do Autor (2022)

Para o terceiro encontro com as professoras, solicitamos que levassem ao encontro, recursos utilizados, materiais ou estratégias, para alfabetização durante a pandemia, onde elas considerassem que foi uma experiência exitosa e outras experiências que, segundo elas, não alcançaram o resultado esperado.

O quarto encontro foi realizado sob a mesma temática disparadora do terceiro, “Processos de alfabetização na pandemia”. Contudo, nessa ocasião propusemos uma prática diferente da anterior, a construção coletiva de um livro ilustrando as vivências do período pandêmico (Figura 3).

**Figura 3:** Livro “Professoras superando a Pandemia”



Fonte: do Autor (2022)

No quinto encontro tivemos a presença de uma convidada, a professora Dra. Rosânia Campos, orientadora desta pesquisa, que contribuiu em uma roda de conversa com a temática disparadora “As vivências da formação: possibilidades em vista”. Nessa interação, expusemos os materiais produzidos nos encontros e devolvemos às autoras (Figura 4). Então, cada participante apresentou novamente a sua mala, agora com os materiais colocados por elas ao longo do percurso realizado durante os encontros.

**Figura 4:** Encontro de encerramento



Fonte: do Autor (2022)

Os encontros foram organizados em uma roda de conversa, utilizando recursos mediadores, que mobilizam falas e reflexões que individualmente, possivelmente não aconteceriam. Não havia roteiro, pesquisadores e participantes realizavam questões no encontro, daquilo que emergia das atividades (GOMES; MAHEIRIE, 2021). O núcleo central destes encontros é o diálogo, a troca, a construção de sentidos. Esta perspectiva nos convida à reflexão, isto quer dizer, que põem em cena as tensões e contradições presentes em cada sujeito. Desta reflexão surge uma síntese, uma produção de sentido, sempre aberta e inacabada (VIGOTSKI, 2003).

Como já indicado, embora os encontros tivessem algum elemento "disparador", o processo se deu por outra ordem, as reflexões, as partilhas dos saberes, dos fazeres, as inquietações, as angústias externalizadas pelo grupo, não tinham como serem pré-concebidas ou pré-definidas, e isso constitui no rico dos encontros, ao mesmo tempo, que o maior desafio dos mesmos, pois por vezes as reflexões, as

discussões não se sujeitam o tempo relógio, logo houve também sempre necessidade de adequações entre o planejado e o vivido.

O trabalho de análise, desenvolvido posteriormente, oportunizou não apenas olhar para as criações, as falas, os registros, mas também implicou em novos questionamentos e na ampliação do diálogo com o real. Essa etapa da pesquisa foi pautada pelo método materialista dialético e, em consonância, com a teoria histórico-cultural, e com pensadores do campo crítico da educação. Em relação às participantes, sempre nos mantivemos fiéis à concepção de que são produtoras e também produzidas pelas e nas relações sociais, sendo estas desenvolvidas em determinado momento histórico e cultural. Em diálogo com Lane (1984), as participantes são ativas no processo, portanto, são engendradas a partir de relações com as questões culturais, políticas, sociais, além de serem produtores.

Após as primeiras leituras flutuantes dos materiais, dos diálogos foram organizadas as produções observando as recorrências das falas, das reflexões, das observações das participantes. Com isso, foram definidas as categorias de análise do campo, as quais discutimos nos capítulos seguintes desse texto.

#### 4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: DESDOBRAMENTOS DE UM PERCURSO FORMATIVO MARCADO PELA PANDEMIA

De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 177), no âmbito das práticas formativas, tanto no contexto da formação inicial como continuada, as críticas destacam a frágil articulação entre teoria e prática; além disso, ressaltam as autoras que, conforme definido por António Nóvoa<sup>3</sup> existe um consenso discursivo em relação a formação, não obstante pouco ou nada avançamos em relação em fazer aquilo que as pesquisas e os estudos indicam que é preciso fazer. Tendo essa provocação também para pensar a pesquisa, procuramos criar espaços, via a pesquisa, de acolhimento para que as participantes trouxessem suas experiências, suas vivências, e, com isso, suas emoções e afetos. Desse modo, procuramos considerar no processo formativo oportunizado pelo percurso, o contexto social e histórico em que as concepções e as práticas das professoras foram produzidas, de igual modo refletir sobre as condições efetivas para o desenvolvimento de seus trabalhos. Nesse sentido, nos alerta Cunha (2013, p. 622), “a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social”.

Assim, ao longo dos encontros tivemos a possibilidade de criar um espaço de partilha de alegrias e tristezas, de choros e sorrisos. Todo o percurso foi pensado para romper com a lógica hegemônica de formação de base tecnicista, com caráter de “treinamento metodológico”, em que as professoras assumem lugares passivos no processo. Dito de outro modo, procuramos criar um percurso formativo que a ação pedagógica não fosse reduzida aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, e nem tão pouco fosse um percurso que desconsiderasse o contexto político, econômico e social da prática educativa. Ou seja, todo o processo foi pensando para superar a lógica de uma “educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis” (GATTI *et al.*, 2019, p. 181).

---

<sup>3</sup> PALESTRA DE ANTÓNIO NÓVOA, 2006, São Paulo. **Livreto:** Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Sinpro Sp, 2007. 24 p. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf).

Entretanto, vale destacar que essa proposta de formação não implica em minimizar ou superficializar a formação teórica, pelo contrário, entendemos que nessa lógica de vivências as explicações teóricas componentes da formação ganham outros significados, os quais são constantemente analisados, discutidos, resultando na constituição de uma práxis. Entendendo que a razão não é alheia à emoção, os encontros foram trazendo indícios para isso, foram marcados por afetações, evidenciadas pela espontaneidade em participar de cada um dos momentos, ainda que tivessem a opção de não participar. Ou seja, acreditamos que o grupo experienciou e vivenciou as propostas, não apenas por convite da direção, mas porque foram afetadas pelo convite e as possibilidades deste lugar de acolhimento.

Durante os encontros, observou-se que as professoras foram se apropriando do percurso de forma que não tratava-se apenas de trazer o discurso pedagógico a respeito das práticas no período pandêmico, mas também a necessidade, que elas chamavam de “desabafo”, de falar sobre seus sentimentos, emoções, ainda que isso pudesse ir de encontro com esse discurso racional dominante em espaços formativos. A pandemia, como várias pesquisas indicam<sup>4</sup> foi também um momento em que as pessoas viveram fortes sentimentos de solidão, de angústias, e, no caso da classe docente, a vivência de estarem sozinhas, mesmo tendo trocas com supervisores e colegas, o fazer pedagógico se fez isolado. Esse sentimento, pelas observações dos relatos, foi secundarizado, não havia tempo para pensar sobre como estavam, era necessário continuar a ensinar seguindo o modelo escolar, o plano definido antes da pandemia, como se a mudança da escola presencial para o ensino remoto fosse “apenas um detalhe”.

#### **4.1 O percurso enquanto processo formativo**

Conforme já discutimos anteriormente, esse estudo tem como objetivo analisar o percurso formativo de um grupo de professoras alfabetizadoras, gerado na partilha dos fazeres e dos saberes produzidos durante período pandêmico. Também como já anunciado, optamos em construir esse percurso observando os princípios da pesquisa

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>>. Acesso em: 26 de jan 2023.

participante, na qual pesquisador e participante estão numa relação horizontal, sendo marcada pela dinamicidade, pela construção com os sujeitos envolvidos, uma vez que os saberes são construídos coletivamente e, que o pesquisador também é sujeito (BRANDÃO; BORGES, 2007). O princípio da pesquisa é a potência do encontro, de forma que a pesquisa tendo por base a proposta de um percurso formativo, serviu de espaço para que as professoras pudessem relatar e fazer síntese de suas experiências na pandemia. O percurso como objeto de investigação ganha também aportes a partir das contribuições de Vigotski (1984, p. 74), que afirma que “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”.

Além disso, pensar a proposta da pesquisa via um percurso formativo, é também pensar outras formas, outras possibilidades de formação, diferentes das que encontramos na base curricular de formação para professoras/es, onde existe uma proposta de percurso de formação orientada por um itinerário baseado na lógica das competências. Modelo que acaba reforçando a lógica bancária, e que acaba enfraquecendo os projetos político pedagógicos (PPP) de cada escola, desrespeitando o território e as particularidades. Uma vez que pensar a formação com professoras/es na lógica contrária, que fortalece os PPP, é entendê-los como produtores de conhecimento (ALBINO; SILVA, 2019).

Assim, pensar uma formação pautada em percurso implica compreender modos de partilhar que ultrapasse a racionalidade técnica na formação e na prática docente, racionalidade que acabou por dividir o trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação. Pensar uma formação pautada na lógica de percurso, sendo esse definido no coletivo, de modo participativo é não reduzir a docência a sua dimensão técnica, e ainda, é compreender que o professor/a não pode ser reduzido aquele que implementa métodos e técnicas para conquistar resultados, antes é fundamental recuperar o professor/a como tendo em sua atividade profissional os constantes questionamentos das intencionalidades do ensino (GATTI *et al.*, 2019).

Seguindo essas perspectivas, as atividades mediadas por recursos criativos são ferramentas de mediação, que promovem o exercício de coautoria, por meio de atividades com artes plásticas, fotografia, audiovisual, jogos, dinâmicas, escrita, montagem de brinquedos, trabalho com materiais recicláveis, que potencializam a criatividade. Compreendemos que esses recursos criativos estão abertos para a significação, e contribuem para o processo dialógico, para a produção de outros sentidos que não se limitam ao planejamento dos pesquisadores (ZANELLA; REIS,

2015).

Assim, em consonância com esses preceitos iniciamos os encontros com uma mala de viagem, e após apresentá-la ao grupo, realizamos a pergunta deflagradora do encontro: “Se abriremos a mala de vocês, o que vamos encontrar do que trouxeram até aqui?” A atividade foi acolhida pelas professoras, que organizaram suas bolsas e iniciaram suas apresentações. Todo esse processo intenso e criativo, foi interrompido pelo tempo relógio, de forma que duas professoras não conseguiram apresentar suas malas. Qual a solução? Continuar a apresentação no próximo encontro. Primeiro desafio da formação, tempo relógio. E a vivência do já sabido: entre o planejamento e o real não existe relação especular, logo esse fato gerou reorganização do planejamento, de igual modo, gerou também no grupo reflexões de como poderiam potencializar o tempo, de forma a todas poderem se expressar no momento proposto. Essas negociações, não são apenas negociações de tempo, entendemos essas conversas como necessárias e importantes para refletirmos também sobre o coletivo e sobre o quanto estamos ansiosos em falar, ser ouvidos/as.

As professoras, ao compartilharem sobre os objetos que estavam em suas malas, trouxeram suas jornadas pessoais que as constituíram como professoras, onde temas como maternidade, família, projetos de vida e preocupação com o período pós pandemia estiveram presentes. Essas narrativas nos remeterem a observação de Freire (2001a, p. 40), que questiona a ênfase que se dá a formação acadêmica, negando a jornada pessoal, “como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem querer ao mundo ou com seu desamor à vida”.

Assim, ao abrirem suas malas, as professoras “se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar” (DINIZ-PEREIRA e LACERDA, 2009, p.1232). Com isso, entendemos se “minimiza a tutela e legitima a emancipação docente, no sentido de romper com essa pretensiosa via de mão única” (*id. ibid*). Esse “rompimento” e as repercussões na formação podem ser observadas na fala da professora Rose, quando comenta:

*Olha, gente. Não é que a gente se empolga, e vai falando.*

Com isso, compreendemos que um percurso formativo que é pensado junto

com professoras/es, contemplando suas trajetórias, têm a possibilidade de se tornar um processo reflexivo que acolhe o cotidiano, a vida e a própria professora que narra sua história. A empolgação mencionada pela professora evidencia ainda que, pensar uma formação na lógica de percursos formativos participativos é também valorizar os saberes oriundos das práticas, sendo a teoria um modo de pensar sobre esses saberes, um modo de interlocução com esses saberes, o que sob nosso entendimento facilita a participação das professoras, que não são inibidas pelo fato de “não dominarem uma determinada teoria”.

O segundo encontro foi iniciado com a exposição das “malas” pelas participantes que faltavam. Depois, apresentamos a proposta para o dia, cujo tema disparador foi “Vivências na Pandemia” e a proposta foi: “a partir das imagens disponibilizadas, crie um retrato das suas vivências enquanto docente na pandemia”. Foi organizado uma mesa com imagens, tesoura, cola, canetões, e folhas A3. Com isso, o grupo foi se organizando para que cada professora produzisse sua narrativa imagética sobre suas vivências na pandemia. As professoras acolheram a proposta e iniciaram suas produções em um momento de trocas entre si. Depois da criação, cada professora colocou seu retrato em um varal de exposição e iniciaram suas apresentações. Como discutido acima, nesse encontro o grupo foi criando sua forma de se organizar, um exemplo disso, foi a administração do tempo feita pelas professoras, para que todas pudessem compartilhar seus retratos no encontro.

Em relação às produções, observamos que os temas recorrentes nos “retratos da pandemia”, foram: o medo, o “caos”, o planejamento de aulas, a elaboração de novas estratégias, os trabalhos em grupo. Após suas falas, explicações, partilharam não apenas suas produções, mas suas vivências. Em um diálogo com a professora Vanusa, a professora Thais compartilha alguns apontamentos:

*E daí também tem a. Questão do medo, da insegurança, de como que eu vou fazer? Como é que eu vou atingir os meus alunos? Como é que eles vão aprender e se eles vão aprender, Né? Eu lembro que eu e a Vanusa, a gente conversava e dava aquele desespero e agora não vai Dar! Não vai dar, não vai dar! Não vai dar? Aí, Do Nada, a Gente, vai dar sim, vamos! E aquela necessidade de se reinventar, porque o trabalho que você faz em sala de aula não é mais eficiente num mundo pandêmico, mas a gente vence, aí no ano a gente se deu conta, né?*

Entendemos como potência essas trocas entre as professoras para não sucumbirem diante do contexto pandêmico e suas novas exigências no trabalho

docente. Momentos de trocas, como este, transmutam as relações do individualismo para o coletivo, pois os sentimentos de medo e insegurança que pareciam ser individuais, ganham espaço no coletivo, e possibilidades de significação. Com isso, não é possível pensar o enfrentamento às condições precárias para a alfabetização sem a força do coletivo (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

O pedido ao final do encontro realizado pelas professoras para fotografarem suas produções nos instiga a pensar: qual a importância da autoria? Nas palavras da professora Vanusa ela desejava fazer:

*Ahh a gente vai fazer várias(fotos) para se exhibir!*

O que seria “exibir”? O que podemos pensar sobre essa afirmação da professora? Entendemos que a desvalorização docente repercute em todas as dimensões da docência, inclusive o não se ver como autora de seus processos de formação, pois na visão tradicional o saber é distanciado da prática, tendo o fazer docente separado da teoria. Em um espaço participativo de produção de conhecimento, esta afirmação pode nos indicar uma possível apropriação do potencial criativo na construção de saberes (DINIZ-PEREIRA e LACERDA, 2009).

Ao final desse encontro solicitamos que levassem ao próximo encontro recursos, materiais ou estratégias que utilizaram para alfabetização durante a pandemia, que elas consideraram uma experiência exitosa e outras experiências que, segundo elas, não alcançaram o resultado esperado.

No terceiro encontro o grupo inicia trazendo suas dificuldades da semana, pois estavam em um período de avaliações da Secretária de Educação. Sobre as avaliações em larga escala na educação, Freitas *et all.* (2014) pontua que depreciam a atuação dos docentes, e que é possível questionar a avaliação da educação pública por números, já que a realidade nas quais as escolas estão inseridas não são levadas em conta nessas provas censitárias. Ao abordarem a questão das avaliações externas, trazem suas dificuldades de alfabetizar em um contexto de pobreza e desigualdade social como relata a professora Thais:

*Então temos um currículo, temos que dar conta desse currículo. Esse currículo tem que dar o resultado, independente da onde a escola esteja inserida, independente se o meu aluno está com fome ou o aluno da Vanusa não está.*

Neste momento o território e seu campo de pobreza e desigualdade ganham espaço na discussão e o grupo percebe que este é um tema transversal em sua prática educativa. Como esta temática foi ganhando espaço, questionamos sobre os momentos formativos que elas encontram para colocar a trabalho estas realidades cotidianas. A mesma professora traz que na oferta de formações pela rede “*não se leva em consideração essa questão[.] A gente até tem essa discussão aqui dentro, só aqui dentro*”, afirmando que não encontram esses espaços na rede e que só conseguem falar disso nas reuniões pedagógicas. “*Aqui numa reunião pedagógica da nossa escola, a gente entende o porquê que talvez a nossa escola não tenha atingido a mesma meta de uma outra escola*” (Thais).

Nas propostas tradicionais, a formação não contempla as temáticas que emergem do campo e são pautadas na perspectiva conteudista (CUNHA, 2013). Portanto, o percurso formativo considera esse encontro com o campo da desigualdade social, acolhe essa temática e entende que esse espaço de significação é necessário na formação docente.

As falas das professoras indicam como o espaço de reuniões pedagógicas são importantes, uma vez que, são nesses momentos que elas podem, coletivamente pensar sobre sua escolas, os alunos e alunas e os desafios que enfrentam, de forma que expressão que possuem consciência do porque sua escola não alcança índices de destaque, de igual modo que também observam que falta esse olhar por parte dos órgãos diretivos, como explica a professora:

*É por causa de uma série de fatores, mas essa série de fatores talvez porque não há essa discussão, não seja levada lá na Secretaria de educação que vem e nos cobra.*

Todas essas observações das professoras, e indignação evidenciam que é urgente ao se discutir formação de professores/as, ao se pensar políticas de formação, considerar os contextos sociais, econômicos e culturais. A desigualdade já presente como observado pelas falas das professoras, ficou ainda mais evidente durante a pandemia, pois os acessos aos dispositivos eletrônicos, as plataformas não foram uma realidade na comunidade escolar (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Todo esse processo de discussão estava ocorrendo quando o próprio grupo coloca em pauta que, o objetivo daquele encontro, acordado anteriormente era outro, que elas possuíam material para apresentar. Não obstante, não entendemos que o

grupo tenha modificado o percurso, pelo contrário, essas reflexões foram deflagradas por uma exigência externa: avaliação, a qual não pode ser considerada justa se considerarmos os aspectos sinalizados pelas falas, e isso é necessário ser discutido, pois a avaliação também, de algum modo é uma avaliação da competência do professor, da professora. Assim, nos parece que esse momento foi muito importante, e que no coletivo, e mobilizadas pelos afetos, constituíram um lugar de produção de sentidos. Logo, entendemos que essa partilha de vivências, de emoções, de leitura de mundo, de questionamento de práticas já consolidadas compõe a formação dessas professoras, não como aquelas que “incorporam” um discurso, mas como um grupo que pensa seu fazer, os limites desse fazer, e também se orgulha de suas criações.

Essas observações são corroboradas pela fala da professora Vanusa que define o encontro como “*hoje foi punk*”, quer dizer foi duro, foi provocativo; e também nomeia os encontros como sendo: “*Esse horário é uma terapia mesmo pra gente*”. Nomeação apoiada pelas demais. Assim, ao pensarmos a forma com que as participantes nomeiam o percurso como “terapia”, entendemos que é fundamental diferenciar o percurso formativo de grupo terapêutico. O grupo terapêutico está no campo da psicoterapia onde “a terapia de grupo é uma forma bastante efetiva de psicoterapia e que ela é pelo menos igual à psicoterapia individual em sua capacidade de proporcionar benefícios significativos” (YALOM; LESZCZ, 2007, p. 23). O percurso é um espaço de abertura à significação que a partir da perspectiva histórico-cultural é o processo de produção de sentidos, compreendendo que cada sujeito nasceu em um contexto já significado “formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos” (PINO, 1993, p. 21). Voltando ao contexto do percurso de formação, os fragmentos de histórias pessoais que contaram no grupo, indicam sobre os modos como significam o próprio pertencimento à escola e seu território.

Compreendemos que este modo de formação em percurso é conduzido pelo movimento dialético do grupo que se contrapõe ao modelo generalista de formação baseada nas competências, pois se pauta nas experiências das professoras em um processo de significação que se constrói nos diálogos. Contribuindo para a construção de saberes coletivos que tocam suas realidades que se abrem a novos possíveis da educação no campo das desigualdades (GOMES; ANDRADE; MAHEIRIE, 2022).

O quarto encontro foi realizado sob a mesma temática disparadora do terceiro, “Processos de alfabetização na pandemia”. Contudo, nessa ocasião propusemos uma

prática diferente da anterior, a construção coletiva de um livro ilustrando as vivências do período pandêmico.

Semelhante ao encontro dois, foi organizada a mesa com os materiais para a produção da atividade. Com isso, o grupo foi se organizando para a construção de sua narrativa imagética no formato de um livro sobre suas experiências de alfabetização na pandemia. As professoras acolheram a proposta, iniciaram a produção e um diálogo entre si. Para a apresentação do livro o grupo decidiu que a professora Vanusa o apresentasse em formato de contação de história, ela ficou de pé e foi filmada pelas colegas, fazendo a narrativa:

*Professores superando a pandemia por Ceni, Cristiane, Rose Helena, Taís e Vanusa. Vivíamos em nossa rotina escolar até que surgiu um grande desafio. E com ele veio angústia, dificuldade, ansiedade, medo, confiança, estresse, esperança, paciência. Adoecemos, perdemos pessoas queridas. O medo quase nos dominou. Mas nós, professores, não podíamos parar. Haviam muitos pequenos esperando de nós o melhor. Nos reinventamos, buscamos novas estratégias para nos mantermos mais próximos o possível dos alunos. E assim, apesar das circunstâncias, superamos. Apesar de toda a dificuldade no caminho, vencemos: Vitória!*

Percebemos que as professoras davam indícios de um processo de implicação com o percurso, se colocando no debate de ideias para a construção do livro, como uma possibilidade de significar as experiências. O livro narra as jornadas vivenciadas por elas no período da pandemia, indicando que os coletivos que se construíram neste período para enfrentar as dificuldades, foi uma forma de “*superação*”. As dificuldades foram sinalizadas como o medo, medo do contágio, medo da morte, isso somado a saudade das pessoas que morreram e das que estavam em isolamento. Ao usarem o termo “*superamos*”, é possível pensar com o afeto da esperança que mobilizou o grupo durante a pandemia e que agora se torna um elemento possível para formação como um conhecimento construído coletivamente.

No último encontro, em consonância com todo processo, optamos em confraternizar, compartilhar e ao mesmo tempo, organizamos o espaço expondo as produções oportunizando assim as professoras observarem seus percursos. Também optamos em realizar uma roda de diálogo ampliada com a presença da orientadora desta investigação e a direção da escola. Essa foi uma escolha a partir das discussões do grupo, e uma escolha também pautada na perspectiva de valorizar os saberes produzidos nesse grupo, de valorizar cada momento que dedicaram para participarem

desta pesquisa. A temática da roda foi “As vivências da formação: possibilidades em vista”, a qual tinha como objetivo a análise individual de cada professora sobre o percurso. Para tanto, as malas foram retomadas, e agora contendo também, os materiais produzidos ao longo do percurso realizado durante os encontros, compartilhando sua experiência neste percurso.

Fundamental destacar que ao trabalhar com os saberes docentes, suas práticas não entendemos que a formação deva ser reduzida nessa dimensão, entendemos que a “epistemologia da prática” e a “pedagogia das competências”, centradas no fazer pedagógico, não dialogam com nossa perspectiva de formação. No entanto, como procuramos discutir ao longo deste trabalho, defendemos que em seu processo formativo essa dimensão também não seja secundarizada e/ou negligenciada como um saber menor. Nesse sentido, Cordeiro e Gomes (2021, p. 05), indicam o porquê formar considerando a indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que,

esses mesmos profissionais criativos, comprometidos e resistentes, têm sido tratados nas formações a que são submetidos como aqueles que devem ser capacitados em sua profissão, como se eles nada tivessem a oferecer. Muitas vezes com palestras motivacionais ou com conteúdos estéreis formatados em plataformas on-line para serem acessadas de modo individual, a questão é que os professores são abordados como aqueles que precisam consumir conteúdos que fazem (talvez) sentido para aqueles que comercializam a formação e tem pouca ancoragem naqueles que são sujeitados ao seu consumo.

A fala da diretora da escola, Edineia, evidencia a importância desse tipo de formação quando afirma:

*Agora, a gente viu a importância da escola, que não é só conteúdo, conteúdo a gente pega na internet, mas as relações e as trocas é na escola que acontece.*

Dito de outro modo, um processo dialógico de construção de conhecimento que vai ser mediado por recursos criativos. Isso vai se diferenciar do que entendemos como trilhas de aprendizagem, pois é marcado pela continuidade, entendendo o percurso como processo, como construção coletiva e não como transmissão de conhecimento pronto, mas como conhecimento construído com as participantes em diálogos com os conhecimentos já existentes.

Dessarte, a proposta de um percurso dialógico potencializa também a produção de sentidos e, com isso, altera os modos de relação dos sujeitos, os modos de

organização cotidiana, como relatam as professoras ao afirmarem que, muitas vezes nem pensam que o que fazem e como fazem poderia ser diferente, que as frágeis condições de trabalhos, em especial, o que vivenciaram na pandemia não deveria ser o real. De acordo com Vanusa, elas fazem, seguem na precaridade e já acham “*Ai, isso é tão normal*”. Esse fato é corroborado pela professora Thais que comenta, ao se referir as condições de trabalho docente:

*Eu estou tão acostumada que eu esqueço que isso é tudo errado.*

Essa inquietação gerada pelas reflexões no grupo, foi deflagrada em especial pelo fato de que, no período pandêmico a escola não teve aulas remotas, isto porque as famílias não tinha acesso a internet, muitas não possuíam dispositivos para as crianças utilizarem, de forma que todas as atividades eram fotocopiadas e enviadas para as crianças, posteriormente, essas atividades eram devolvidas, corrigidas e retornavam as crianças. Como a escola, tendo em vista sua comunidade, sempre trabalhou contando com a criança e o compromisso das professoras, essa situação não gerou, por exemplo, atos reivindicatórios da escola e/ou da comunidade, o que ocorreu foram adaptações, criatividade e muito compromisso do corpo docente e equipe diretiva. Nisso reside a perversão da lógica gerencial, pois ela retira a responsabilidade do Estado e define como sendo uma responsabilidade de direção e professoras, as quais devem saber gerenciar a crise, proposta que fundamenta políticas de formação como o Programa Ensina Brasil, o qual compõe a rede Teach for all, programa que de acordo com Hipólito (2019, p. 198) “está em consonância com os apoiadores de políticas neoliberais gerencialistas. O programa é apoiado ou tem como parceiros, por exemplo, Itaú Social, Insper, Fundação Lemann, Elos Educacional, Kroton, dentre outros.”

Essas reflexões evidenciam a potência de formação realizada com os sujeitos, de forma que os encontros são mais que espaços de partilhas, mas são também espaços e momentos que oportunizam deslocar os sujeitos dos lugares sociais historicamente produzidos e que a eles estavam designados. No relato da professora Vanusa sobre o percurso pós pandemia que publiciza:

*Porque a gente fica aqui [nos encontros], a gente reflete tudo, como a gente passou aquela loucura.*

Novamente esse depoimento ratifica como as professoras construíram a possibilidade de se apropriar de modo diferente do mundo, dos temas, das histórias vividas, do período pandêmico aumentando a possibilidade de agirem (ZANELLA, 2005).

Em síntese, o percurso não compreende o encontro como uma simples reunião de pessoas, tampouco visa oferecer um conhecimento pronto, mas objetiva construir possibilidades, tecendo diálogos. Compreende-se que a partir da construção de sentidos pessoais, o sujeito, sempre em desenvolvimento, poderá reinventar novas formas de agir e de pensar. Em outras palavras, o percurso aberto às demandas do cotidiano favorece a construção de outros caminhos e possibilidades. A experiência de um percurso formativo que promove um espaço para as professoras em seu território comum, e experiências de um período em comum, foi um lugar de encontro de muitas vozes onde todos eram pesquisadores e pesquisados que mobilizados pelos afetos que emergiram do campo, construíram novos possíveis.

#### **4.2 Percursos/metodologias/pesquisas participativas**

No processo de análise, percebeu-se que as metodologias participativas, como método de pesquisa e formação de professoras/es, fundamentado pela relação dialógica, promoveu um espaço de construção coletiva de conhecimento. Não encontramos um manual nas metodologias participativas, pois não são práticas pré-estabelecidas, mas opera-se pela lógica de rompimento da hierarquização já que não há um detentor do saber, estabelecendo relações horizontais.

Com os impactos da pandemia na educação forma de várias ordens, e no caso específico da prática de professoras/es, as repercussões foram sentidas no campo profissional e também pessoal, pois professores/as imediatamente tiveram que sair das salas e adentrem em ambientes virtuais, além disso, muitas tiveram que investir em melhorias em sua rede de internet, em equipamentos, assim além de terem que dominar todo um ambiente não familiar, de terem que investir para poder frequentar esse ambiente, tiveram ainda que pensar como preparar suas aulas agora em uma relação que seria remota. Mas, todos esses aspectos foram eclipsados, pois a atenção era voltada para o professor/a que deveria assimilar rapidamente plataformas e dinâmicas que negligenciam o processo pedagógico, e como já discutido, não consideram as condições objetivas da comunidade escolar. A emergência, a urgência,

induziu o “profissional da educação a uma relação com a tecnologia e suas plataformas como um fim em si mesmo” (SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 844).

Assim, ao questionarmos as professoras sobre os espaços que encontraram para que pudessem dialogar sobre o período que viveram, disseram não ter existido. De igual, modo não indicaram processo de apoio para pensar suas práticas tendo em vista a condição singular de sua comunidade, pelo contrário, as alfabetizadoras relatam a exigência de fazerem nova formação sobre alfabetização (novo programa difundido pelo MEC no governo Bolsonaro); fato que nas falas delas, seria mais uma formação, mais uma modificação, pois em suas falas comentam que:

*Eu peguei construtivismo [...] tantos que eu não lembro, é, eu peguei um método da que a gente só alfabetizava com literatura” (prof. Ceni ).*

*A gente está fazendo “MATEMA” de novo, que eu fiz a 20 anos atrás (prof. Ceni).*

Essas falas nos indicam a urgência de repensar não o discurso, pois como discutido anteriormente, no Brasil, entre pesquisadores é consensuado o fato do professor/a participarem de suas formações, das formações serem espaços de discussões e reflexão; no entanto, o desafio é repensarmos então outros modos de formar, que realmente incluam os sujeitos valorizados nos discurso, e ainda mais, pensar em formas de enfrentar o projeto educativo pautado no gerencialismo. é pensar como resistir e superar as formações onde os saberes construídos pelas professoras são desconsiderados e não encontram espaços formativos para socializar suas práticas.

O comentário “fazendo de novo”, evidência e nos obriga também a pensar, como as formações são organizadas? Isto é metodologicamente? e nesse sentido, também vivemos nessa investigação o desafio de como avançar da prática, dos saberes para uma reflexão pautada teoricamente, uma reflexão que oportunizassem superar os sentidos comuns. como fazer essa relação sem retomar a lógica de formação pautada em uma perspectiva dos sujeitos sendo passivos, dos conteúdos sendo “transmitidos”? Cordeiro e Gomes (2021, p. 02), chamam atenção para esse fato, pois segundo os autores:

O que se anuncia é uma formação para um trabalho docente diferenciado, mas a promessa se esfacela na reprodução de um

modelo de educação bancária (FREIRE, 2013) no qual aquele que deve se “capacitar” é tratado como um profissional que precisa mudar sua ação pedagógica, mesmo que as formações e a escola continuem as mesmas. Assim, o que se observa é que essa exigência produz o adoecimento e o sofrimento mental.

As exigências fazem parte do cotidiano das professoras, produzindo sofrimento psíquico, algo que não pode ser pensado a parte dos processos históricos e sociais, mas sempre contextualizado. Hoje temos uma racionalidade neoliberal que exige um sujeito que se supere diante das precarizações, os responsabilizando pelo seu próprio destino, produzindo uma sociedade adoecida pela culpabilização individual. A participação em um processo coletivo de formação é uma contraposição a isso que engendra o sofrimento no neoliberalismo, a privatização que conduz a solidão. Neste movimento de transposição do privado para o lugar comum surgem outras possibilidades de uma formação participativa como ação transformadora (SAWAIA; ALBUQUERQUE; BUSARELLO, 2018).

Não podemos analisar a escola, o meio, as relações, como algo estático e exterior em relação à formação do professor, mas devemos compreender como algo variável e dinâmico. Estas variantes externas de alguma forma influenciam as professoras, mas as professoras e suas constituições docentes se modificam, não somente por si só, mas também o meio, e este mesmo meio as afeta de uma nova maneira. Essa relação dinâmica é uma potente compreensão de percurso que pensa dialeticamente o ser e o fazer docente, contribuindo em espaços que proporcionam a reflexão de sua prática.

Pensamos com Streck (2016) que as metodologias participativas são aquelas que compreendem os sujeitos da pesquisa como co-produtores de conhecimento, diferenciando-se do modelo tradicional que entende o sujeito na pesquisa como um fornecedor de dados a serem analisados. Nesta perspectiva, o professor não é visto “como uma coleta de dados”, mas como um construtor de dados, um pensador.

Encontramos a construção das metodologias participativas em pesquisa na América Latina na década 1970, como estratégia de resistência frente aos governos autoritários. As metodologias participantes se apresentam com pressupostos ontológicos de liberdade, criação e transformação, na construção de uma sociedade e humano com a noção de liberdade. Com isso, este movimento abandona o pensamento colonizador, vinculando-se a uma opção ético política em favor da transformação, visando um saber e fazer emancipador das condições que produzem

injustiça (BRANDÃO, 1999).

A relevância social das metodologias participativas, como já procuramos discutir, é justificada também por entendermos a realidade como dinâmica, polissêmica e exige a compreensão de suas múltiplas faces. Para que possamos considerá-la como potente, é necessário o conhecimento tácito do contexto social e histórico daquilo que se envolve no campo. Dessa forma, pensar em metodologias ativas, percurso formativo como opção de formação de professores/as, implica em ocupar um lugar, no qual o formador e/ou pesquisador não chega no campo com um conhecimento externo para resolver algum problema, mas como aquele que se coloca ao lado no movimento daquele grupo social, entendendo que está ali para potencializar os processos já constituídos e suas possibilidades, e não com respostas prontas (STRECK, 2016).

Podemos afirmar ainda, com Vigotski (VINHA; WELCMAN, 2010), que na constituição de professoras/es, a influência de diferentes situações não depende de seu conteúdo próprio, mas de como este sujeito apreende a situação. Mais do que a realidade com seus indicadores quantitativos e objetivos, o impacto no ser/fazer docente se dá no desenvolvimento que o meio proporciona, seja na potência de ser ou de padecer. Essa relação com o contexto pode revelar, a partir de um espaço, a mobilização de potencialidades que aliviam os fardos compartilhados.

Romper com o modelo de formação bancária que acaba tendo postura colonizadora, é um processo dialético nos processos da educação. O docente tem o papel de problematizador da realidade do educando, para dar a possibilidade de o oprimido aprender a dizer a sua palavra, sendo uma potência para que o sujeito exercite uma vida de possibilidades. É por meio da educação como prática de liberdade, que possibilita uma prática reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora que os sujeitos poderão emancipar-se e humanizarem suas vidas e suas realidades. Para que isso aconteça é necessário romper com a educação bancária que é alienante, não problematizadora, antidialógica e opressora. Pensamos as metodologias participativas como processos formativos libertadores, que superam a dicotomia, o saber externo e local. Essa superação é fundamentada na dialogicidade, que é negada na concepção bancária, essa superação é a estratégia que Freire propõe para uma educação libertadora. O processo de liberdade para Freire deve ser visto e sentido por ambas as partes, oprimido e opressor. Esse processo de desintoxicação da opressão tem que ser de maneira cuidadosa para que os oprimidos

não venham a ser os novos opressores (FREIRE, 1987).

O próprio processo de análise exige qualidade na descrição e comunicação, pois a autoria é compartilhada, coletiva com todos os sujeitos envolvidos, já que é campo de muitas vozes e o lugar da construção comum (STRECK, 2016). Isto quer dizer, a metodologia participativa lança um desafio para o pesquisador também no processo de construção dos resultados da pesquisa, de visibilizar os coprodutores e manter um posicionamento horizontalizado.

### **4.3 Formação de Professoras/es: Um lugar de afetos**

Buscamos trazer nesta categoria de análise a discussão das emoções nas próprias trajetórias formativas de cada participante, visto que percebemos nas análises das políticas de formação de professoras/es vigente e na frequência dos relatos das professoras em que as formações não contemplam o campo afetivo. Queremos falar que ao construir um percurso formativo, tem algo a mais que racionalidade, o humano também é afeto. Logo no primeiro encontro, percebemos uma possível negação para a manifestação das emoções, como podemos observar, alguns indícios na exposição da professora Vanusa *“Gente eu não quero chorar pelo amor de Deus!”*. Com isso, vamos discutir o campo dos afetos, entendendo que a emoção não tem que ser combatida e sim acolhida e, nesta pesquisa, analisada.

No primeiro encontro, cada professora foi convidada a compartilhar seus percursos docentes. Preparamos uma mesa com uma mala de viagem e diversos objetos variados dentro dela. Cada professora, como já informamos em discussões anteriores, recebeu uma sacola que representava suas malas para colocarem os objetos que ajudariam a narrar seus percursos. Fomos ao campo como pesquisadores, cientes que pretendias propor outro tipo de formação, e mais, que a formação implica não apenas racionalidade, mas também emoções. Mas, a racionalidade técnica, a lógica moderna da razão sobrepondo as emoções se mostrou forte também na nossa organização. Esse fato ficou evidente quando em um momento de diálogo, algumas professoras choraram e nos demos conta que não levamos o lenço. Por que não levamos o lenço? Esta é uma pergunta que nos acompanhou na jornada de pesquisa, pois chegamos ao campo de formação atravessados pela lógica racional e dicotômica entre pensamento e emoção?

O choro começa a ganhar espaço no diálogo, seja na sua presença ou ausência. mas, novamente a racionalidade técnica se impõe, a professora Thais argumenta:

*Gente vamos parar de chorar as mágoas e voltar aqui para nossa realidade!*

Poderíamos argumentar, mas o choro compõe a realidade, o choro é real. Afinal, de que realidade está se falando? Uma realidade que indica a negação das emoções? Ou melhor, a realidade que divide corpo e mente, razão e emoção, a realidade que nos ensinou e nos fez acreditar que uma fala, pensa e outro escuta e executa. Como romper com essa ordem moderna? Como avançar na formação considerando igualmente razão e emoção? uma das estratégias foi levar uma caixa de lenços, a qual simbolizava a “permissão” para o choro, a qual foi sendo significada pelo grupo e com o grupo e constituindo aquele espaço também como espaço de falar sobre suas frustrações, angústias, mas sempre procurando pensar com elas o que eram essas emoções, como eram vivenciadas, porque, por exemplo, o baixo desempenho de alunos/as em provas avaliativas era tão frustrante? Como o professor/a acabam sentindo-se sozinhos e responsáveis exclusivos pelo desempenho dos alunos/as? Mais que “soltar o choro”, a caixinha simbolizava, vamos falar sobre isso também!

Sempre importante lembrar que, espaços de afetos é fundamental ao humano. A intelectualidade das professoras não precisa ser alcançada negando as emoções, pelo contrário, a tarefa é fazer um contra movimento, um movimento que questione a lógica tecnicista, que como já discutimos, avance em combater o sofrimento ético político, e não produzir mais sofrimento. Seguindo essa perspectiva, Sawaia (2009, p. 367) destaca que é fundamental compreender que, “(a) a junção indissociável entre corpo e mente e a relação entre o poder do corpo de ser afetado e sua potência de ação; (b) a junção indissociável entre ideia e emoção e (c) a junção indissociável entre afeto e ética” são tarefas que estão postas nas formações.

Na discussão sobre a docência, que também é constituída pela afetividade, Paulo Freire (1996) há muito faz essa observação, nos lembrando que o fazer docente implica em um fazer que o professor/a está inteiro, não se separa o ser e o fazer docente, pelo contrário, estamos sempre em relação com os alunos com o corpo e a palavra, não somente na sala de aula, mas no corredor e nos demais espaços possíveis. Não obstante, o pensador também faz uma chamada para não confundir os

afetos, suas manifestações como enfraquecimento do conhecimento científico, assim nos alerta, que é “preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras (FREIRE, 1996, p. 73).

Outro desafio ao pensar a dimensão afetiva na docência é também superar o senso comum, e no caso da escola, é superar antiga concepção de “aluno carente”, onde a carência econômica foi discutida como sendo emocional, de forma que em gestos como abraços, afetos manifestos são compreendidos como manifestações de carências, como o fato de ser pobre já, por si só, reduzisse também as relações afetivas. Não queremos aqui romantizar a pobreza, ou negar que as questões econômicas repercutem na constituição subjetiva, que a fome, a dor, o medo deixa os sujeitos embrutecidos. Não! não queremos negar esse aspecto, mas precisamos repensar essa relação direta construída na educação e que acaba, inclusive não apenas gerando preconceitos, mas também compreensões equivocadas dos afetos. Assim, o abraço que a criança gosta de receber na chegada, na saída, os “bilhetes carinhosos”, os pedidos de “colo”, não necessariamente são indícios de crianças carentes efetivamente, antes são manifestações do humano. Essas reflexões colocam em xeque certeza como a manifestada por uma das professoras que afirma:

*Eles são carentes. Quando eles vão embora, eles querem vim abraçar a gente. Tu vai dizer não pro abraço. Não!*

A pergunta aqui seria: são carentes? e durante a pandemia, quem sentiu falta de abraços? de toque de pele? Ou seja, o toque, o abraço, o sorriso franco e cativante, os colos, as escutas atentas e carinhosas compõem o universo humano, e assim sendo, também se fazem presente nos espaços escolares. E como já indicado por Freire (2003, p.143), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. O abraço em tempo pós pandemia ganha espaço, o que nos aproxima da discussão sobre ser professora além de um conteúdo que ela é convocada a ensinar, pois o aluno, com sua vida, pede afeto que se objetiva também em um abraço.

Pensando com Sawaia, Albuquerque e Busarello (2018), afeto é o lugar da ética, não se reduz ao abstrato e ao psiquismo, seu lugar é também na história, no cotidiano, onde o corpo e a mente são tratados socialmente, entendendo que as

afecções aumentam ou diminuem a potência de vida, em que cada um persevera na existência em suas realidades. Neste processo de afecções a professora Ceni contribui com o que pode ser um sentimento ambivalente naquilo que ela chama de se envolver ou não

*a escola acaba abraçando tudo e o professor acaba sofrendo com isso, sabe? A gente até diz, aí eu não quero saber, eu não vou me envolver, mas a gente se envolve, não tem como.*

E a partir dessas reflexões emerge outro aspecto: as desigualdades sociais. Dessa forma, as falas, as reflexões evidenciam como a pobreza e a desigualdade social, não apenas atravessa o fazer o docente, mas acabam por configurar esse saber. De forma que, iremos discutir esses aspectos no próximo capítulo.

Os encontros nos oportunizaram a questionar, como já indicado, os afetos no fazer docente e a perceber suas manifestações, como explica a professora Ceni quando comenta que:

*Você precisa tocar na criança. Criança que não tem coordenação motora. No segundo ano, você tem que pegar na mãozinha, é preciso segurar na mão.*

O modo como a professora falou, a indicação desse gesto, nos faz compreender que o segurar pela mão não é apenas para “ensinar a técnica de segurar o lápis”, nesse encontro de mãos, acontece toque e encontro de histórias, de expectativas, de apostas. Essa dimensão do fazer docente também repercute em outros modos de ação, como exemplificado pela professora Ceni, quando comenta que

*já aconteceu casos de pessoas que entraram aqui, aí eu não vou chegar perto do fulano, que está cheio de piolho, gente, como você não quer chegar perto de uma criança que tem piolho?*

Essa fala, indignada da professora e, em concordância com o grupo, remete novamente a ambivalência na prática docente cotidiana, pois como já haviam discutido, elas e a escola assumem funções que não deveriam estar sob sua responsabilidade, mas como negar esse aporte? Como ainda comentam quem possuem muitas crianças que apresentam falta de higiene, são crianças que não

cheiram bem, mas isso não poderia ser impeditivo para professora se aproximar. E, como elas mesmo perguntam e respondem: como fazer? deixar de lado? chamar a família? família que muitas vezes não tem condições objetivas de manter padrões de higiene? nas falas desse grupo de alfabetizadoras: elas fazem, elas se aproximam, elas acolhem, não porque são mártires, mas porque entendem que isso é também compõe seu fazer docente. E, nas nossas análises e reflexões, pensamos em qual manual, plataforma, essas realidades são discutidas mesmo? Em qual curso, manual de alfabetizar essas questões são discutidas?

Desse modo, analisar o ser professora neste campo de desigualdade e pobreza também é buscar compreender esta relação de afetações que não podem ser negadas, mas entendida como uma categoria de análise em que “os afetos são espaços de vivência da ética, pois qualificam as ações e as relações humanas” (SAWAIA, 2006, p.92). Estas relações estão em movimento com as professoras, alunos, equipe e famílias. Sawaia (2006) nos ajuda a compreender o campo da desigualdade social com o conceito de sofrimento ético-político.

o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (SAWAIA, 2006, p. 104-105).

Ao trabalharmos o conceito de sofrimento ético-político, entendemos que ele vem dos estudos dos afetos, sendo uma forma de trabalhá-los, que pode levar para uma ação transformadora, para uma insurgência de um processo de transformação social. Assim, esse conceito nos ajuda nas análises das desigualdades presente na comunidade, pensamos que a prática docente só é possível quando se compreende que o aluno/a, e de igual modo o professor/a não sofre somente por necessidades biológicas, mas há um sujeito com necessidade básica, que entendemos por “potência de liberdade e felicidade, que pode ser traduzida por reconhecimento, carinho, (com)paixão, ter em quem confiar”(SAWAIA, 2003, p. 57).

As falas, as produções das professoras nos indicam como no cotidiano, são constantemente instigadas em como agir considerando as desigualdades sociais existentes, ao mesmo tempo que são pressionadas também a pensar se devem agir, como nos relata a professora Vanusa quando afirma:

*eu pensei assim, eu não vou me envolver mais tanto com os alunos.*

Tarefa que ela mesmo avalia como não possível. Historicamente nas discussões científicas se pautou a lógica da necessária neutralidade para o bem fazer da ciência. Mas, ainda que seja possível encontrar adeptos dessa perspectiva, os inúmeros estudos, em especial no campo das humanidades, evidenciaram que a neutralidade não existe, e o fato de deixar de fazer algo, ou de se posicionar em determinada situação, não é ser neutro, pois você fez uma escolha. Assim, na fala das próprias professoras é impossível não se envolver, não ser afetados pelos percursos de seus alunos e alunas. O cotidiano é constituído pela racionalidade, mas também por diferentes emoções, manifestadas em diversos formas de afetos, que tanto podem aumentar a potência de vida, como também podem constituir lugares de não pertencimentos, como algumas pesquisas já indicaram sobre o não aprender das crianças. Mas, de todo modo, o inegável é que essas afetações mobilizam e nutrem os encontros.

Os encontros são inevitáveis e podem ser bons encontros como traz Sawaia (2018, p.15), sobre “a capacidade de produzir afecções e por elas ser afetivamente mediado que faz com que possamos inventar outros mundos, entrelaçando nos bons encontros, o eu e o outro, até que um comum se faça como exercício unificante”. Observamos aqui que o “se envolve muito” é o que escapa no cotidiano e, na afetação, move para a justiça que não suporta relações empobrecidas. Os encontros alegres promovem a criação, sentindo, pensando e agindo. Existem outros tipos de encontros que mantêm o sujeito na servidão, que usam do medo e do ódio, esses são os maus encontros, pois afastam as pessoas que estão focadas na destruição do comum. (OLIVEIRA, 2018).

Como procuramos discutir anteriormente, entendemos que o espaço formativo precisa proporcionar a reflexão da ação para assim ser possível desenvolver uma práxis, em um processo formativo dialético onde os sujeitos pensam sobre sua prática, favorecendo a autonomia docente. ao mesmo tempo em que acreditamos e defendemos que esses espaços sejam configurados como bons encontros.

Ao considerar essas discussões, é possível pensar que não é suficiente que a professora apenas aprenda técnicas e novas metodologias. Antes, é fundamental que a formação de professoras/es seja um lugar de afetação, com isso, compreendemos

que o sujeito experimenta o mundo pela mediação das emoções, constituindo suas vivências (*pereživânie*).

Ao se considerar as vivências, necessário compreender que vivência não é sinônimo de experiência, nesse caso, estamos pensando a partir do conceito desenvolvido por Vigotsky (VINHA; WELCMAN; 2010), o qual implica compreender vivência como uma unidade dialética, de um processo mental, evocada por fortes sensações e impressões. Assim, a vivência não pode ser compreendida apenas como uma realidade direta à consciência, não é algo que significa que foi experimentado, antes implica em um árduo trabalho mental. Dito de outro modo, para Vigotsky a vivência é

uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 686).

Assim, o conceito de vivência no estudo das emoções é fundamental, pois as vivências são mediadoras e produtoras no campo afetivo, ao mesmo tempo que, as vivências também oportunizam a construção de sentidos pelos sujeitos, fato que explica porque pessoas que experienciam a mesma coisa, não necessariamente as significam de modo igual, isto é, a forma como significamos o real, como produzimos os sentidos sobre algo que nos afetou desse intenso trabalho intelectual.

O conceito de vivência nos obriga a considerar o meio no qual o professor foi e é formado, no meio em que atuou e atua, mas o mais importante, esse meio não pode ser analisado como um componente neutro e/ou estático. pois, quando Vygotsky faz essas ponderações ela reforça que as análises devem ser sobre as relações mantidas com esse meio, e não o meio como fim. assim, mesma escola, mesma comunidade, mesma formação não garante o mesmo compromisso político, mesma prática cuidadosa do grupo de professoras.

Isto posto, ampliamos nossas análises pensando sobre as vivências e os afetos na pandemia, e nas falas ficou em destaque uma flutuação de afecções entre o medo e a esperança. O medo de morrer ou perder alguém próximo, e também a esperança

de encontrar a cura, a esperança do cessar da pandemia. Mas, nas palavras das professoras, outros afetos também estiveram presentes no período pandêmico, e unanimemente comentaram sobre a saudade. Afeto que foi ganhando espaço, a saudade de reencontrar pessoas e também daquelas que morreram. Ao falarmos desses afetos no grupo, a professora Ceni expõe ao grupo: *“e as perdas também né, a gente perdeu bastante gente com essa pandemia”*. O grupo lembra que a Ceni perdeu três familiares na pandemia, momentos em que as professoras foram mobilizadas pelo medo, mas ao mesmo tempo em esperar entre si como nos aponta esta professora:

*A nossa escola é muito de acolher, de ver alguém chorando, sofrendo. E o abraço é aquela coisa assim de a gente ficar bem aqui, né, por mais que a cabeça esteja mal, o nosso tempo aqui é o trabalho, a convivência, daí a gente ri, conversa.*

Ao observar um percurso formativo, por meio das metodologias participativas, damos importância às peculiaridades constitutivas, pois elas impactam na constituição das professoras, que em diferentes atividades docentes são convocadas em diferentes vivências. Em Vigotski, percebemos que a vivência nos ajuda a destacar as singularidades na vida do sujeito que mobilizaram uma ação diante de alguma situação (VINHA; WELCMAN, 2010).

Ao considerar os sujeitos e suas subjetividades como componentes do percurso formativo, é fundamental também compreender que o desenvolvimento de uma práxis não implica apenas em um ato intelectual “neutro”, mas como procuramos discutir ao longo desse item, implica também em condições objetivas e em afetos. Assim, conforme defende Sawaia (2018), não se muda um afeto com uma ideia, mas com outro afeto contrário e mais forte. Entendemos que o percurso nos dá possíveis possibilidades nesta direção. Ao final do processo, quando no diálogo começamos a pensar o que foi participar desse processo, o que marcou, o que impactou a professora Ceni comenta:

*Depois de tudo, aqui dentro, levar esperança. De tudo, que eu particularmente passei. Eu acho que é esperança.*

A professora Thais relata:

*Porque eu acho que de todos os desafios que qualquer uma de nós já teve na vida profissional, a pandemia foi a maior! Dificilmente vai ter uma coisa que supere isso, mas a garra de dar conta de você vencer nos ajudou, né?*

Essas falas corroboram com nossas discussões, e nos reforçam que não é suficiente “passar metodologias”, “passar como podem usar o livro didático”, a formação de professores/as é muito mais do que isso. A formação precisa ser pensada na perspectiva de bons encontros, que oportunizem as professoras/es pensarem suas práticas, suas concepções e vivenciarem diferentes modos de aprendizagens. Vivências que trazem para o campo da formação os afetos! pois, no final, quando analisamos como essas alfabetizadoras desenvolverem seus trabalhos no período de isolamento social, tão importante quando seus conhecimentos sobre alfabetização e metodologias, foram seus investimentos afetivos, como elucida a professora:

*Acho que a Garra que a gente tem de dar conta dos nossos pequenos, é o que eu levo e eu acho que foi uma que a gente refletiu bastante sobre isso nos nossos Encontros.*

## 5 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E DESIGUALDADE

Durante o período da pandemia muito se falou sobre o vírus da Covid-19 ser “democrático”, pois ele atingiria a todas as pessoas de forma igual. Podemos justificar pautando a afirmação na sua base biológica, mas até que ponto podemos sustentar esse argumento? Este vírus chega ao Brasil por uma pessoa que estava no exterior<sup>5</sup>, no entanto, a primeira morte causada pelo vírus que temos registrada é de uma empregada doméstica<sup>6</sup>. Entendemos que esse dado já é indicativo que não, mesmo sendo um vírus que acometeu indiscriminadamente, a prevenção e o tratamento foram muito diferentes em conformidade com a classe econômica das pessoas.

Desse modo, muitas pessoas não tiveram a opção do isolamento social, pessoas que ficaram sem oxigênio dentro de hospitais, dentre outros fatos que evidenciam o quanto o vírus foi ainda mais cruel com a população de baixa renda, já que estavam tomadas por dois medos: Vírus e fome. Assim é possível afirmar que a desigualdade marcou o enfrentamento à pandemia, visto que ela atingiu as periferias de forma mais cruel, pois as pessoas não conseguiram fazer o isolamento social, não contaram com suporte governamental e, somado a esses fatores um forte movimento anti-vacina, com notícias falsas e constantes, o descompromisso do governo federal, tornou a vacinação no país problemática e lenta. Em outras palavras, no Brasil, a pandemia cruzou com a desigualdade e milhares de brasileiros foram a óbito.

Nesse cenário, as professoras, tiveram novos desafios em seus cotidianos, principalmente: como ministrar aulas para crianças à distância? Esse novo formato implicou tanto em reorganização de conteúdos, haja vista a nova modalidade, como a migração abrupta para a utilização de outro mediador, as plataformas digitais. Diante da realidade do acesso aos computadores e à internet, em muitas escolas públicas as professoras/es se viram no desafio de planejar materiais impressos para os que não

---

<sup>5</sup> PINHEIRO, Chloé. Grande estudo mostra como o coronavírus chegou e se espalhou pelo Brasil. **Veja SAÚDE**, [S. l.], 3 set. 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/grande-estudo-mostra-como-o-coronavirus-chegou-e-se-espalhou-pelo-brasil/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

<sup>6</sup> BERLINCK, Fernanda. Seis meses após doméstica ser a 1ª a morrer de Covid no RJ, outras profissionais relatam desafios na pandemia. **G1 Rio**, [S. l.], 17 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/17/seis-meses-apos-domestica-ser-a-1a-a-morrer-de-covid-no-rj-outras-profissionais-relatam-desafios-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2023.

têm acesso aos meios eletrônicos.

Desafio certamente grande, tendo em vista que no Brasil, segundo pesquisa TIC Educação de 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa (NIC.BR; CETIC.BR, 2020). Ainda, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Tecnologia da Informação e Comunicação - PNAD Contínua TIC, “uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede” (NIC.BR; CETIC.BR, 2020). Ainda segundo o PNAD, cerca de 4,3 milhões de estudantes de todo o país não tinham acesso à internet em 2019. Desse total, 4,1 milhões são alunos de escolas públicas (IBGE, 2018). Quando analisamos esses números, considerando renda salarial e região do país temos o seguinte cenário, em 2018:

86% das crianças e adolescentes com idade entre 9 e 17 anos eram usuários de Internet, o que equivale a 24,3 milhões de indivíduos conectados. A proporção de crianças e adolescentes usuários de internet foi maior nas classes A e B (98%) e C (94%) do que nas classes D e E (73%). Os percentuais também foram maiores nas regiões Sul (95%), Sudeste (94%) e Centro-Oeste (94%), na comparação com Norte e Nordeste (75% para ambas as regiões). Além disso, explicita-se o uso pelo aparelho de celular: se 22,7 milhões de crianças e jovens (9-17 anos) utilizavam a rede pelo celular em 2018, “Cerca de metade do público investigado (53%) acessou a rede exclusivamente pelo telefone celular (NIC.BR; CETIC.BR, 2020, p. 111).

Segundo a pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2019, o percentual de brasileiros que têm dificuldades de acesso à internet está nas classes em situação de vulnerabilidade social.

Diante disso, é preciso analisar ainda, que para um número expressivo de alunos, a escola é um espaço de acolhimento e alimento. Segundo dados do IBGE (2018), no Brasil, 13,5 milhões de pessoas estão na extrema pobreza, pois sobrevivem com renda per capita inferior a R\$145 mensais. Nesta escola, segundo relatos das professoras, muitos alunos estão nesta condição, onde a muitas crianças tem sua primeira ou única refeição, fornecida pela escola. Sendo também um espaço para as crianças trazerem suas dificuldades e encontrar acolhimento com as professoras (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Ao considerar esse cenário, a mesma pergunta poderia ser dirigida às escolas, isto é, todas as escolas foram fechadas, e foram reabertas após casas noturnas, bares e outras atividades consideradas como essenciais pelo governo federal e sua equipe econômica e de saúde. Logo, em uma análise superficial, se todas as escolas públicas e privadas foram fechadas e as aulas passaram para o modelo remoto integralmente, é possível então dizer que nesse setor, não houve prejuízo diferente entre as crianças, independente de classe social? Ou ainda, para as professoras/es não mudou muito, apenas modificaram as aulas presenciais para remoto? Essas e outras questões instigaram a presente pesquisa, em especial a compreensão de que não é possível analisar o período pandêmico, suas repercussões na vida das pessoas, e nas escolas de modo especial, sem discutir e considerar a desigualdade social e econômica que marca nosso país.

## 5.1 Desigualdade e pobreza

Uma das temáticas que perpassou os encontros foi de relatos das professoras em relação aos alunos em situação de vulnerabilidades sociais, que atravessam os trabalhos das docentes. Entendemos as vulnerabilidades sociais como “uma multiplicidade de fatores imbricados, entre os diversos fatores, estão as condições socioeconômicas, os acessos aos serviços, a cultura prevalente, as relações sociais e a própria subjetividade” (SCOTT *et al.*, 2018, p. 610). Para analisarmos estas vulnerabilidades vamos trabalhar com os conceitos de desigualdade social e pobreza.

A professora Thais ao comentar sobre o trabalho docente afirmando que

*o primeiro trabalho que você faz é o trabalho social. Nesses casos, você primeiro prioriza o social. Essa criança precisa estar agasalhada. Essa criança precisa ser alimentada.*

As professoras trabalham com alunos que enfrentam dificuldades em acessar seus direitos e em alguns casos até mesmo são violados. Como se dá a educação neste contexto?

Ao pensarmos as condições objetivas e subjetivas das crianças, podemos compreender a situação de pobreza que muitas vivenciam. Concepção que é importante para a atuação das professoras, porém, ainda é tomado pelo senso comum

como uma escolha individual e não como uma questão social, “uma vez que a pobreza era compreendida como resultado de insuficiências dos pobres que estão desintegrados do processo de desenvolvimento, sendo necessário atuar de forma integrada, principalmente junto às crianças” (CAMPOS, 2008, p. 134).

Duarte (2014) discutem o conceito de pobreza de forma “pluridimensional”, visto que compreendem a problemática com bases textuais e teóricas. Afirmam que há um preconceito neoliberal com os pobres, pois fundamentam-se na meritocracia, representação que não leva em consideração as condições desiguais da população, marcadas por distâncias sociais e econômicas que inviabilizam o acesso aos direitos fundamentais como: moradia, alimentação, educação. Ao abordarem o Estado, apresentam sua negligência ao ceder às pressões do mercado e sustentarem as desigualdades sem oferecer políticas e reformas que enfrentem essas discrepâncias para promover uma vida mais digna aos cidadãos.

O Brasil é um país marcado historicamente e estruturalmente pela desigualdade social. Está entre as dez economias mais fortes do mundo, ainda assim, a desigualdade e pobreza são evidentes quando comparadas com as médias mundiais nos últimos anos (LIMA; CAMPOS, 2022).

Percebemos que as discussões sobre desigualdade e pobreza são apresentadas como um problema econômico, porém queremos trazer essas problematizações como uma discussão de política pública educacional “porque a pobreza não é uma questão biológica e individual. Encaramos a pobreza como estrutural e quando tratada, de forma conjuntural” (LIMA; CAMPOS, 2022, p. 1453).

Entendemos que esta é uma questão de muitas facetas em que deve-se levar em conta diversos fatores como local de residência, condição social e econômica, disparidades geográficas, desigualdade de gênero e etnia, estrutura e composição familiar, dificuldade de acesso aos bens culturais, desigualdades educacionais, entre outros aspectos. A política da educação é atravessada por todos esses fatores, onde percebemos que ela é marcada pela desigualdade social (GARCIA; HILLESHEIM, 2017). Trazemos aqui a experiência do acesso à educação vivenciada pela professora Vanusa que relata que:

*Eu venho de uma família que o meu pai não é alfabetizado, não era alfabetizado e a minha mãe só. [...] Meu pai foi alfabetizado com a minha ajuda.*

O analfabetismo e sua relação com as desigualdades precisa ser considerado nas análises, e mais as repercussões desses processos na formação de professores/as. Na educação, podemos analisar os aspectos das desigualdades, desde o acesso à escola, a qualidade oferecida, trajetórias desiguais que incidem no fracasso escolar, investimento público que acabam impactando na permanência. Assim, analisar a desigualdade educacional, não apenas pela lógica da meritocracia, implica compreender o que é desigualdade, como é produzida e seus impactos na vida cotidiana das pessoas.

Em outras palavras, é importante analisar a desigualdade educacional como consequência da pobreza, e com isso compreender que se encontra uma parcela da população afetada historicamente que teve dificuldades para se manter na escola desde seu acesso. Mas é preciso considerar que essa desigualdade estrutural acaba contribuindo para a manutenção do ciclo de desigualdades (ANDRADE; SANTOS, 2020).

No enfrentamento à desigualdade social, Sawaia, Albuquerque e Busarello (2018, p.20) pontuam duas premissas que devem ser observadas:

A primeira é baseada na dialética singular/particular/universal, em que cada particular é manifestação do conflito de interesses, da expropriação e da injustiça que precisa ser enfrentada. A outra dilui a desigualdade central do capitalismo, a luta de classes, em infinitas diferenças que devem ser toleradas.

É considerando essas concepções de desigualdades que entendemos ser possível também pensar em um projeto de formação que auxilie no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Para tanto, a desigualdade deve ser compreendida no campo das políticas, e não no campo do desenvolvimento pessoal, na lógica do “capital humano”, do esforço pessoal. Dessa forma, ao pensar a desigualdade como decorrente da má distribuição das riquezas, entendemos que a pobreza não é residual, e que as constituições subjetivas são também marcadas por esses lugares. Isto é, as populações empobrecidas ficam com muitos de seus direitos comprometidos, inclusive muitos desses direitos nem sequer são reconhecidos como direitos, muitas vezes, como por exemplo, o acesso à educação infantil é compreendido como um favor que o governo fez para a comunidade e/ou famílias determinadas.

Neste contexto da educação encontramos professoras que disseram se

identificar com as vivências dos alunos. Encontramos na precarização do trabalho e da formação docente o acesso de pessoas de baixa renda ao magistério/pedagogia. Sobre essas professoras que vivenciaram e também atuaram com a desigualdade: o que é, em um país como o nosso, ter uma experiência de vida onde a desigualdade é uma condição precária, mas ao mesmo tempo que aproxima para uma condição que é comum?

Encontramos na fala da professora Thais, situações como esta, quando relata sobre sua experiência de identificação com os alunos:

*É a minha, a minha infância, ela é muito parecida com a realidade dos nossos olhos. Mas aqui não é. Eu me identifico muito com as dificuldades, com as vivências deles, porque eu vivi num bairro muito igual a esse. Estudei numa escola muito parecida com essa, é a minha. E a minha situação familiar, é igual a das crianças.*

A aproximação com a realidade desigual não é somente no trabalho, mas é anterior a ela, vem de uma condição comum, como percebemos nas narrativas das professoras. Ao pensarmos este lugar do comum em uma perspectiva sócio-histórica podemos definir com Espinosa que essa luta para romper com a servidão e promover a transformação social, não é individual “e essa potência de vida precisa do outro para se fortalecer, pois é nessa união que o cidadão descobre que sua força para existir e agir politicamente aumenta, tendo o comum como norte da práxis psicossocial” (SAWAIA, 2018, p. 35).

Enquanto algumas pessoas vão ter seu encontro com a desigualdade por meio do trabalho na periferia, ou nas políticas públicas, algumas professoras que participaram do percurso já tiveram seu encontro por meio de suas próprias histórias. Este lugar de desigualdade, para algumas, foi o lugar da igualdade, onde se sensibilizam diante das cenas que têm um lugar comum para elas.

Ao debaterem sobre as estratégias de trabalho frente às situações de pobreza das crianças, surgem questionamentos sobre o que é possível fazer, como conta a professora Vanusa dizendo que:

*Não pode dar banho na criança, mas eu daria banho[..], igual a cesta básica que a gente sempre dá ali para o aluninho.*

Interessante é observar que essas falas nos parecem emergirem partir de solidariedade, e não apareceram como discriminatórias. Além disso, as professoras explicam que ajudam também as famílias informando sobre seus direitos ou de recursos que podem solicitar, como fala professora Thais:

*É porque têm as instituições, né, e você tem que ligar para o conselho, diz que você tem o Cras, tem o auxílio Brasil que está voltando.*

Mas, esses encaminhamentos, esses auxílios, como relatam, não são suficientes em relação a pobreza de algumas crianças, pois a fome não pode esperar. Então, além das professoras pensarem, planejarem como irão alfabetizar as crianças, elas são também afetadas pelas condições daquelas crianças, uma vez que como fala a professora Vanusa:

*Só que o meu aluno está passando fome, já que. Está com dor.*

As professoras acabam se sentindo pressionadas diante das situações quando percebem que a rede de apoio que os alunos recebem não é somente aquela oferecida pelo estado, mas também outras:

*Eu não é que eu errei, eu pensei no dia que ele começou a ter dor de estômago, aquele dia com fome. Comprei um Monte de coisinha que ele comeu tudo aqui, comeu o sagu, ainda porque quando a criança está com fome, come doce, come tudo. Ele estava com muita fome, aí depois teve um feriado e passou um final de semana longo e o acabei esquecendo(aluno). Eu queria trazer as coisas já no dia seguinte, quando cheguei na aula ele disse: professora? Adivinha quem ajudou a gente lá em casa? Daí eu: Quem? "PGC/PCC (Vanusa).*

Essas situações cotidianas na vida das professoras, seus relatos, suas vivências reafirmam a urgência e a necessidade de discutir a função da escola, da formação, e mais do que isso, como já indicado anteriormente desenvolver formações e políticas que possam realmente auxiliar na educação. De acordo com Siqueira e Dourado (2021, p. 844):

esse cenário sinaliza a complexificação das disputas, agora amplamente acentuadas por novas formas de interpenetração das esferas pública e privada, em detrimento do domínio público, da educação pública, de seus estudantes e profissionais. As contradições existem e nos remetem a uma reflexão mais ampla e a embates mais

efetivos que resultem no reforço da educação e das escolas públicas, de seu papel político-pedagógico e de novas rotas que possam contribuir com a garantia do direito social para todos, incluindo-se a formação de profissionais da educação e a efetiva criação de uma plataforma pública que envolva as instituições de educação básica e superior.

Essas outras rotas indicadas pelos autores nos ajudam a pensar também sobre a relação entre escolas e administração pública, e mesmo a relação entre escolas. Conforme indicado pelas professoras, não é possível falar em trabalho em rede, pois não existe efetivamente um trabalho compartilhado, conjunto entre as escolas, e mesmo com as instâncias administrativas municipais e também com equipamentos de atenção básica que poderiam ser mais próximos das escolas. isto é, quem sabe já passamos da hora de pensar em desenvolver suporte para um trabalho em rede, subsidiados por políticas públicas e, assim finalmente discutir todas as possibilidades e potencialidades de trabalho intersetorial.

De acordo com Garcia e Hillesheim (2017), mesmo que os discursos oficiais pregam a educação como uma forma de superação da pobreza, e na articulação com as outras políticas públicas essa ideia é reforçada, não temos ainda uma rede efetivamente intersetorial, de forma que as estratégias baseadas na intersetorialidade acabam não conseguindo superar um trabalho fragmentado, com isso, acaba-se por se manter a realidade que busca transformar.

Desse modo, analisar o ser professora, no campo da desigualdade e pobreza, é também buscar compreender esta relação que se dá no campo ético das afetações. Entendemos que o fazer docente, como procuramos discutir, esta do alfabetizar, mas também se envolve com as necessidades biológicas - fisiológicas, e com isso, os espaços de aulas, também são espaços de acolhimento do sofrimento ético-político, levando em conta as necessidades básicas, considerando os afetos. Sobre isto, nos alerta Sawaia (2001, p. 101), quando destaca que “estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o cuidado que o estado tem com seus cidadãos”.

## **5.2 Trabalho e formação docente: desigualdade e precarização**

O processo de transição das aulas presenciais para o trabalho remoto foi uma das realidades discutidas nos encontros, dado que este processo trouxe elementos que nos fazem pensar sobre a precarização do trabalho docente, e suas desigualdades potencializadas e demonstradas no período pandêmico.

A primeira ação da secretaria da educação diante do cenário de pandemia anunciado pelo ministério da saúde foi adiantar as férias do meio do ano de 15 dias, porém as incertezas da pandemia eram a nova realidade e o isolamento social era uma necessidade, segundo as orientações dos órgãos de saúde. Com isso, o ministério da educação determinou na Portaria n. 343. art. 1º “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020a).

Em cada estado e município foram criadas estratégias, em sua maioria, por aulas mediadas com recursos tecnológicos que faziam uso de internet. A secretaria de educação do município iniciou o uso da plataforma do *google classroom* com a possibilidade de ser colocada as atividades e vídeos aulas, ou aulas on-line. A não familiaridade com a tecnologia não era somente dos alunos, mas também das professoras, pois o acesso e uso das tecnologias como método de ensino, ainda não faziam parte da realidade da comunidade escolar (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

A professora Vanusa traz suas dificuldades nessa mudança de ensino, relatando que

*tivemos que fazer 15 dias de curso de formação, tudo online e, para mim, não era o desafio entrar numa rede e aprendendo, mas eu tinha que ficar ali presa entre horas de vídeos, é, a gente tinha que abrir vários e tentar fazer vários trabalhos, online e o desespero que tem tinha que postar. Aí o desafio né? A postagem, a tecnologia e o trabalho em grupo.*

A professora Cris acrescenta:

*A maioria não tinha internet em casa.*

Muitas perguntas surgem neste contexto: Como planejar aulas on-line? Como usar a ferramenta ofertada? Como planejar aula coletivamente? Em qual espaço de trabalho? A professora Ceni expressa suas frustrações nos planejamentos de aula, expondo:

*Aí então você está em casa, via uma pia com louça, mas tu tenho que fazer lá, tem que fazer planejamento e aquela pia cheia de louça, sabe? Eu sou neurótica com esse tipo de coisa. Aqui eu coloquei isso que representa os pais o tempo todo mandando mensagem, é professora! grava um vídeo, manda um áudio para ele ouvir a sua voz que está chorando. Ele não quer fazer, é professora! Eu preciso de ajuda, e assim né? [...] Nessa época que eu comecei a perder a paciência.*

Houve uma transição do trabalho presencial para o ambiente virtual, mas não se considerou, não se questionou onde o ambiente virtual seria hospedado. Assim, a esfera doméstica foi literalmente invadida pela esfera do trabalho, não havia mais diferenciação, as fronteiras foram apagadas. No cotidiano da mulher, da mãe, da esposa foi agregado seu cotidiano profissional, agora tudo em único espaço. Assim, “o trabalho do professor também é recobrado no contexto da pandemia. Há, nesse cenário, um discurso da incompetência, do fracasso, da individualização e, paradoxalmente, da responsabilização do professor” (SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 845). Ainda de acordo com os autores,

Ao tratar da intensificação, precarização e instrumentalização do trabalho dos professores, a rede Gestrado (2020) sinaliza o predomínio de uma lógica que recoloca a raiz dos problemas educacionais nos sujeitos e desconsidera as condições sociais, históricas e concretas em que a educação se efetiva (SIQUEIRA; DOURADO, 2021, p. 845).

No período pandêmico, como já discutido, acabou por ratificar as desigualdades, evidenciando muitos aspectos que ficavam eclipsados no cotidiano escolar. Assim, as próprias condições objetivas de vida das professoras também se tornam evidentes, como por exemplo, a ausência de espaços próprios em suas casas para desenvolverem atividades de estudos e demais atividades inerentes à docência (SANTOS *et al.*, 2021).

A pandemia mostrou que muitas professoras/es desenvolvem atividades, após escola, em suas cozinhas, em seus quartos ou dividindo ambientes com filhos/as. Que muitos não possuem equipamento digital e rede de internet com qualidade. Que as longas horas em frente a tela não foi realizada em cadeiras ergonômicas, em mesas que possibilita postura adequada, espaços com boa iluminação. As professoras/as que tiveram condições de trabalho adequadas, obtiveram por meio de seus próprios investimentos, mas não houve incremento salarial nesse período.

Esses fatos indicam que os impactos da pandemia na educação, não foram somente uma questão sanitária, pois as condições sociais e econômicas impactam no processo de ensino e aprendizagem. A implementação do ensino remoto foi realizada de maneira igual para todas as realidades, sem levar em consideração as condições objetivas e subjetivas dos alunos/as e das professoras/es.

No caso específico da comunidade na qual a pesquisa foi desenvolvida, o precário ou ausência de acesso à internet impossibilitou as aulas online. Com isso, como relata Vanusa:

*Não adianta eu fazer um vídeo explicando a minha aula, sendo que eu vou atingir, talvez com muito otimismo, metade da minha turma.*

A observação da professora Vanusa ganha eco na observação da professora Cris que menciona que nem celular as crianças tinham acesso, de forma que questiona, se pelo menos as crianças pudessem acessar o celular:

*Como seria diferente se todo mundo tivesse celular, a gente tinha criança que não tinha celular.*

De acordo com Souza *et all.* (2021), o ensino remoto promove a exclusão e sucateia a qualidade da educação pública, quando não é acompanhada de investimentos para inclusão digital, isso aumenta a desigualdade educacional, pois não garante o acesso democratizado ao conhecimento e aprendizagem de qualidade. As professoras cientes das condições desiguais de seus alunos e alunas optaram em criar apostilas para que as crianças, orientadas pelos familiares, acompanhassem o conteúdo. Cada família buscava o material na escola e depois o devolvia, esse material ficava em isolamento na biblioteca e só depois as professoras tinham acesso. Entretanto, segundo as professoras, o que observaram é que muitas das atividades não eram realizadas pelas crianças e, sim pelos familiares, com objetivo de realizar a entrega das atividades, seguindo a lógica bancária do fazer, desse modo, a aprendizagem efetiva da criança não era prioridade, ou melhor não estava no centro das questões.

Esse movimento das famílias coloca em xeque duas questões contemporâneas: a) a defesa de alguns pelo ensino domiciliar, pois a experiência de grande parte das crianças foi de que as famílias não conseguem dar suporte em seus processos de aprendizagem; b) a clara evidência de que o professor/a não é apenas um facilitador, de que o processo de ensino requer mediações qualificadas, ou seja, carecem sempre de professor/a.

Mas, a desigualdade também se fez presente no retorno das aulas, quando as

professoras foram informadas que a escola tinha usado integralmente a cota de fotocópias autorizada pela secretaria de educação. Assim, no retorno presencial as professoras não possuem mais possibilidades de fazerem quaisquer fotocópias. em relação a essa situação, a direção da escola fez um combinado com as professoras, qual seja, as professoras pagam um valor por mês para fazerem fotocópias. Novamente, são as professoras investindo pessoalmente e financeiramente para garantir acesso e permanência das crianças na escola.

Além dessa questão, as professoras discutem também sobre as pressões após retorno as aulas presenciais, e comentam que percebem que existe muita pressão para o repasse do conteúdo e para o cumprimento das horas letivas do ano. Contudo a atividade docente, como já discutimos, não é um repasse de conteúdo, ao se propor a aceitar o desafio de lecionar, é necessário trabalhar com uma série de fatores que estão envolvidos nesse processo. A tarefa de ensinar, segundo Freire (1992), exige uma rigorosidade metódica, pois o trabalho não se trata apenas de ensinar conteúdo como um repassador de coisas. É preciso que o docente possibilite o trato dialético entre o sujeito e o objeto, entre aluno e aquilo que se pretende conhecer, e não ensinar somente conteúdos, já que ele é um agente transformador da realidade (FREIRE, 1992).

Em síntese, é possível afirmar que a atividade docente não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Ainda que diferentes entre si, professoras/es ensinam e aprendem com os alunos, alunos aprendem e ensinam com professoras/es, tudo isso em uma relação dialética e dialógica. Ensinar não é transferir conhecimento de modo unilateral, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objetos um do outro” (FREIRE, 1996, p.13). Nesse sentido, a educação não é autoritária, mas democrática, e que entende o valor pedagógico do diálogo, pois parte da concepção de conhecimentos como processos históricos, inacabados e em permanente transformação. Ensinar e aprender exige a participação de professoras/es e alunos como sujeitos deste processo. E isso implica pensar um projeto de educação e de formação de professores/as que de fato não descaracterize o trabalho docente, fazendo esse ser compreendido atividade de trabalho marcada por estratégias pontuais e senso comum.

### 5.3 Inventividade docente no campo da desigualdade social

Para pensarmos o processo de educação, precisamos discutir o ser professor. Para Freire (2001b), o professor aprende enquanto ensina. É uma disponibilidade para repensar o pensado, pois “o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 2001b, p. 259).

Assim, a tarefa de ensinar em contexto de desigualdade social vai exigir do educador um compromisso de transformação social, dado que as vulnerabilidades que são expostas no cotidiano escolar. As falas das professoras explicitam o ato de ensinar transpondo os livros didáticos e cartilhas, como explica professora Rosi:

*E além de se preocupar na educação de ensiná-los, a gente se preocupa até com a forma com que eles estão indo pra escola, sem material, sem roupa, aquecida, é isso. Não caberia nós, professores, né? Preocupar com a roupa.*

Não caberia aos professores/as se preocupar se a criança está com roupa adequada, aquecida, com sua fome saciada? Em um contexto de desigualdade extrema como o brasileiro, e pelas falas das professoras, essas preocupações compõem sim o trabalho docente. E, de algum modo, as falas dessas professoras parecem traduzir o que Sawaia pontua, quando afirma que, “há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta” (SAWAIA, 2009, p. 365). Esse desejo de recomeçar, essa aposta que pode fazer a diferença na vida daquelas crianças, indicam o encontro entre professoras/es e alunos/as.

Desse encontro e para esse encontro, as professoras/es criam diversas formas para atender as demandas das crianças, como por exemplo, ação desenvolvida coletivamente na escola denominada de “arara solidária”. Nessa arara os alunos/as podem deixar suas roupas usadas, e levar roupas conforme sua necessidade. Uma boa estratégia de trocas que não constrange, mas que amplia a empatia e a solidariedade. Outras ações também são desenvolvidas para auxiliar as crianças e suas famílias, de forma que a criatividade das professoras ultrapassa seus planejamentos de conteúdos.

Ao olhar essas ações, que compõem o universo dessa escola, questionamos:

e como isso é significado pelas crianças e suas famílias? Pois, em um processo de formação que tem por objetivo a emancipação de sujeitos, o como essas ações serão ou são significadas são possibilidades de enfrentamento a desigualdade social. No momento da pesquisa não foi possível avançar nessa discussão, mas entendemos que esse é um fator importante na formação de professoras/es. E, nesse sentido, as próprias professoras nos dão pistas sobre o fazer docente em um contexto de desigualdade, pautado não no conformismo, na beneci, como esclarece a professora Thais:

*a gente tem que entender que elas não são uma caixinha vazia. Né? Eles trazem em si a bagagem da realidade deles e que se você numa sala de aula você ignora isso, você não atinge, você não ensina. Você não ensina uma criança que está com fome, porque ela não vai aprender. Então você precisa saber lidar com a realidade da onde essa criança veio, a circunstância em que ela vive para conseguir, talvez não superar essa dificuldade, porque a gente não tem esse poder, mas para talvez abrir um novo caminho, né? Para dar a ela as ferramentas necessárias para que ela possa sair daquele caminho.*

Retomando o título deste subtítulo de inventividade docente no campo da desigualdade social, dialogamos com o conceito de inventividade de Axt e Kreutz (2003) como uma prática pedagógica e um ato político em sua potência de criação. As práticas das professoras não ficam fixadas no eixo do pensamento, operando em um novo campo artístico, filosófico e científico, pois ao discutirem sobre as condições objetivas criam possibilidades que as colocam em movimento para práticas docentes com as demandas que emergem de suas realidades.

O que percebemos é que a inventividade das professoras já se fazia presente no cotidiano das escolas, mesmo antes da pandemia, mas o período, como já discutido, exigiu ainda mais dessas profissionais, isso para garantir que seus alunos/as, segundo elas aprendessem. Foi assim, com a estratégia de ensino, que ocorreu de forma “correspondência”, pois não foi possível fazer uso dos recursos tecnológicos, foi assim com saídas para acolher as famílias, mesmo em isolamento e foi assim na produção de materiais didáticas, como explica a professora Vanusa:

*Fizemos vídeos pelo WhatsApp, porque se tu vai fazer um vídeo para mandar na plataforma, além de demorar horas, eles não acessavam, pois eles não tinham acesso ao YouTube, porque consome muito dados do celular.*

O que chama atenção é sempre o fato das professoras criarem estratégias para

auxiliar nas explicações, mas também considerarem as condições objetivas de seus alunos/as. Esse compromisso político não é desenvolvido nas formações aligeiradas, formações tecnicistas e que reforçam a alienação do professor/a de seu fazer docente.

No percurso dessas professoras observamos todo seu potencial criativo, mas ao se falar em formação, precisamos questionar: essa criatividade estava a serviço de qual compromisso social? Atender as metas de conteúdos ou um compromisso de transformação social para o enfrentamento das desigualdades? Não poderemos precisar uma resposta, mas as falas das professoras nos deixam muitos indícios para pensarmos, pois nos parece que foi na experiência do comum, no comunitário, que os novos possíveis aconteceram. Em um contexto de medo e esperança vivenciados pelas professoras e comunidade, a esperança foi um fio condutor dos trabalhos. A necessidade de perseverar nos trabalhos, em alunos que queriam aprender, outros que não viam mais a função da escola, pois sem os encontros, com afetações pela comida, abraço, palavra, encontravam nas apostilas o distanciamento, segundo a percepção das professoras. Diante desse cenário, as professoras buscaram recursos a fim de aproximar o estudante.

Freire (2013), no livro pedagogia da Esperança, aponta que a esperança pode mobilizar ações para o enfrentamento de problemas percebidos socialmente, retomando uma de suas categorias, nominada como “inédito viável”, que é o resultado daquilo que não foi ensaiado e é inédito, pois é construído pela ação de professoras concebidas historicamente. Em diálogo com Freire (2013) entendemos que as professoras encontraram, em suas vidas pessoais e sociais, obstáculos, barreiras que precisavam serem vencidas, a essas barreiras ele chama de “situações-limite”. Estas “situações-limite”, quando entendidas como determinadas historicamente, levam a inação, em posição de desesperança. Estas mesmas situações quando são enfrentadas por aqueles que interrogam o que está dado a partir de uma leitura crítica se colocam em posições de esperança, uma esperança histórica, para Freire o “inédito viável”.

Podemos encontrar a potência deste coletivo quando as professoras se questionaram em como realizar uma atividade que faziam anualmente, uma atividade com cartas e neste período pandêmico encontraram outra possibilidade para realizá-la. A professora Thais conta como foi a experiência:

*E daí você tem que se reinventar. Aí teve a questão da carta, como é*

*que vou fazer meu aluno entender a carta? Vou escrever uma carta para ele! E a gente vai digitar essa carta? Não! A gente vai escrever a carta porque a gente vai ver a nossa letra, eles vão ter aquela questão, do afeto, vão ver que a gente está aqui pensando neles e não pode ser uma carta igual para todo mundo, porque o aluno precisa se reconhecer naquela carta. Então a gente fez um cabeçalho que era genérico, mas o meio tinha que ser voltado para o aluno. Então você tinha que colocar elementos que o aluno visse que aquela carta foi escrita para ele! Que não era uma carta para todo mundo, então, era o cabeçalho igual, fim, mais ou menos igual. Mais o meio, eram 30 cartas diferentes, e daí ele ia ver como que era estrutura de uma carta, e daí, talvez ficaria mais fácil dele entender a apostila, entende o nó que dá?*

Com esta atividade percebemos que estas ações que não estavam previstas em apostilas ou em algum manual, mas encontramos nas relações construídas com os alunos, nas novas possibilidades que democratizam o ensinar e aprender, dando abertura para a inventividade docente como um processo de criação (MAHEIRIE *et al.*, 2007).

Essas situações precárias, lidas como “situações-limite”, impostas pela desigualdade e pandemia, são enfrentadas pelas professoras no lugar do (im)possível. As expressões, os gestos, os olhares orientaram a condução do processo pedagógico. Podemos perceber que as professoras se mobilizaram para romper com as barreiras, nutrindo a potência de sonhar, pautadas em uma práxis libertadora, podendo visualizar possibilidade inéditas, que ainda não haviam sido vivenciadas, saindo do sonho utópico para realidades nas araras, nas cartas e nos vídeos (FREIRE, 2013).

Foram 30 cartas diferentes! Foram 30 cartas escritas a mão, onde as professoras movidas pelos seus afetos visualizavam os alunos com sujeitos que tinham necessidades de vida, de palavra e singularidade. Esse fato nos remete a necessidade de se repensar as concepções colonizadas de pobreza, tornando importante perguntar,

por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente com a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (SAWAIA, 2006, p. 98).

Ao pensarmos no investimento afetivo nesta experiência, percebemos que a emoção ganha espaço, pois não se tinha uma métrica de avaliação que regia a ação,

havia um desejo docente de vincular a cada aluno. Já que não era possível transpor as ações solidárias para o virtual, as cartas foram a materialização daquilo que se esperava com o fim do isolamento social, o encontro, a palavra e o afeto. Freire (1986), ao defender que ensinar é muito mais que treinar destrezas, ressalta que a convivência, o diálogo e a atitude crítico-investigativa é que possibilita o ato de conhecer.

A criação não acontece do nada, se dá pelas vivências das professoras. Este processo de inventividade não se deu por mágica ou shows, mas é próprio da atividade docente o processo de criação que leva a novas possibilidades. Quando pensamos em criação, pensamos em obras de arte, mas entendemos com Vigotski que a atividade criadora “não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p.15).

Diante da experiência das professoras no período pandêmico, encontramos a potência da criação em toda sua inventividade docente. Contudo, as aulas, atividades remotas e apostiladas não podem ser comparadas às presenciais. Não houve apenas uma mudança para o virtual, até mesmo porque não se teve acesso aos aparelhos tecnológicos e internet, nem mesmo uma mudança para as apostilas, pois não houve adesão dos alunos pela falta de mediação. Compreendemos que as relações de ensino e aprendizagem se dão nas relações humanas e que sem o espaço físico, as condições para o trabalho são alteradas e comprometidas, pois boa parte da potência do encontro se dilui pelos microfones, câmeras e apostilas (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Podemos pensar na inventividade docente no campo da desigualdade social como uma prática ético-política e criativa, porque trabalha com os alunos, intervêm na (re)significação do lugar social e trabalha com a potência das professoras em uma pedagogia libertadora. Lembrando também Sawaia (2006) que considera que afeto, estética e imaginação se transmutam uns aos outros, emergindo deste processo um sujeito e uma subjetividade, que saem do campo da epistemologia para mergulhar na ontologia. Em lugar da representação, o que temos é um sujeito da experiência, potência que sente, reage e cria. Esta criação pode se referir às novas possibilidades, as alternativas que as professoras e alunos passaram a reconhecer em suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, por meio da pesquisa bibliográfica, que nos últimos seis anos tivemos um avanço do modelo neoliberal na formação de professoras/es que desconsidera uma formação crítica, coletiva e solidária. Este modelo impõe uma formação com a lógica de reprodução de conhecimentos, já que não as compreende como participantes do processo, não havendo uma formação interdisciplinar e articulada. Esta atual conjuntura da formação de professoras/es vem sendo pautada em um modelo tecnicista e conteudista, que entra em contradição com a luta histórica de professoras/es para uma formação que concebe o humano como um sujeito sócio-histórico.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa de analisar o percurso formativo de um grupo de professoras alfabetizadoras, a partir das discussões de seu fazer docente no período pandêmico, se faz relevante no contexto atual, pois foi orientada em uma perspectiva materialista e histórica, que compreende a educação como ato político.

As metodologias participativas se mostraram potentes, visto que são concebidas com a intencionalidade de transformação social, onde pesquisadores e participantes se colocam em relações horizontais no campo. Compreendemos estas metodologias como uma prática inventiva no campo da formação de professoras/es, pois o percurso formativo promoveu um espaço em que as professoras são coprodutoras de conhecimento para a construção de uma educação emancipatória. Ao propormos um percurso formativo para professoras alfabetizadoras com temáticas relacionadas ao período pandêmico, percebemos que a proposta de um percurso formativo abre novos possíveis para as professoras em seu território de experiências comuns. Deixamo-nos afetar pelo campo, pelas temáticas que dali emergiam, identificando junto com elas as potências e as precariedades no trabalho docente.

Um conceito importante para a nossa análise que resultou em uma de nossas categorias foi a afetividade, com a proposta de romper com a dicotomia cartesiana de corpo e mente, no campo de formação de professora/es, pois entendemos que a mente conhece o mundo pelas afetações do corpo. Este trabalho proporcionou o fortalecimento do sentimento do comum que potencializa as atividades como transformação, que não é pautada numa ideia abstrata, mas na dialética que supera a contradição do singular e coletivo, emoção e razão.

Isto posto, consideramos que o ensino remoto não foi apenas uma transposição do presencial para o virtual. Novos desafios foram lançados às professoras em condições de precarização do trabalho docente, pois entendemos que a educação acontece em uma ação coletiva entre professores e alunos no cotidiano, no toque, no olhar, ou seja, nas relações dos corpos.

As investigações desta pesquisa apontaram os desafios da educação brasileira, no cenário pandêmico, onde as desigualdades foram ampliadas, exigindo outras e novas estratégias por parte das escolas e das professoras para efetivarem o processo de ensino-aprendizagem, pois é preciso considerar que, diante das disparidades econômicas presente no Brasil, os acessos não se deram em condições iguais para uma parte dos docentes e alunos, principalmente na educação pública.

Com isso, foi possível discutir e conhecer quais foram os recursos utilizados para planejar e ministrar suas aulas de modo remoto, que resultou em uma das temáticas de análise que evidenciou a ampliação da precarização do trabalho docente. Professoras que, muitas vezes, já vinham de rotinas exaustivas de trabalho, visto que a demanda de trabalho era superior à carga horária remunerada, levavam atividades para casa, vivendo situações desgastantes, abalando as dimensões pessoais e profissionais.

Do campo emergiram muitas informações que poderiam ser analisadas, o que aponta para possibilidades futuras de análises. A pesquisa apontou a dinâmica do “ser professora”, dona de casa e mãe em contexto de casamento marcado pela divisão sexual do trabalho e pelo patriarcado. Os papéis colocados socialmente no matrimônio ficaram mais evidentes na pandemia, parceiros que por vezes ajudam, mas não dividem as tarefas, dessa forma a divisão sexual do trabalho ficou mais evidenciada, mesmo naqueles grupos em que, supostamente, as mulheres já seriam mais emancipadas. Com isso, ficam possíveis as análises do fenômeno da feminização e feminilização da educação no período da pandemia, considerando que a categoria é majoritariamente formada por mulheres. Outra possibilidade é a estética e política na representação de gênero.

Finalizando os acabamentos desta pesquisa, somos mobilizados a permanecer no campo da educação pautados no compromisso ético-político, elaborando outros possíveis. Depois desta pesquisa continuamos em nosso perseverar na existência impulsionados pelo afeto da esperança para a construção de um comum solidário, em um projeto emancipatório de humano e sociedade, onde com Freire (2013, p. 90)

temos “uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram”.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p.707-727, set. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000300004>.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, maio 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.
- ANDRADE, Edson Francisco de; SANTOS, Lindemberg da Silva. Contextualização e apontamentos sobre a relação pobreza e educação. In: ANDRADE, Edson Francisco de; ARRUDA, Ana Lúcia Borba de (org.). **Política educacional e desigualdades sociais no Brasil: contextualizações e posicionamentos**. Recife: Ufpe, 2020. p. 23-46. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/93/101/272?inline=1>.
- ANFOPE/CONARCFE. **Documento Final do IV Encontro Nacional**. Belo Horizonte: CONARCFE, 1989. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/4º-Encontro-Documento-Final-1989.pdf>. Acesso:26/01/2022.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. **Sala de Aula em Rede: de quando a Autoria se (Des)dobra em Inter(ven)ção**. In: FONSECA, Tania Mara Galli, KIRST, Patrícia Gomes (Org.). *Cartografias e Deveres: A Construção do Presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 319-340.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-52, jan/dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-22.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular da Educação. 2018. Recuperado de: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 out. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 dez. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 01 jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 mar. 2020a.

BRASIL. MINISTÉRIO DE ESTADO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jun. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR): o instituído e o instituinte. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED**, 38., 2017, São Luís. Anais das Reuniões Nacionais da ANPED. São Luís: ANPED, 2017. p. 1-19.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.

8, n. 2, p. 185-206, out. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462010000200002>.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e os organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2008.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. **Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. In: 40<sup>a</sup> REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: Anped, 2021. 5 p. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_13\\_24](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_24).

CRODA, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 1-3, mar. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742020000100021>.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 992-1016, abr. 2021. Universidade Federal de Alogos. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016>.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, set. 2013.

DECRETO Nº 2.027, DE 17 DE JANEIRO DE 1997. Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a formação de docentes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1997/D2027.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2027.htm)

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000400015>

DUARTE, Tatiane dos Santos. LEÃO REGO, Walquíria & PINZANI, Alessandro. 2013. Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 39, n. 2, p. 321-326, dez. 2014. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/aa.1219>.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, fev. 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15483.076>.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001b. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142001000200013>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 1 fev. 2018. Confederacao Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000400002>.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008000009>.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H.C.L.. **Avaliação Educacional**: Caminhando Pela Contramão. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>.

FREITAS, Mateus; PEREIRA, Eliane Regina. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 235-244, dez. 2018. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação &**

**Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000100005>.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos planos nacionais de educação e nos planos plurianuais federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 131-147, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51386>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Allan Henrique; ANDRADE, Letícia de; MAHEIRIE, Kátia. Mediação Audiovisual e Educação Permanente: Cenas de um Percurso de Formação com Trabalhadoras do SUAS. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022.

GOMES, Allan Henrique; MAHEIRIE, Kátia. Mediação audiovisual e território: cenas migrantes em um percurso de formação. **Revista Psicologia Política**, v. 21, n. 50, p. 211-223, 2021.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 0, p. 1-27, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, maio 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023

LANE, Sílvia T. M.. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia T. M.; CODÓ, Wanderlei (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 10-19.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Ana Cláudia do Prado; CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: erradicar a pobreza responsabilizando as mulheres. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1436-1456, dez. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e84994>.

MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira; ROS, Silvia Zanatta da; TITON, Andréia Piana; WERNER, Francyne Wolf; URNAU, Lílian Caroline; CABRA, Marcelo Grimm. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia. Uff**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 145-154, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-80232007000100011>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DA PESQUISA, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO. Portaria MEC/CAPES n. 82, de 17/04/2017. Brasília, DF, 2017.

NIC.BR; CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019. CGI.BR: 23 nov. 2020. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic\\_dom\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf)

OLIVEIRA, Cinara Brito de. A dimensão ético-política da ação coletiva: multidão e comum como categorias analíticas. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 201-213.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso)

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

REIS, A. C.; ZANELLA, A. V. Psicologia Social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 17-34, 2015.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as bnc formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.L.], p. 1-39, 15 out. 2021. Revista Brasileira de Pesquisa em Educacao em Ciencia. <http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>.

SANTOS, Renata Guilões Barros; FERNANDES, Cláudia Sabino; GOMES, João Gabriel Hübner; FARIAS, João Henrique Gomes de; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 33-53, 1 nov. 2021. Revista Labor. <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i26.71595>.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAWAIA, Bader Burihan. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2003. p. 39-50.

SAWAIA, Bader Burihan. **Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito**. In: Da Ros, S. Z.; Maheirie, K.; Zanella, A. V. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeito e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 29-36.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 96-118. (Psicologia Social).

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822009000300010>.

SAWAIA, Bader Burihan; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

SCOTT, Juliano Beck; PROLA, Caroline de Abreu; SIQUEIRA, Aline Cardoso; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.1678-9563.2018v24n2p600-615>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, maio 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, dez. 2021. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1211>.

SOARES, Raí Vieira; NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. O golpe de estado no Brasil em 2016 e inflexões na política de educação superior. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v. 22, n. 2, p. 799-822, out. 2018.

SOUZA, Adriana da Silva; BARROS, Claudia Cristiane Andrade; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, mar. 2021.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 20, n. 58, p. 537-547, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideiais e letras, 2006.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response: education sector issue notes. n. 2.1. abril 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

Vigotski, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de Claudia Schilling.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, lev semionovich vigotski. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>..

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; DA MENTE, A. Formação Social. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **VYGOTSKY, LS A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes**, p. 26-54, 2007.

YALOM, Irvin D; LESZCZ, Milyn. **Psicoterapia de grupo: teoria e prática**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução Ronaldo Cataldo Costa.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722004000100016>.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 99-104, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822005000200013>.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS”, coordenada por Pierre Patrick Pires. O objetivo deste estudo é investigar as vivências de professores/as alfabetizadores/as no período pandêmico.

Como participante desta pesquisa, você participará de 5 encontros online com duração de 1h30min cada um. Os encontros serão gravados em formato de áudio e sua participação nesta pesquisa acontecerá entre Outubro e Novembro de 2021.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos, entendidos como mínimos, a saber: possibilidade de constrangimento para responder as perguntas ou pela gravação das reuniões e cansaço físico durante os encontros. Caso eles venham a ocorrer, será proporcionado um espaço de acolhimento sob a responsabilidade do pesquisador responsável.

Esta pesquisa tem como benefícios a oferta de um espaço reflexivo acerca das vivências na educação durante a pandemia que pode gerar possibilidades para pensar o processo formativo dos professores/as e na prática docente. Esperamos contribuir como ciência e no cotidiano das escolas. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise de dados e será elaborado uma dissertação de mestrado e produção de artigos acadêmicos.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas ou propostas de mediação que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária pós assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Pierre Patrick Pires com o telefone 48 996030271 e email: pierre.psico08@gmail.com

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

As informações neste termo são importantes e incluem o contato com o pesquisador responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve um print de tela e/ou imprima este documento. No entanto, se preferir, pode acessar o TCLE assinado pelo pesquisador responsável o seguinte link:

[https://drive.google.com/file/d/1RGu3-OAZWTohUSkhF6P43snbrLn-\\_L4k/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1RGu3-OAZWTohUSkhF6P43snbrLn-_L4k/view?usp=sharing)

Sou maior de 18 anos, li o TCLE e aceito participar voluntariamente da pesquisa.

Li o TCLE, porém, não desejo participar da pesquisa.

Link do TCLE online:

TCLE disponível em:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9huYMjhzXaMg3ITZSmGtmWCY6QXi0Lpdt4N\\_1BsKiCw3kug/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9huYMjhzXaMg3ITZSmGtmWCY6QXi0Lpdt4N_1BsKiCw3kug/viewform?usp=sf_link)

PIERRE PATRICK PIRES:05683288924 [Assinatura digital de PIERRE PATRICK PIRES:05683288924](#)  
Criada em 2025-10-27 16:25:28 -05'00'

---

Pierre Patrick Pires  
Pesquisador Responsável

## ANEXO A – Carta de anuência

**Secretaria de Educação**



---

### CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Educação em Tempos de Pandemia: Formação de Professores/as a partir de suas Vivências”, a ser realizado sob a responsabilidade do pesquisador Pierre Patrick Pires, nas dependências das escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville. A pesquisa tem como objetivo: Investigar as vivências de professores/as alfabetizadores/as no período pandêmico.

O pesquisador declara que cumprirá o que determina a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelo pesquisador acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Joinville, 23 de setembro de 2021

  
\_\_\_\_\_  
Giani Magali da Silva de Oliveira  
Diretora Executiva de Políticas Educacionais

## Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 27/04/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese (x) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Pierre Patrick Pires

Orientador: Rosânia Campos Coorientador: \_\_\_\_\_

Data de Defesa: 28/02/2023

Título: PESQUISA PARTICIPANTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES:  
DESIGUALDADE E PANDEMIA

Instituição de Defesa: UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do autor

Joinville, 27/04/2023

Local/Data