



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO - UFCAT
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IZAELEN DA CRUZ JACINTO BORGES

**METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO:
A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**CATALÃO – GO
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: Izaelen da Cruz Jacinto Borges

Nome completo do(a) orientador(a): Janaina Cassiano Silva

3. Título do trabalho

Título: “METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I”

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA CASSIANO SILVA, Orientador(a)**, em 02/09/2025, às 19:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **IZAELLEN DA CRUZ JACINTO BORGES, Usuário Externo**, em 03/09/2025, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0232395** e o código CRC **96A10900**.

IZAELEN DA CRUZ JACINTO BORGES

**METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: A
COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão
Orientadora: Professora Doutora Janaina Cassiano Silva

CATALÃO – GO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Catalão - BU/UFCAT)

Borges, Izaelen da Cruz Jacinto
Metodologias de formação docente no ensino remoto [manuscrito] :
a compreensão das professoras do ensino fundamental I / Izaelen da
Cruz Jacinto Borges. - 2025.
101 f.

Orientador: Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Catalão, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Formação docente. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia. 4. Práxis
pedagógica. I. Silva, Janaina Cassiano, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 386 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE IZAELEN DA CRUZ JACINTO BORGES.

Aos oito dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco, às 09:00 horas, híbrido: Miniaudiório Sérgio Pereira da Silva e <https://meet.google.com/fry-ocoz-his> - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profª. Dra. Janaina Cassiano Silva - PPGEDUC/IBIOTEC/UFCAT - Orientadora; Profª. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profª. Dra. Eliza Maria Barbosa - PGEDU- FCLAR - UNESP- membro externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Izaelen da Cruz Jacinto Borges**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho “METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I”. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos oito dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco.



Documento assinado eletronicamente por **ALTINA ABADIA DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/08/2025, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA CASSIANO SILVA, Orientador(a)**, em 11/08/2025, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliza Maria Barbosa, Usuário Externo**, em 11/08/2025, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0215211** e o código CRC **A5CE7C1C**.

"Eu defendo uma educação que forme, e não uma educação que treine. Eu sou muito mais do que um ser no mundo, eu sou um ser com o mundo e com os outros. Se dermos uma olhadela na história da educação brasileira ela está repleta de desrespeito à educação"

—Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi nada fácil. O caminho do mestrado foi intenso, desafiador e, por vezes, exaustivo. Conciliar a pesquisa com as responsabilidades da maternidade, do casamento e da profissão exigiu de mim um verdadeiro show de malabarismo – e confesso que, em muitos momentos, achei que as bolas iam cair. Houve dias em que pensei em desistir, noites em que chorei de cansaço e madrugadas em que duvidei se realmente conseguiria seguir adiante. Mas eu nunca estive sozinha.

A Deus, meu primeiro e maior agradecimento. Nos momentos em que minhas forças se esgotaram e meu coração vacilou, foi Ele quem me sustentou. Quando pensei que não daria mais conta, quando a exaustão e as inseguranças me fizeram querer abandonar tudo, Ele me fortaleceu e me fez continuar. E assim, passo a passo, capítulo a capítulo, compreendi na prática que *"Tudo posso naquele que me fortalece."*

Ao meu marido, meu grande parceiro de vida. Você não apenas esteve ao meu lado, mas caminhou comigo, segurou a barra quando eu precisei soltar um pouco, me incentivou quando eu quis parar e, tantas vezes, assumiu sozinho as responsabilidades para que eu pudesse continuar. Obrigada por acreditar em mim, por segurar minha mão e por ser meu porto seguro em meio ao turbilhão.

Aos meus filhos, que são minha maior motivação. Sei que vocês ainda não entendem o motivo de tantas ausências, de tantas horas em que a mamãe estava ocupada com livros, textos e reuniões. Sei que, em muitos momentos, vocês sentiram minha falta. Mas mesmo sem entender, vocês sempre me receberam de braços abertos, com olhares apaixonados e abraços que recarregavam minhas energias. Agora, quero me dedicar ainda mais a vocês, porque cada esforço que fiz foi pensando no futuro que desejo construir para nós.

Aos meus pais e sogros, que foram presença, carinho e cuidado nos momentos em que precisei estar ausente. Obrigada por acolherem meus filhos com tanto amor, por garantirem que eles tivessem companhia e segurança enquanto eu seguia nessa jornada. Sem esse suporte, esse sonho teria sido muito mais difícil – talvez até impossível.

À Universidade Federal de Catalão, que não apenas me proporcionou acesso à educação, mas também garantiu as condições necessárias para a minha permanência. Durante esse percurso, passei por dois partos e precisei de licenças, e em todos esses momentos fui acolhida com respeito e compreensão. Enquanto mulher, fui reconhecida em meus múltiplos papéis – mãe, esposa, profissional, estudante – e tratada com humanidade. Agradeço por cada prorrogação concedida, por cada ajuste que me permitiu continuar, e, principalmente, por

compreender que a academia precisa ser um espaço onde as mulheres não precisem escolher entre a maternidade e a vida acadêmica.

À minha orientadora, Professora Dra. Janaina Cassiano Silva, minha gratidão profunda e sincera. Suas orientações sensíveis, competentes e sempre generosas foram fundamentais para que eu pudesse trilhar esse caminho com mais confiança. Em momentos de dúvida e esgotamento, quando pensei em desistir, foi o seu incentivo firme e sua fé no meu potencial que me fizeram continuar. A senhora não apenas me orientou academicamente, mas também segurou minha mão com humanidade e empatia, me ajudando a seguir mesmo diante dos inúmeros percalços. Obrigada por não me deixar desistir de mim mesma e por ser mais do que uma orientadora: um verdadeiro pilar nesta caminhada.

Ao corpo docente, por me ensinar a enxergar além dos muros. Cada professor que cruzou meu caminho nesses anos de estudo deixou uma marca, ampliou minha visão de mundo e me fez crescer, não apenas como pesquisadora, mas como pessoa. Agradeço a cada ensinamento, a cada provocação intelectual e a cada conversa que me fez questionar, refletir e evoluir.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada, oferecendo palavras de incentivo, ouvindo meus desabaços ou simplesmente acreditando que eu chegaria até aqui: meu mais sincero agradecimento. Esse trabalho carrega um pouco de cada um de vocês.

Hoje, olho para trás e vejo que todas as dificuldades valeram a pena. E olho para frente com a certeza de que essa jornada me transformou. Obrigada a todos que caminharam comigo. Esse mestrado não é só meu – ele é nosso.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), analisou a compreensão de professoras do Ensino Fundamental I acerca dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO durante o período de “ensino” remoto na pandemia da COVID-19. Também foram investigados os desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas e seus impactos na prática pedagógica. O termo “ensino” remoto é apresentado entre aspas neste estudo em consonância com Saviani e Galvão (2021), os quais problematizam sua utilização por não refletir, de forma plena, as características próprias do processo pedagógico escolar. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a entrevista grupal, realizada a pedido das participantes, permitindo a construção coletiva de ideias, o diálogo entre diferentes vivências e a apreensão de nuances que poderiam ser perdidas em entrevistas individuais. Participaram cinco docentes atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com o recorte fundamentado na política educacional do ciclo de alfabetização. A análise dos dados foi orientada pela teoria da práxis pedagógica de Paulo Freire, que defende a articulação entre reflexão crítica e ação como meio para uma educação transformadora. A análise foi estruturada em quatro eixos centrais que emergiram dos relatos das professoras: os desafios da adaptação ao “ensino” remoto; as formações oferecidas pela SME e o suporte institucional; o impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem; e a culpabilização das famílias. Esses eixos revelam não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as estratégias de adaptação adotadas pelas docentes e as implicações dessas experiências para o contexto educacional, evidenciando que a pandemia não apenas impôs novos desafios, mas agravou problemas históricos e estruturais já presentes na educação pública, especialmente no contexto do “ensino” remoto. Os resultados indicam que as formações oferecidas apresentaram um caráter tecnicista, descolado da realidade das escolas, transferindo a responsabilidade pelo fracasso escolar aos professores e às famílias. Ainda assim, as docentes demonstraram resiliência e buscaram estratégias para minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos. Conclui-se que as formações necessitam de reformulação, com foco em um modelo crítico e participativo que valorize o protagonismo docente e contribua para o enfrentamento dos desafios educacionais. Nesse sentido, Freire destaca que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando — princípio que também deve orientar a formação dos professores como sujeitos críticos e transformadores —, visão que se complementa à de Saviani, que propõe uma formação comprometida com a transformação social por meio de práticas formativas participativas e emancipadoras.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino remoto. Pandemia. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This research, conducted within the Graduate Program in Education (PPGEDUC) at the Federal University of Catalão (UFCAT), analyzed the understandings of elementary school teachers (Grades 1–3) regarding the professional development courses offered by the Municipal Department of Education (SME) of Catalão, Goiás, during the period of “remote teaching” amid the COVID-19 pandemic. The term “remote teaching” is presented in this study in accordance with Saviani and Galvão (2021), who problematize its use for not fully reflecting the intrinsic characteristics of the school pedagogical process. With a qualitative approach, the study employed a group interview conducted at the participants’ request, enabling the collective construction of ideas, dialogue between different experiences, and the capture of nuances that could be lost in individual interviews. Five teachers working in Grades 1, 2, and 3 of elementary school participated, the sample being defined based on the educational policy for the literacy cycle. Data analysis was guided by Paulo Freire’s theory of pedagogical praxis, which advocates the articulation of critical reflection and action as a means to transformative education. The analysis was organized around four central themes that emerged from the teachers’ accounts: the challenges of adapting to “remote teaching”; the SME-provided training and institutional support; the pandemic’s impact on the teaching–learning process; and the blaming of families. These themes reveal not only the difficulties encountered but also the adaptation strategies adopted by the teachers and the implications of these experiences for the educational context, showing that the pandemic not only introduced new challenges but also exacerbated longstanding structural problems in public education, particularly in the context of “remote teaching.” The findings indicate that the offered trainings had a technocratic/technical orientation, disconnected from school realities, thereby shifting responsibility for school failure onto teachers and families. Nonetheless, the teachers demonstrated resilience and sought strategies to mitigate the pandemic’s effects on student learning. It is concluded that teacher training programs require reformulation toward a critical, participatory model that values teacher agency and helps address educational challenges. In this regard, Freire emphasizes that teaching demands respect for the autonomy of the learner — a principle that should also inform teacher education, understood as a process that forms critical, transformative subjects — a view that complements Saviani’s proposal for training committed to social transformation through participatory and emancipatory formative practices.

Keywords: Teacher training. Remote teaching. Pandemic. Pedagogical praxis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos/as participantes da pesquisa.....	60
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AlfaMais Goiás - Programa de Alfabetização em Goiás

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CE - Competências Digitais (citadas pela Comissão Europeia)

CEE - Conselho Estadual de Educação de Goiás

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CME - Conselho Municipal de Educação

COVID-19 - Coronavírus Disease 2019

EaD - Educação a Distância

FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

OECD - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

REANP - Regime Especial de Aulas Não Presenciais

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFCAT - Universidade Federal de Catalão

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Parecer consubstanciado do CEP

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice C – Termo de Anuência da Instituição

Apêndice D – Roteiro para entrevista com o professor

Apêndice E – Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I. ASPECTOS TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS E CONJUNTURAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DO “ENSINO” REMOTO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	25
1.1 A Pandemia e a Educação no Brasil: Problemas Históricos, Desafios Ampliados ..	26
1.2 Formação Docente: Desafios e Transformações Históricas	42
II. PERCURSO METODOLÓGICO: “PARECE QUE TUDO QUE É FÁCIL TEM QUE FICAR DIFÍCIL PARA NÓS” – A COMPLEXIDADE DAS TRILHAS FORMATIVAS NO ENSINO PÚBLICO	53
2.1 Concepção da Pesquisa	53
2.2 Tipificação da pesquisa	54
2.3 Lócus e Participantes da Pesquisa	55
2.4 Procedimentos de acesso aos Dados.....	56
2.5 Perfil das Participantes da Pesquisa.....	59
2.6 Análise de Dados	61
III. METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO “ENSINO” REMOTO: A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	63
3.1 Desafios da Adaptação ao “ensino” remoto	64
3.2 Formações Oferecidas pela SME e Suporte Institucional	70
3.3 Impacto da Pandemia no Processo de Ensino e Aprendizagem	77
3.4 A Culpabilização das Famílias	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	95

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 impôs mudanças abruptas ao sistema educacional brasileiro, exigindo a adoção emergencial do “ensino” remoto a partir de março de 2020. Essa transição revelou desafios estruturais já existentes, como a precarização da formação docente, a falta de infraestrutura tecnológica e a desigualdade de acesso à internet. Professores, especialmente os da rede pública, encontraram-se desamparados diante da necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas a um modelo digital para o qual não haviam sido preparados. Além da falta de formação adequada para o uso de tecnologias no ensino, a ausência de infraestrutura tecnológica apropriada tanto por parte dos docentes quanto dos alunos e suas famílias agravou ainda mais esse cenário. A inexistência de políticas públicas eficazes para garantir suporte técnico e pedagógico, aliada à falta de equipamentos e conexão estável à internet, intensificou a sobrecarga de trabalho e a sensação de insegurança dos professores, ampliando as desigualdades educacionais e comprometendo significativamente a qualidade do ensino-aprendizagem.

Embora as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tenham sido amplamente incorporadas como ferramentas pedagógicas durante a pandemia, sua implementação revelou lacunas significativas na formação docente, deixando muitos professores inseguros e desorientados diante do novo modelo de ensino imposto. Essa falta de preparação também contribuiu para uma certa resistência por parte de alguns educadores, que encontraram dificuldades em adaptar-se às novas exigências tecnológicas sem o suporte adequado. Estudos como os de Jacinto (2015) e Libâneo (2003) indicam que a resistência à utilização dessas tecnologias muitas vezes decorre da falta de capacitação adequada, e não de um desprezo pela inovação. A formação docente, historicamente pautada em uma lógica tecnicista e fragmentada, frequentemente prioriza o domínio instrumental das ferramentas digitais, sem proporcionar uma reflexão crítica sobre sua aplicação pedagógica. Como apontam Silva e Behar (2019), o desenvolvimento de competências digitais vai muito além do simples domínio de dispositivos eletrônicos e plataformas online; trata-se de capacitar o professor para integrar essas tecnologias de forma estratégica e significativa no processo de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades de cada contexto escolar. Além disso, os cursos de formação, em sua maioria, não levam em consideração a experiência dos professores, tampouco promovem um diálogo que os permita atuar ativamente na formulação de metodologias e políticas educacionais mais alinhadas às necessidades reais do ensino. Como consequência, muitos docentes resistem a

essas formações, que são frequentemente impostas de forma hierárquica, sem espaço para participação efetiva.

Conforme Jacinto (2015), outro fator que contribui para a resistência dos professores em incorporar metodologias digitais em sua formação e em suas práticas é a falta de condições adequadas proporcionadas pela profissão. Embora reconheçam a importância da atualização constante, muitos enfrentam dificuldades para participar de capacitações específicas devido à sobrecarga de trabalho. A precarização da carreira docente, marcada por baixos salários e condições adversas, frequentemente os obriga a acumular múltiplas jornadas, reduzindo significativamente o tempo disponível para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, meu interesse pelo tema desta pesquisa começou a se desenvolver ainda durante minha trajetória acadêmica, quando cursei a graduação em Pedagogia. Durante esse período, percebi a resistência e as dificuldades enfrentadas por muitos professores da educação básica na incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao ensino. Essa percepção foi reforçada ao longo dos estágios em escolas públicas, onde observei que, apesar da crescente presença dos recursos digitais no cotidiano social, seu uso pedagógico ainda era limitado.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa "*Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão*", encontrei um espaço acadêmico propício para aprofundar a investigação sobre metodologias digitais e formação docente. No início da pesquisa, meu foco estava na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino e nas dificuldades enfrentadas pelos professores para integrá-las à prática pedagógica. No entanto, ao aprofundar os estudos com as contribuições das minhas orientadoras, percebi que essa integração esbarrava em desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, o acesso desigual aos recursos digitais e a sobrecarga de trabalho docente. Assim, ficou evidente que a questão não poderia ser tratada apenas como um problema técnico, mas como parte de um processo mais amplo, que exige reflexão crítica, formação continuada dos docentes e investimento na educação pública.

Essa preocupação se intensificou no contexto da pandemia da COVID-19, quando o “ensino” remoto foi imposto como a principal alternativa para a continuidade das atividades escolares. O que antes parecia uma dificuldade pontual revelou-se um problema estrutural, escancarando desigualdades históricas e evidenciando a fragilidade da formação docente no Brasil. Se, inicialmente, meu objetivo era investigar a adoção das TICs nesse novo cenário, ao longo do percurso compreendi que o verdadeiro desafio estava na ausência de preparo dos

professores para utilizá-las de maneira significativa, somada às condições precárias das escolas e à falta de políticas educacionais que considerassem a realidade da rede pública. Dessa forma, tornou-se evidente que a eficácia do “ensino” remoto não dependia apenas da disponibilização de ferramentas tecnológicas, mas de um suporte institucional efetivo que garantisse condições adequadas de ensino e aprendizagem.

Essa realidade de precarização e falta de suporte na formação continuada dos professores reforçou a necessidade de compreender mais profundamente os desafios da incorporação das TICs no ensino. A resistência dos docentes ao uso dessas tecnologias, muitas vezes interpretada como falta de interesse, na verdade reflete um cenário mais amplo de dificuldades estruturais, formação inadequada e sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, tornou-se essencial investigar não apenas como as TICs foram implementadas no contexto emergencial do “ensino” remoto, mas também os fatores históricos e institucionais que influenciam sua adoção.

A partir dessa percepção, minha pesquisa se ampliou para analisar não apenas o uso das TICs, mas também a compreensão das professoras sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO durante a pandemia da COVID-19. Busquei compreender os desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas e os impactos dessas iniciativas na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes.

Essa percepção foi reforçada durante uma live do do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens, quando o professor João Mattar (PUC-SP) trouxe uma reflexão instigante: ele sugeriu que, se antes da pandemia um pesquisador propusesse um projeto para transferir toda a educação—da educação infantil ao ensino superior—para o formato remoto, essa proposta dificilmente seria aprovada por qualquer comitê de ética. No entanto, com a pandemia, essa hipótese improvável se concretizou em uma realidade mundial sem precedentes, exigindo uma rápida adaptação de professores, alunos e gestores ao novo modelo de ensino. Esse cenário evidenciou fragilidades estruturais e tornou essencial investigar as metodologias adotadas e os desafios enfrentados ao longo desse período, com foco no município de Catalão-GO. Entender como as professoras compreendem esse processo é essencial para subsidiar políticas educacionais mais eficazes e valorizar o trabalho docente diante das constantes transformações tecnológicas e sociais. Esse estudo, além de um interesse acadêmico, reflete uma preocupação genuína com a educação pública e com o papel da formação docente na construção de um ensino mais equitativo e acessível.

A pesquisa, baseada em entrevista com professoras e revisão de literatura, buscou compreender as metodologias desenvolvidas, os desafios de implementação e os resultados alcançados. Além de contribuir para o aprimoramento das políticas públicas e da formação docente, pretendeu-se avaliar a viabilidade de metodologias que garantissem um ensino de qualidade, considerando desafios históricos como a desigualdade de acesso, a formação continuada dos professores e a inclusão de alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Dessa forma, o estudo não se restringiu à identificação de problemas pontuais, mas propôs estratégias alinhadas ao contexto histórico, social e cultural das escolas, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz.

Embora as TICs tenham sido amplamente utilizadas durante o “ensino” remoto, o foco da pesquisa não esteve apenas na adoção dessas tecnologias, mas em como foram integradas aos cursos de formação docente promovidos pela SME e nos impactos que tiveram sobre as práticas pedagógicas. Investigou-se em que medida as formações oferecidas atenderam às necessidades dos professores e contribuíram para seu desenvolvimento profissional.

O Programa de Pós-Graduação em Educação proporcionou um espaço acadêmico para aprofundar essas questões, permitindo uma análise crítica da formação docente e das práticas educativas, considerando os contextos históricos, sociais, culturais e políticos que moldam as metodologias aplicadas na sala de aula. Dessa forma, minha trajetória no programa teve início em 2022, culminando nesta pesquisa.

A formulação do estudo foi motivada pelo interesse em dialogar com os profissionais da educação sobre suas experiências e compreensões diante das rápidas transformações no ambiente escolar. Assim, o interesse inicial em investigar o uso das TICs na educação expandiu-se para uma análise crítica das formações docentes oferecidas durante a pandemia e da forma como essas capacitações foram estruturadas.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a compreensão das professoras do Ensino Fundamental I sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO durante o “ensino” remoto na pandemia da COVID-19, bem como os desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas e seus impactos na prática pedagógica.

Como objetivos específicos, o estudo se propôs:

- Mapear as dificuldades relatadas pelas professoras ao lidar com as mudanças pedagógicas exigidas no pelo isolamento social.

- Caracterizar o tipo de suporte formativo e institucional ofertado pela SME durante o período de ensino remoto, a partir da percepção das docentes.
- Avaliar, com base na compreensão das professoras, os impactos das metodologias trabalhadas pelos cursos de formação docente na aprendizagem dos alunos durante o “ensino” remoto.
- Compreender em que medida as formações oferecidas contribuem — ou não — para a construção de uma práxis crítica, articulada às demandas reais da escola pública e aos desafios impostos pela desigualdade social.
- Investigar os sentidos atribuídos pelas docentes à atuação das famílias no processo educativo remoto e suas implicações na relação escola-família.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento principal de coleta de dados. O estudo iniciou-se com uma análise do cenário educacional antes, durante e após a pandemia da Covid-19, complementada por um exame das diretrizes e resoluções que regulamentam a formação docente no Brasil. Além disso, foi realizada uma revisão da literatura acadêmica sobre o tema, buscando articular diferentes perspectivas teóricas para fundamentar as análises.

A dissertação está estruturada em três seções. O primeiro capítulo discute os desafios e impactos do “ensino” remoto na educação, evidenciando que a pandemia da COVID-19 não apenas trouxe novas dificuldades, mas intensificou problemas históricos e estruturais já existentes no sistema educacional brasileiro, manifestando-os de forma ainda mais acentuada no contexto do “ensino” remoto. A discussão teórica foca na formação docente e na complexa relação entre teoria e prática pedagógica, evidenciando como a falta de investimentos, a precarização do trabalho docente e as desigualdades sociais foram ampliadas nesse contexto. Além disso, o capítulo aprofunda o debate sobre o ensino híbrido, que tem gerado discussões intensas, especialmente no que diz respeito à ampliação das desigualdades educacionais, à precarização do trabalho docente e à mercantilização da educação. Também aborda o fracasso escolar à luz da teoria da carência cultural, analisando como a precarização histórica da educação pública influencia a trajetória dos estudantes, especialmente os em situação de vulnerabilidade social. Ademais, discute-se como esses desafios estruturais são frequentemente ocultados por uma narrativa que atribui a responsabilidade pelo fracasso escolar aos próprios alunos e suas famílias. Por fim, destaca-se a relevância da práxis na formação docente, evidenciando a necessidade de repensar os cursos ofertados com base em alternativas que fortaleçam a autonomia dos professores e promovam práticas pedagógicas mais críticas,

participativas e transformadoras. Dessa forma, as formações devem ser reformuladas a partir de um modelo que priorize a reflexão aprofundada sobre a prática educativa e envolva ativamente os docentes, de forma colaborativa, preparando-os para lidar com os desafios da educação em contextos diversos.

Como enfatiza Freire (1996, p. 33), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” — princípio que também deve orientar a formação de professores, valorizando sua capacidade crítica e sua participação na construção do conhecimento.

No primeiro capítulo, intitulada "Percurso Metodológico: ‘Parece que tudo que é fácil tem que ficar difícil para nós’ – A complexidade das trilhas formativas no ensino público", são descritas as perspectivas metodológicas adotadas, a tipificação da pesquisa, definida como qualitativa de campo, o lócus e os participantes, o perfil dos participantes, os procedimentos de acesso aos dados e a análise dos dados, orientada pela teoria da práxis pedagógica de Paulo Freire, entrelaçada de maneira produtiva com os conceitos propostos por Silva (2018), Saviani (2009) e Patto (2022).

O terceiro capítulo, intitulado “Metodologias de Formação Docente no “ensino” remoto: A compreensão das Professoras do Ensino Fundamental I”, apresenta a análise das entrevistas realizadas com as docentes, que buscou compreender os desafios enfrentados na adaptação ao “ensino” remoto, a compreensão sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO e os impactos dessas formações na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos. A estrutura do capítulo organiza-se em quatro eixos centrais que emergiram das falas das professoras, a saber: os desafios da adaptação ao “ensino” remoto; as formações oferecidas pela SME e o suporte institucional; o impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, a culpabilização das famílias.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a contribuir para o debate sobre a formação docente no Brasil, evidenciando as limitações dos cursos oferecidos no contexto emergencial da pandemia e as consequências desse processo para a prática pedagógica. Ao trazer a compreensão das professoras do Ensino Fundamental I sobre as formações promovidas pela SME de Catalão-GO, este estudo busca não apenas compreender os desafios enfrentados no “ensino” remoto, mas também refletir sobre alternativas para aprimorar as políticas de formação continuada, tornando-as mais alinhadas às necessidades reais dos docentes e dos estudantes da rede pública. Assim, espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar discussões sobre a valorização docente, o uso crítico das tecnologias no ensino e a formulação de estratégias que garantam uma educação mais equitativa e inclusiva, comprometida com a

superação das desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro. Para isso, defende-se uma abordagem fundamentada na práxis pedagógica, que articule reflexão crítica e ação, fortalecendo os docentes no enfrentamento dos desafios educacionais e na construção de práticas mais emancipatórias.

I. ASPECTOS TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS E CONJUNTURAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DO “ENSINO” REMOTO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo examina os desafios e perspectivas da educação básica e da formação docente no Brasil, no contexto da pandemia da COVID-19. Aborda as questões teóricas, pedagógicas e conjunturais que se intensificaram com o “ensino” remoto e os desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais, com destaque para a intensificação das desigualdades sociais, a necessidade de adaptação pedagógica e o aumento da defasagem educacional, especialmente em contextos vulneráveis. Além disso, analisa a forma como a pandemia acentuou o fracasso escolar, frequentemente explicado sob uma ótica individualizante, que desconsidera os determinantes estruturais da educação pública no país.

O texto também discute sobre as metodologias digitais de ensino-aprendizagem, analisando como o “ensino” remoto e a falta de acesso as TICs agravaram a exclusão educacional durante uma crise sanitária. Nesse sentido, analisa criticamente a CNE – Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida, que não considerou as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro ao revelar a centralidade da aprendizagem híbrida como uma abordagem flexível e adaptativa para superar desafios educacionais, especialmente diante das mudanças aceleradas provocadas pela pandemia de COVID-19. Embora a aprendizagem híbrida tenha sido apresentada como uma solução flexível e adaptativa, a proposta desconsidera a realidade de muitas comunidades escolares, onde o acesso limitado às tecnologias e à internet compromete a equidade no ensino-aprendizagem

Fundamentado em teóricos como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Kátia Silva e Maria Helena Souza Patto, o capítulo traça uma visão crítica sobre os fatores estruturais que impactam a educação no Brasil antes, durante e após a pandemia. Também são evidenciadas lacunas históricas na formação docente, especialmente a dissociação entre teoria e prática, propondo a práxis pedagógica como uma abordagem para superar essa fragmentação, integrando reflexão crítica, ação transformadora e a utilização consciente das TICs como recursos metodológicos, mas sem dar a elas o papel de protagonistas no processo educativo, reconhecendo que a centralidade deve estar no sujeito que aprende, no diálogo e na mediação do professor, que deve atuar como um agente crítico e reflexivo, capaz de considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, facilitando o desenvolvimento integral dos estudantes em contextos plurais e diversos.

Ao articular esses elementos, o capítulo aponta para caminhos que valorizam a educação como um instrumento de justiça social e formação integral e de qualidade, tanto de professores quanto de alunos, na direção a uma sociedade mais equitativa e democrática

1.1 A Pandemia e a Educação no Brasil: Problemas Históricos, Desafios Ampliados

O retorno às aulas presenciais no período pós-pandemia expôs uma série de desafios complexos para estudantes, professores, gestores e famílias. Após mais de um ano de “ensino” remoto ou híbrido, as escolas precisaram lidar com a realidade de um cenário educacional que evidenciou desigualdades pré-existentes e trouxe à tona novas questões que exigiram adaptação e inovação.

Um dos principais desafios enfrentados com a volta ao ambiente escolar é a profunda desigualdade no acesso ao ensino, um problema histórico no sistema educacional brasileiro. Antes da pandemia, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) já apontavam que, em 2019, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estavam fora da escola, e muitas das que frequentavam a rede pública conviviam com condições precárias, como falta de infraestrutura básica, escassez de materiais pedagógicos e professores desvalorizados. Esse cenário de exclusão foi agravado pela crise sanitária, que ampliou o abismo entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, tornando ainda mais urgente a necessidade de políticas públicas que enfrentem essas desigualdades estruturais.

Durante a pandemia, muitos estudantes enfrentaram sérias dificuldades para acompanhar o “ensino” remoto, seja pela falta de acesso à internet ou pela ausência de dispositivos tecnológicos. Essa barreira levou muitos alunos a abandonar a escola. Como consequência, o retorno às aulas presenciais foi marcado por um problema estrutural agravado, em que as desigualdades educacionais se tornaram ainda mais evidentes. Muitos estudantes retornaram com níveis de aprendizagem bastante diferentes, exigindo das escolas e dos professores uma adequação pedagógica capaz de atender a diferentes ritmos de ensino e elaborar planos de recuperação para aqueles que tiveram maiores defasagens no aprendizado.

É pertinente trazer uma reflexão sobre o termo “ensino” remoto, conforme abordado por Saviani e Galvão (2021), que consideraram inadequado denominar como “ensino” a modalidade precarizada de atividades virtuais que ocorreram durante a pandemia, evidenciando que essas práticas frequentemente não atendem aos critérios essenciais para serem reconhecidas

como ensino escolar de qualidade. Por essa razão, os autores utilizaram o termo entre aspas em seu artigo, destacando sua inadequação em representar plenamente o processo pedagógico típico do ambiente escolar, e em acordo com eles o termo “ensino” remoto também será apresentado entre aspas no decorrer deste estudo.

Sob essa perspectiva, pode-se argumentar que o “ensino” remoto, realizado de maneira emergencial e muitas vezes desprovido das condições pedagógicas adequadas, não correspondeu ao processo de ensino-aprendizagem no sentido pleno, promovida no contexto escolar. Assim, em vez de usar o termo “aprendizagens perdidas” durante o “ensino” remoto, como vem sendo usado por alguns autores, seria mais preciso afirmar que houve “aprendizagens não garantidas”. Tal impõe a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem dos estudantes para o sistema educacional, que não garantiu as condições mínimas para a realização de práticas pedagógicas efetivas durante a pandemia, uma vez que optou por manter a continuidade do calendário escolar sem considerar as desigualdades de acesso e as condições estruturais definidas para grande parte dos alunos e professores.

Em relação ao calendário letivo durante a pandemia, Saviani e Galvão (2021) defendem que o mais adequado seria proceder ao seu cancelamento, considerando o período de pandemia como um momento excepcional e de isolamento, sem condições para a realização de atividades educativas regulares. A mesma recomendação é feita por Franco et al. (2020) apud Saviani e Galvão (2021) e pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx), que sugeriram uma reorganização conjunta dos calendários de 2020 e 2021, rejeitando a substituição de atividades presenciais pelo “ensino” a distância ou remoto para a integralização da carga horária. Em contrapartida, para evitar que os alunos permanecessem alheios ao processo de aquisição de conhecimento, Saviani e Galvão (2021) propuseram a realização de uma seleção criteriosa de livros, que fossem disponibilizadas em formato digital para aqueles com acesso à tecnologia ou distribuídos em formato impresso para os estudantes sem conectividade. Além disso, seria solicitado que os alunos elaborassem redações breves sobre o conteúdo dos livros lidos, como forma de manter a continuidade do estudo e garantir a atividade intelectual durante o período de suspensão das aulas presenciais. Essa estratégia, segundo os autores, contribuiria para que, ao retornarem às atividades escolares, os estudantes apresentassem um enriquecimento cultural e pedagógico proporcionado pelas leituras realizadas nesse intervalo. Com base na proposta dos autores, para alunos que ainda não eram alfabetizados, seria importante adotar estratégias que envolvessem a leitura mediada por adultos, como pais ou responsáveis. Uma sugestão seria criar um acervo de livros ilustrados, contos e histórias curtas

que fossem entregues em formato impresso ou digital, com áudios complementares narrando as histórias. Além disso, poderiam ser sugeridas atividades simples, como desenhar personagens, criar pequenas histórias orais baseadas em ilustrações ou identificar letras e palavras-chave nos textos, promovendo o engajamento inicial com a leitura e a alfabetização de forma lúdica e desenvolvendo habilidades de consciência fonológica.

Na prática, entretanto, a realidade se mostrou diferente, uma vez que as diferenças educacionais no Brasil se acentuaram ainda mais com a falta de ações eficazes por parte do poder público para reduzir as desigualdades no acesso à educação e garantir condições equitativas de aprendizagem durante a pandemia, que apresentou apenas o “ensino” remoto como solução, destacando as disparidades regionais e sociais que já existiam antes da crise sanitária.

Segundo Saviani e Galvão (2021) durante a pandemia, o discurso de que o “ensino” remoto era a única alternativa possível para garantir a continuidade das atividades educacionais revelou-se falacioso, pois mascarou as deficiências estruturais do sistema educacional brasileiro e ignorou outras soluções que poderiam ter sido debatidas. Essa narrativa criou uma dualidade simplista entre “ensino” remoto e retorno presencial, o que gerou um clima de medo entre professores, alunos e famílias que foram obrigados a aceitar o “ensino” remoto por medo de um retorno presencial que pudesse agravar a crise sanitária, deslegitimando as críticas ao modelo emergencial. Como resultado, as comunidades escolares foram colocadas em um “beco sem saída”, aceitando o “ensino” remoto mesmo diante da falta de infraestrutura tecnológica e de formação docente adequada. Esse cenário expôs não apenas a precariedade do “ensino” remoto, mas também a incapacidade do poder público de promover alternativas inclusivas e adaptadas às desigualdades regionais e sociais já existentes, aprofundando as disparidades educacionais no país.

Saviani e Galvão (2021) ressaltou a importância da construção democrática de políticas educacionais durante a pandemia, argumentando que uma abertura ao diálogo e ao debate poderia ter possibilitado a formulação de alternativas mais inclusivas e adequadas às realidades locais. Outras tantas possibilidades poderiam ter sido pensadas coletivamente. Entretanto, a falta de planejamento coletivo levou à adoção de medidas centralizadas e impositivas, desconsiderando as especificidades dos diferentes contextos escolares.

Esse cenário não apenas ampliou as dificuldades enfrentadas por estudantes e educadores, mas também evidenciou desigualdades estruturais que há décadas comprometem o acesso à educação de qualidade no Brasil. A ausência de uma resposta coordenada e eficaz

por parte do poder público tornou ainda mais urgente a reflexão sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação.

Nesse sentido, Dourado (2019) ressalta a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumento essencial para o planejamento e desenvolvimento do ensino no país.

Segundo o autor:

[...] entre os muitos deveres do Estado, destaca-se o do estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), de vigência decenal, que tem o objetivo de estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias, visando a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades. (Dourado, 2019, p. 8).

Apesar das diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que visa promover a manutenção e o desenvolvimento do ensino em suas diversas modalidades, a realidade vivida por muitos estudantes foi marcada pela precariedade de infraestrutura, falta de recursos, acesso limitado à tecnologia e estratégias eficazes para a manutenção e garantia do ensino durante a crise sanitária. Essa disparidade impactou diretamente a aprendizagem, com alunos de regiões mais vulneráveis enfrentando dificuldades significativas em comparação com seus pares em áreas mais favorecidas.

Segundo Fusco *et al.* (2022, p.4)

[..] a queda nas matrículas apresenta diferenciais entre as Unidades da Federação do Nordeste [...] em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Alagoas foi o estado com maior queda no número de matrículas entre 2019 e 2021, com 7,4%, seguido por Maranhão (6,9%), Sergipe (6,9%) e Rio Grande do Norte (6,2). Os resultados evidenciam a contínua queda no número total de matrículas desde 2017 em Alagoas.

A provável influência da pandemia sanitária nas questões aqui referidas deu-se, por um lado, na decisão de não matricular, ou mesmo retirar, as crianças na escola nessas etapas da Educação Básica em função da suspensão de atividades presenciais. Para as crianças de até 10 anos de idade, a atividade desenvolvida em modo remoto, quando possível, não era eficaz no cumprimento de seus objetivos, e provavelmente é responsável por grande parte das ausências verificadas.

A redução nas matrículas, especialmente nas etapas iniciais do Ensino Fundamental durante o “ensino” remoto, revela não apenas a dificuldade de acesso, mas também as barreiras econômicas e sociais enfrentadas por muitas famílias, que se viram incapacitados de manter os filhos na escola. Questões financeiras, falta de infraestrutura tecnológica e dificuldades de adaptação ao “ensino” remoto foram agravadas pela ausência de assistência governamental,

tornando ainda mais precária a permanência escolar. Diante desse cenário, Saviani e Galvão (2021) destacam que era responsabilidade do poder público garantir condições mínimas para que os estudantes continuassem sua formação, o que incluía "provar as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos [...] com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene" (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 44). A ausência dessas ações contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais.

Diante disso, torna-se ainda mais urgente a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade no acesso à educação. A pandemia não criou os problemas educacionais enfrentados pelas escolas públicas, mas intensificou as desigualdades já existentes, tornando evidente a necessidade de estratégias que garantam não apenas o retorno dos alunos às salas de aula, mas também a superação da defasagem educacional que se acumula ao longo desse período. Sem essas medidas, a exclusão escolar continuará a impactar, sobretudo, os estudantes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis, perpetuando ciclos de marginalização educacional.

Nesse sentido, a desigualdade no acesso à educação, evidenciada pela redução de matrículas e pela exclusão de estudantes durante uma pandemia, não pode ser vista de forma isolada, mas sim como parte de um sistema educacional que historicamente reforça desigualdades ideológicas e sociais. A ausência de políticas públicas eficazes para garantir o direito à educação aprofundou um cenário que já favorece a reprodução das desigualdades no ambiente escolar. Como apontam Saviani e Galvão (2021), ao não garantir condições básicas para a continuidade do aprendizado, o poder público reforça uma estrutura educacional que, longe de ser um mecanismo de inclusão, opera como um espaço de exclusão. Essa realidade está diretamente relacionada à crítica de Paulo Freire sobre a educação opressora, que, em vez de promover a liberação dos sujeitos, os mantém em um ciclo de desinformação e alienação.

A escola, longe de ser um espaço neutro, é um campo de disputas ideológicas, onde as desigualdades sociais frequentemente se reproduzem e se naturalizam. Quando as práticas educacionais reforçam privilégios em vez de combatê-los, a escola atua como um instrumento de manutenção das estruturas de poder vigentes. Freire (1987) enfatiza que a educação pode ser tanto um meio de domesticação quanto de libertação, sendo que uma educação verdadeiramente emancipadora ameaça interesses de forças sociais, políticas e econômicas que lucram com a alienação das classes populares. Essas forças são compostas por elites que buscam perpetuar

um sistema que oprime, controla e desinforma, garantindo que a desigualdade continue a servir como mecanismo de dominação. No contexto da pandemia, essa lógica se manifestou na forma como o “ensino” remoto foi proposto, desconsiderando as desigualdades estruturais e impondo um modelo excludente que compromete ainda mais o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Enquanto alunos de classes sociais mais altas puderam dar continuidade as atividades escolares graças à internet de alta velocidade, dispositivos tecnológicos e um ambiente doméstico favorável ao estudo, estudantes de baixa renda, desprovidos de tais recursos, enfrentam barreiras quase intransponíveis ao “ensino” remoto, revelando o que Freire (1987) descreve como a "educação bancária" – um modelo que ignora as condições concretas dos educandos e os trata como receptores vazios a serem preenchidos. Essa visão se opõe à pedagogia crítica, que valoriza o contexto de vida do aluno e busca romper com o ciclo de exclusão.

Nesse contexto, a pandemia não apenas evidenciou, mas também ampliou a defasagem no aprendizado entre ricos e pobres, revelando que, sem o reconhecimento das condições concretas dos sujeitos da aprendizagem, a escola tende a perpetuar a injustiça social em vez de combatê-la. Para Freire (1987), é essencial que o sistema educacional se reconstrua como um espaço de transformação, onde o acesso igualitário a recursos seja promovido e a práxis pedagógica emancipe os educandos de contextos de opressão.

Segundo (Saviani, 1999, p. 35), “a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado”. Nesse sentido, a educação no Brasil reflete uma dualidade estrutural da sociedade, onde escolas destinadas às classes populares são desprovidas de recursos adequados, perpetuando as desigualdades. O ensino oferecido é padronizado e alheio às realidades desses estudantes, enquanto escolas voltadas para alunos economicamente favorecidos dispõem de infraestrutura adequada, materiais didáticos de qualidade, formação docente continuada e acesso a tecnologias avançadas.

A falta de conectividade e a ausência de suporte para estudantes de baixa renda destacaram a exclusão digital como uma nova forma de desigualdade educacional, conforme evidenciado por dados do Unicef, que mostra que milhões de crianças no Brasil não tiveram acesso às aulas remotas. Além disso, a fragmentação entre teoria e prática, historicamente negligenciada na formação docente, agravou-se no contexto da pandemia, evidenciando a

incapacidade – em muitos casos por conveniência da sociedade em que vivemos – do sistema educacional de preparar professores para lidar com os desafios contemporâneos. Essa situação ampliou o fosso entre alunos de diferentes classes sociais, consolidando uma educação que não emancipa, mas perpetua a marginalização, conforme previsto nas análises de Freire (1987) e Saviani (1999). Para superar esse quadro, é necessário um redirecionamento das políticas educacionais, focado na universalização do acesso à educação, na valorização do trabalho docente e na construção de uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

Em síntese, a desigualdade no ensino no Brasil no contexto pós-pandemia é um problema multifacetado, cujas raízes se encontram em questões históricas estruturais como a falta de investimento na educação pública, a precarização da profissão docente, o acesso desigual a recursos básicos e a perpetuação da alienação promovida pela estrutura de poder vigente, que utiliza a educação como ferramenta de reprodução das desigualdades sociais, em vez de instrumento de emancipação. A pandemia não criou essas disparidades, mas expôs e agravou um sistema educacional que já excluía muitos de seus alunos e impõe enormes desafios aos professores.

Araújo; Araújo; Lima (2020, apud Rodrigues, 2022, p.11) afirma que:

A pandemia foi a “gota d’água” que provocou o transbordamento de tudo. Sem as aulas presenciais os professores tiveram que inovar e buscar meios para que a educação não parasse. Em síntese, os docentes foram forçados a transformar toda sua metodologia de ensino para a educação não parar.

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente, já evidenciada pela sobrecarga de tarefas e falta de infraestrutura nas escolas públicas, foi intensificada no contexto da pandemia, exigindo dos educadores adaptações emergenciais ao “ensino” remoto sem formação adequada ou recursos tecnológicos suficientes. Com o retorno às aulas presenciais, essa mesma lógica se manteve: em vez de implementar políticas estruturais que garantissem a recuperação das aprendizagens e melhores condições de trabalho para os professores, o governo passou a defender o ensino híbrido como uma solução viável para os desafios educacionais do período pós-pandemia, exigindo ainda mais esforço sem um apoio estruturado por parte das políticas educacionais, que muitas vezes não oferece formação continuada adequada, investimentos em infraestrutura ou diretrizes regulamentadas à realidade das escolas públicas. Como resultado, transferem para os professores a responsabilidade por desafios que devem ser enfrentados de forma sistêmica, com políticas abrangentes e específicas capazes de atacar as causas estruturais da questão.

Nesse contexto, enquanto os professores lidam com esses desafios, o discurso sobre a adaptação da educação às demandas contemporâneas ganha força, destacando a necessidade de ressignificar as práticas convencionais, incorporar competências tecnológicas e adotar o ensino híbrido como estratégia para lidar com os diferentes níveis de aprendizado – agravados pelas desigualdades de acesso no “ensino” remoto. Esse cenário é amplamente discutido no documento 'CNE – Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida', lançado em 16 de novembro de 2021, que argumenta que a aprendizagem “[...] a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem híbridas, objetivando garantir melhores resultados de, permanecerão.” (BRASIL, 2021, p. 1)

A implementação da aprendizagem híbrida no Brasil tem gerado debates intensos, especialmente no contexto da educação básica, onde os impactos de sua regulamentação ou desregulamentação são profundamente sentidos. Embora apresente como uma metodologia inovadora, capaz de integrar o ensino presencial e remoto de maneira flexível, esta abordagem vem sendo criticada por diversos especialistas e entidades educacionais, como a Anfope (2021), que apontam para os riscos de precarização do trabalho docente, ampliação das desigualdades educacionais e favorecimento de interesses mercadológicos em detrimento da qualidade da educação pública.

Segundo Lino (2021) um dos principais problemas da proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE) está na sua falta de clareza e embasamento teórico. O documento trata a aprendizagem híbrida como uma metodologia bem estruturada, mas na prática a apresenta como um "arranjo didático" padronizado e engessado, centrado em plataformas digitais e diretrizes rígidas como as da BNCC. Essa abordagem reduz a autonomia dos professores e das escolas, transformando o processo educacional em uma experiência técnica e descontextualizada. A proposta de flexibilização pelo CNE não contempla as diversas realidades das escolas brasileiras, sobretudo no que diz respeito ao acesso desigual a tecnologias e infraestrutura, exacerbando as desigualdades já existentes.

A precarização do trabalho docente é outro ponto central nesse debate. A normativa do CNE não delimita carga horária, formas de avaliação ou organização das atividades híbridas, o que abre espaço para um aumento não remunerado da jornada de trabalho dos professores. A exigência de planejamento personalizado, acompanhamento de atividades remotas e diversificação de práticas pedagógicas impõe uma sobrecarga aos educadores, sem oferecer contrapartidas como formação adequada, infraestrutura tecnológica ou aumento salarial. Essa dinâmica intensifica a desvalorização do professor, que passa a ser tratado mais como operador

de plataformas digitais do que como um mediador crítico e independente no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a proposta de ensino híbrido é compatível com uma lógica de mercantilização da educação, que prioriza os interesses econômicos de empresas fornecedoras de tecnologias e serviços educacionais. Ao promover o uso massivo de plataformas digitais, materiais didáticos e pacotes de capacitação, o modelo de transferência de recursos públicos, como o do Fundeb, para o setor privado, enfraquece o papel do Estado como garantidor da educação pública, gratuita e de qualidade. Essa lógica empresarial não apenas precariza o trabalho docente, mas também compromete o direito dos estudantes à educação em condições de igualdade, uma vez que muitos não possuem acesso às tecnologias permitidas para acompanhar as atividades remotas.

Por fim, uma aprendizagem híbrida, da forma como vem sendo proposta, ameaça a democratização da educação pública ao promover desigualdades estruturais e priorizar uma visão tecnicista e reducionista do currículo. A imposição de uma padronização curricular, associada à centralização do controle educacional, desconsidera a diversidade de contextos e necessidades das escolas brasileiras, comprometendo a criatividade, a autonomia e o protagonismo de professores e alunos. A “flexibilidade” defendida pela CNE, na prática, é um mecanismo de controle e exclusão, que favorece a privatização do ensino e desresponsabiliza o Estado pela oferta educacional.

Dessa forma, a difusão da aprendizagem híbrida com o retorno ao ensino presencial, embora carregada de promessas de modernização, revela-se uma estratégia que fragiliza os pilares da educação pública. É inegável que “na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo, cada vez mais conectado, ampliado, e exigindo novas práticas de aprendizagem.” (BRASIL, 2021, p. 3). No entanto, para que as metodologias pedagógicas mediadas por tecnologias e o modelo híbrido realmente contribuam para a qualidade e equidade da educação no Brasil, é necessário que sua implementação seja acompanhada de regulamentações claras, investimentos em infraestrutura, formação docente de qualidade e diálogo com os principais atores da comunidade escolar. Só assim será possível evitar que a inovação pedagógica se transforme em mais um instrumento de precarização e exclusão social.

Diante dos desafios apresentados e da análise sobre a adoção do ensino híbrido, inviável no atual contexto da educação pública no Brasil, como estratégia para enfrentar a defasagem educacional intensificada pelo “ensino” remoto, a “recuperação” das aprendizagens que não

foram garantidas nesse período surge como um dos maiores desafios do contexto pós-pandemia. Embora o calendário escolar não tenha sido suspenso durante o isolamento social, os alunos tiveram que retornar ao ensino presencial como se o aprendizado tivesse ocorrido de forma regular e equitativa, mesmo muitos estudantes não tendo acesso a tecnologias adequadas para acompanhar o processo de ensino. Esse cenário destacou ainda mais as desigualdades educacionais já existentes, exigindo esforços articulados entre gestores, professores e famílias para implementar estratégias pedagógicas inclusivas que abordem as defasagens e atendam às necessidades específicas dos estudantes.

A defasagem educacional evidenciada no retorno às aulas presenciais não reflete apenas as desigualdades estruturais preexistentes, mas também revela as fragilidades do sistema educacional em lidar com situações emergenciais. A recuperação dessas lacunas de aprendizagem, especialmente entre alunos de contextos mais vulneráveis, exige ações cuidadosas e ágeis, garantindo avanços sem sobrecarregar professores e estudantes, mitigando impactos de longo prazo em seu desempenho acadêmico. Nesse contexto, compreender como os professores percebem esses desafios e enfrentam as demandas do ensino presencial é fundamental para a formulação de estratégias que promovam uma educação mais equitativa e eficaz.

O Ensino Fundamental I, que abrange crianças dos primeiros anos da educação formal, é uma fase crucial para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos. Os desafios relatados pelos professores são diversos, indo desde questões estruturais até as demandas pedagógicas e emocionais relacionadas ao perfil das turmas e à falta de recursos adequados. Esses desafios chegaram-se ainda mais pronunciados no contexto pós-pandemia, com o agravamento da defasagem educacional e os impactos sociais e emocionais causados pelo longo período de isolamento social.

Um dos desafios mais frequentemente apontados pelos professores do Ensino Fundamental I é o aumento da heterogeneidade nas salas de aula, que foi significativamente intensificado pela pandemia. Tardif (2002) destaca que os professores são constantemente desafiados a lidar com turmas que apresentam uma grande diversidade de ritmos de aprendizagem, realidades socioeconômicas e experiências culturais. Com a pandemia de COVID-19, essa heterogeneidade foi exacerbada, visto que muitos alunos enfrentaram dificuldades no acesso ao “ensino” remoto, o que resultou em defasagens graves em relação ao conteúdo. No período pós-pandemia, os professores se veem na necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender tanto alunos que conseguiram acompanhar as atividades

remotas quanto aqueles que permaneceram para trás. De acordo com Lima (2023), a recuperação das aprendizagens perdidas, tratada neste estudo como aprendizagens não garantidas, tem sido um dos maiores desafios, e as políticas de reforço escolar se mostraram insuficientes para lidar com a grande diversidade de níveis de aprendizagem dentro de uma mesma turma.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, reforça a importância de uma prática educativa que reconheça e valorize as diferenças entre os alunos, respeitando seus contextos e promovendo uma educação inclusiva. No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente nas periferias urbanas e zonas rurais, impõe barreiras estruturais que dificultam a implementação dessas práticas. A falta de recursos, a precariedade das condições de trabalho e a superlotação das salas de aula são alguns dos fatores que limitam a atuação dos professores e sua capacidade de atender às demandas dos estudantes. No período pós-pandemia, esses desafios foram intensificados pela necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para adaptar-se a um cenário de desigualdades educacionais ainda mais evidentes. A necessidade de garantir as aprendizagens que não estiveram acessíveis a maior parte dos alunos, lidar com a defasagem escolar e atender às demandas socioemocionais dos estudantes experiência dos professores uma resignificação de suas práticas. No entanto, sem investimentos adequados em infraestrutura, formação continuada e apoio pedagógico, a sobrecarga docente se tornou ainda maior, comprometendo a qualidade do ensino e aprofundando os desafios estruturais já existentes no sistema educacional.

Outro desafio enfrentado pelos professores do Ensino Fundamental I é a questão da alfabetização. Nos primeiros anos de escolarização, a responsabilidade de garantir que todos os alunos aprendam a ler e escrever recai sobre os professores, que muitas vezes enfrentam dificuldades em relação à formação inicial e continuada nesse campo. Soares (2020) argumenta que, apesar dos avanços fornecidos por programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a pandemia gerou uma defasagem significativa nos processos de alfabetização, especialmente em alunos de contextos de alta vulnerabilidade social. A crise sanitária afetou diretamente o acompanhamento familiar e o suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tornando o desafio de alfabetizar ainda mais complexo no retorno às aulas presenciais.

Os professores também enfrentam o desafio da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Embora o Brasil tenha avançado nas políticas de inclusão, com a Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforçando o direito à educação inclusiva, a pandemia criou

barreiras adicionais para garantir que esses alunos recebam atendimento adequado. Mantoan (2015) argumenta que, para que a inclusão seja de fato efetiva, é necessário que os professores recebam formação continuada e que as escolas sejam equipadas com recursos de capacitação, tanto materiais quanto humanos, como a presença de auxiliares ou intérpretes na sala de aula. Durante o período de “ensino” remoto, muitos alunos com NEE ficaram ainda mais distantes do processo educacional, e o retorno ao presencial trouxe a necessidade de esforços redobrados para reverter essa exclusão. Diante de todos esses desafios e da necessidade de ensinar aos alunos conteúdos que não foram garantidos pelo “ensino” remoto, os professores acabam se desgastando emocional e fisicamente, uma vez que enfrenta a pressão para atingir resultados rápidos em um contexto de extrema complexidade.

Estudos como o de Oliveira e Souza (2021) mostram que muitos educadores do Ensino Fundamental I sofrem de estresse, burnout e depressão, resultado de uma combinação de excesso de trabalho, falta de reconhecimento e condições precárias de ensino. A pressão por resultados rápidos em avaliações externas, aliada à necessidade de mediar conflitos e dar suporte emocional aos alunos no retorno às aulas presenciais, aumentou ainda mais o nível de desgaste dos professores. A recuperação das lacunas de aprendizagem exige uma sobrecarga emocional adicional, na medida em que os professores lidam com a defasagem educacional, a indisciplina e os problemas socioemocionais agravados pelo período de isolamento.

Essa sobrecarga reflete um problema estrutural mais amplo. Como destaca Silva (2018, p. 338), no contexto do progressivismo educacional, os desafios escolares são frequentemente reduzidos a questões individuais, como se pudessem ser solucionados unicamente pelo esforço do professor ou do aluno. Segundo a autora, "as profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas." Esse discurso máscara o fato de que os problemas da educação estão intrinsecamente ligados a fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, e não podem ser resolvidos apenas dentro do ambiente escolar.

Diante dessa realidade, muitos professores, sem o suporte institucional devido e pressionados por um sistema educacional que os aliena, acabam internalizando a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos que por sua vez acabam por responsabilizar os alunos e suas famílias. Durante o “ensino” remoto e no retorno às aulas presenciais, essa responsabilização muitas vezes recaiu sobre as famílias, que foram vistas como culpadas pelo baixo desempenho e pela falta de acompanhamento dos estudantes. Esse processo, no entanto, ignora as desigualdades estruturais que dificultaram o acesso à educação nesse período,

reforçando uma lógica que individualiza o fracasso escolar em vez de abordar suas raízes sistêmicas.

Maria Helena Souza Patto (2022), em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar*, evidencia como a responsabilização das famílias pelo insucesso acadêmico dos alunos está associada a um processo de alienação docente, decorrente de uma formação pautada por uma perspectiva tecnicista. Tal modelo formativo, carente de uma abordagem crítica sobre as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, desconsidera os determinantes socioeconômicos que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Como consequência, muitos professores acabam por internalizar discursos hegemônicos que atribuem o fracasso escolar à "falta de interesse" das famílias ou à "incapacidade" dos estudantes oriundos das camadas populares, ignorando os contextos de exclusão social e histórica a que estão submetidos. A primeira edição da obra, publicada em 1990, resulta da tese de livre-docência defendida por Patto em 1987 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, a partir de uma pesquisa vinculada à Fundação Carlos Chagas. Sua análise revela que a culpabilização das famílias é um fenômeno persistente no cenário educacional brasileiro e que, embora historicamente presente, foi agravado e exposto de maneira mais evidente durante a pandemia da COVID-19, a qual escancarou as fragilidades e desigualdades estruturais da educação pública.

O que Patto evidencia, portanto, é que essa lógica não é espontânea, mas um reflexo de concepções históricas que moldaram o sistema educacional brasileiro. Em especial, a autora analisa a influência do liberalismo na educação durante a Primeira República (1889-1930) e como esse pensamento consolidou explicações individualizantes para o fracasso escolar. Desde o período imperial, as ideias liberais circulavam nos meios políticos e intelectuais brasileiros, mas foi com a Proclamação da República que passaram a influenciar mais diretamente a formulação das políticas educacionais. O liberalismo, ao defender a igualdade de oportunidades, foi utilizado para justificar diversas reformas políticas e sociais do período. No entanto, como aponta Patto (2022), havia uma contradição profunda entre esse discurso e a realidade social do país, caracterizada por extrema desigualdade, exclusão e concentração de poder nas mãos das elites agrárias.

Embora a República tivesse como princípio a democratização da educação, na prática, o ensino no Brasil permaneceu elitista e excludente. O ensino primário, que deveria garantir o acesso universal à educação, foi negligenciado, enquanto o ensino secundário e superior foram priorizados para atender às classes mais ricas, consolidando um modelo educacional voltado

para a manutenção dos privilégios das elites. Além disso, as tentativas de expansão do ensino técnico e da formação de professores não foram suficientes para transformar a realidade educacional. Assim, o sistema estruturado no Império perpetuou-se ao longo da história brasileira, reforçando a exclusão das classes populares e limitando suas oportunidades de ascensão social.

A adesão ao liberalismo, portanto, não significou um avanço real na oferta de educação pública e igualitária, mas sim a manutenção de um modelo que restringia o acesso ao ensino e reforçava desigualdades. O discurso da igualdade de oportunidades serviu mais como um instrumento de legitimação da exclusão do que como uma ferramenta para a transformação social. Após o fim da escravidão (1888) e a instauração da República, muitos intelectuais passaram a defender que, agora que todos eram "livres", o sucesso ou fracasso individual dependeria exclusivamente das aptidões naturais de cada um. Essa lógica sustentava que, se um aluno tivesse bom desempenho escolar, isso se devia ao seu talento e esforço; se fracassasse, o problema estaria nele, e não nas condições sociais que o cercavam.

Esse pensamento desconsiderava completamente as desigualdades estruturais, como o acesso limitado à educação de qualidade, a pobreza e a discriminação racial. Dessa forma, a explicação para o fracasso escolar das classes populares passou a ser baseada em supostas deficiências individuais ou familiares, e não nas desigualdades impostas pela sociedade. Esse discurso reforçou a exclusão das classes populares do sistema educacional e naturalizou a ideia de que a escola era um espaço seletivo, acessível apenas para aqueles "capazes" de acompanhar o ensino. Nesse contexto, consolidou-se a visão de que o fracasso escolar não era um reflexo das falhas estruturais da escola pública, mas sim um problema individual. Como consequência, essa lógica segue presente até os dias atuais, influenciando tanto a prática pedagógica quanto as políticas educacionais.

Influenciados por esse discurso individualizante, professores e gestores tendem a naturalizar as desigualdades educacionais e a deslocar a responsabilidade pelo rendimento dos alunos para o ambiente familiar. No entanto, essa interpretação ignora fatores determinantes, como: a precarização da escola pública, que não oferece condições adequadas de ensino e aprendizagem; a pobreza, que impacta diretamente no desempenho escolar das crianças das classes populares; a ausência de políticas educacionais eficazes, que ampliem o acesso à educação de qualidade e combatam a desigualdade social.

Esse cenário tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia de COVID-19, quando o "ensino" remoto foi apresentado como a única solução viável para a continuidade das

atividades escolares. Na prática, essa estratégia transferiu para as famílias um papel que deveria ser do Estado, exigindo que elas não apenas auxiliassem nas atividades escolares, mas também garantissem um ambiente propício para a aprendizagem. Essa imposição, no entanto, ignorou as desigualdades de acesso à tecnologia, a sobrecarga de trabalho dos responsáveis, a instabilidade financeira e a ausência de espaços adequados para o estudo, dificultando a participação de muitas crianças no processo educacional.

Com isso, a defasagem no aprendizado, em vez de ser compreendida como resultado das condições adversas do “ensino” remoto, foi atribuída à desatenção das famílias, reforçando um discurso de culpabilização que mascara as falhas do Estado. De acordo com Lima e Lima (2021), muitas famílias de classes populares não possuíam estrutura para garantir o suporte educacional necessário, o que ampliou ainda mais as desigualdades escolares. Essa realidade é confirmada por dados do Unicef (2020), que indicam que cerca de 4,1 milhões de crianças e adolescentes brasileiros ficaram sem acesso à educação durante esse período. No entanto, conceder exclusivamente às famílias a responsabilidade por esta situação implica transferir para elas o dever da educação escolar, sugerindo de forma equivocada que o Estado cumpriu integralmente o seu papel.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o acesso universal à educação básica e a promoção de políticas públicas que reduzam desigualdades e assegurem a valorização dos profissionais da educação. No entanto, ao implementar o “ensino” remoto sem assegurar condições mínimas para alunos e professores, o Estado falhou no cumprimento de seu papel constitucional, delegando o sucesso ou fracasso escolar às condições familiares.

Portanto, a responsabilização das famílias pelo fracasso escolar não é um fenômeno espontâneo ou neutro, mas sim um reflexo de discursos historicamente construídos que buscam justificar as desigualdades educacionais. Patto (2022) demonstra como esse processo é sustentado por um discurso científico que, sob a aparência de neutralidade e objetividade, reforça preconceitos e perpetua a ineficácia do sistema educacional.

Entre as teorias que fundamentam essa lógica, destaca-se a teoria da carência cultural, que atribui o fracasso das classes populares a supostos déficits em seu ambiente familiar e social. Segundo essa perspectiva, as crianças de camadas populares teriam menos estímulo intelectual, um vocabulário limitado e uma estrutura familiar desorganizada, o que explicaria seu baixo desempenho escolar. Ao invés de reconhecer as desigualdades estruturais que afetam

a aprendizagem, essa teoria patologiza a cultura das classes subalternas, apresentando os valores e comportamentos das elites como o único modelo válido de sucesso.

A autora sintetiza essa problemática ao afirmar:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. [...] Mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar." (Patto, 2022, p. 104)

A persistência dessa teoria tem impactos diretos na formulação das políticas educacionais e na prática docente. Quando professores e gestores acreditam que os alunos pobres fracassam porque são “menos capazes” ou porque suas famílias não valorizam a educação, eles deixam de reconhecer a responsabilidade do sistema educacional em criar condições equitativas para o aprendizado.

Essa visão reducionista se reflete principalmente na formação docente, que, ao invés de instrumentalizar os professores para compreenderem criticamente a realidade social da escola pública, reforça a ideia de que o sucesso escolar depende apenas do esforço individual do aluno e do suporte familiar. Assim, os cursos de capacitação muitas vezes não oferecem ferramentas para que os docentes questionem as desigualdades educacionais, limitando-se a estratégias pedagógicas descontextualizadas da realidade das escolas e dos alunos.

Para romper com essa lógica, é imprescindível repensar a formação docente, de modo a estimular uma análise crítica sobre as desigualdades educacionais e instrumentalizar os professores para compreender os desafios estruturais que afetam a aprendizagem.

Um dos principais obstáculos para essa transformação é o tecnicismo predominante na formação dos professores. Em muitos cursos, o foco está exclusivamente na aplicação de metodologias e técnicas pedagógicas, como se o fracasso escolar pudesse ser resolvido apenas com ajustes didáticos. Essa abordagem desconsidera o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e impede que os docentes desenvolvam uma visão crítica sobre as condições estruturais da educação pública.

Além disso, a forma como esses cursos são organizados reflete as relações de poder dentro do sistema educacional. Frequentemente, as formações são ministradas por especialistas e técnicos que estão distantes da realidade das salas de aula, sem um diálogo efetivo com os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Como resultado, essas capacitações

acabam se tornando treinamentos burocráticos, voltados mais para o cumprimento de diretrizes institucionais do que para a construção de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A consequência desse modelo é uma prática docente que tende a permanecer inalterada, sem espaço para que os professores questionem as políticas educacionais e desenvolvam uma atuação verdadeiramente transformadora. Em vez de capacitá-los para compreender e enfrentar as desigualdades do sistema, a formação reforça a ideia de que o fracasso escolar é uma responsabilidade individual dos alunos e suas famílias, perpetuando o discurso da teoria da carência cultural.

Diante desse cenário, torna-se indispensável reformular os cursos de formação docente, garantindo que eles não sirvam apenas para reforçar uma resposta individualizante sobre o fracasso escolar. No entanto, essa reformulação não pode se limitar a medidas superficiais ou paliativas. É necessário um exame aprofundado das políticas educacionais e dos modelos de formação de professores no Brasil, traçando um diagnóstico preciso das lacunas existentes e compreendendo os fatores estruturais que perpetuam as desigualdades educacionais. Apenas a partir desse entendimento será possível formular políticas efetivas, capazes de transformar a formação docente e melhorar a qualidade da educação oferecida na rede pública.

1.2 Formação Docente: Desafios e Transformações Históricas

A formação de professores desempenha um papel central no debate educacional, pois influencia diretamente a qualidade do ensino e a redução das desigualdades no sistema escolar. Ao longo da história, diversas políticas e reformas buscaram estruturar a preparação dos docentes, sempre em resposta aos desafios e demandas de cada período. Entretanto, essa trajetória nem sempre garantiu uma formação consistente e alinhada às reais necessidades da prática pedagógica, resultando em lacunas que até hoje impactam o exercício da profissão.

Nesse contexto, a trajetória da formação de professores no Brasil é complexa, marcada por avanços e retrocessos que acompanham as transformações políticas, sociais e econômicas do país. Desde a criação das Escolas Normais no século XIX até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a formação docente passou por diversas reformas que buscavam atender às demandas de cada época, mas que, muitas vezes, careciam de uma abordagem integrada e crítica sobre a prática docente. Conforme destaca Saviani (2009), desde o período pós-independência, em 1822, a formação de professores era vista como essencial para a organização da instrução pública. O Estado emergente buscava

consolidar uma estrutura educacional que promovesse a construção de uma nação moderna e alinhada às dinâmicas internacionais.

A criação da Lei de 1827, que regulamentou a criação das escolas de primeiras letras, representou um marco inicial na tentativa de institucionalizar a formação de professores. Contudo, o que se viu ao longo do século XIX foi uma formação fragmentada e tecnicista, em que o foco esteve predominantemente na transmissão de conteúdos, sem uma abordagem mais profunda sobre a função social do professor ou o desenvolvimento de uma práxis pedagógica crítica e transformadora. Este modelo de formação foi influenciado por uma visão positivista e instrumentalista da educação, que via o professor como um mero transmissor de conhecimento, sem espaço para a reflexão crítica sobre o seu papel na sociedade.

Saviani (2009) argumenta que essa fragmentação da formação, iniciada no século XIX, gerou uma divisão prejudicial entre teoria e prática, um problema que persistiria ao longo do século XX. As reformas educacionais renovadas a partir da década de 1930, especialmente no contexto da Era Vargas, pretendiam integrar uma formação pedagógica ao currículo de formação docente, mas tais esforços foram frequentemente interrompidos por contextos de instabilidade política e econômica. A centralização da educação nesse período também trouxe avanços, como a criação do Ministério da Educação em 1930 e a reforma de Francisco Campos (1931), que pretendia padronizar o ensino e dar maior ênfase à formação dos professores. No entanto, tais reformas não conseguiram consolidar um modelo formativo que unisse teoria e prática de maneira eficaz.

O período militar (1964-1985) também trouxe impactos significativos para a formação de professores. A influência de uma ideologia tecnicista e pragmática, que valorizou o ensino voltado para o desenvolvimento econômico, reforçou ainda mais a separação entre o domínio técnico-científico e o pedagógico. Saviani critica esse modelo por perpetuar uma visão limitada do papel do professor, que não era visto como um agente transformador capaz de interagir criticamente com as condições sociais e educacionais nas quais atuava. O autor aponta que o período foi marcado pela tentativa de instrumentalizar a educação, transformando-a em um meio de reprodução de uma ordem social que, em última instância, visava manter o status quo.

A LDB de 1996 representou uma tentativa de romper com essas práticas fragmentadas, para elevar a formação docente ao nível superior e reconhecer a importância de uma formação mais sólida e integrada. Todavia, como argumenta Saviani (2009), embora a LDB tenha sido um avanço ao reconhecer a necessidade de uma formação superior para os professores, o problema da dissociação entre teoria e prática persiste. As diretrizes curriculares mantiveram a

divisão entre as faculdades específicas de conteúdo e as faculdades de educação, perpetuando um modelo de formação que não prepara especificamente os professores para os desafios que enfrentam no cotidiano da sala de aula. Esse modelo, ao separar o conhecimento dos conteúdos da formação pedagógica, impede que os professores desenvolvam uma visão crítica e integrada da educação.

Além disso, Saviani destaca que essa fragmentação docente também está ligada a um problema mais amplo de precarização da profissão, que se reflete nas políticas educacionais inconsistentes e nas condições de trabalho pouco desenvolvidas. Ele afirma que a formação docente não pode ser eficaz sem que haja políticas inovadoras que valorizem o professor, tanto em termos de formação contínua quanto em termos de melhoria das condições de trabalho, como treinamentos dignos e jornadas que permitam a reflexão e o planejamento pedagógico. Sem essa valorização, a formação docente continua a ser superficial e insuficiente para promover uma educação verdadeiramente transformadora.

Sendo assim, a qualidade da formação de professores no Brasil está intrinsecamente ligada à eficácia das políticas educacionais. Para avançar, é crucial que o país continue a investir em programas que melhorem tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores. Isso inclui não apenas melhorias na infraestrutura e na qualidade dos cursos de formação, mas também o desenvolvimento de políticas que incentivem a permanência, o crescimento profissional dos professores na carreira docente e a promoção de uma formação que estimule a reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica.

Nesse cenário, programas e iniciativas mais recentes, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica buscaram promover a formação continuada e o aprimoramento profissional dos professores. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas claras para a formação e valorização dos professores, incluindo o aumento da proporção de professores com formação superior e a melhoria das condições de trabalho e remuneração. Porém, esses programas e políticas enfrentam críticas quanto à sua eficácia em promover uma formação docente que realmente valorize a formação crítica e a práxis pedagógica. Saviani (2009) argumenta que essas iniciativas muitas vezes mantêm uma perspectiva fragmentada, que prioriza resultados imediatos e quantitativos em detrimento de uma abordagem integrada e reflexiva da prática educativa. O PNAIC, por exemplo, embora tenha contribuído para avanços na alfabetização, é frequentemente apontado como limitado ao enfatizar treinamentos

padronizados, que não levam em consideração as especificidades locais e culturais das comunidades escolares.

Segundo Schneider, Grosch e Dresch (2020, p. 441),

Deve-se considerar, todavia, que as atividades apresentadas nos cadernos PNAIC foram elaboradas sem a participação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), o que interfere diretamente na aplicação das atividades. Os fatores históricos e sociais não são levados em conta, motivo pelo qual foram apresentadas atividades formatadas, que podem não contribuir para o processo de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Além disso, o PNE, embora estabeleça metas importantes, enfrenta dificuldades na implementação efetiva, devido à falta de recursos e de articulação entre os entes federativos. Essa ausência de uma estratégia coordenada resulta em ações que, em muitos casos, não conseguem romper com o modelo tecnicista e instrumental da formação docente, perpetuando uma visão de professor como mero executor de políticas educacionais, sem espaço para a construção autônoma de uma práxis transformadora. Essas falhas refletem a necessidade de políticas que transcendam o discurso e se comprometam com uma formação docente verdadeiramente crítica, integrada e voltada para a emancipação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é outra política que também trouxe desafios importantes para a formação de professores ao proporcionar um currículo unificado para todas as escolas do país. Embora tenha como objetivo alinhar as práticas pedagógicas aos padrões nacionais, a BNCC é alvo de críticas por sua abordagem centralizadora e tecnicista. Ela é criticada em sua formulação atual por reforçar um currículo mínimo e tecnicista, sem compromisso com uma perspectiva crítica emancipadora. Conforme destaca Freitas (2014), a padronização curricular desconsidera as particularidades regionais, culturais e sociais das diversas realidades brasileiras, privilegiando uma lógica empresarial que reduz a educação a metas de desempenho e resultados mensuráveis. Essa perspectiva ignora a complexidade do trabalho docente e compromete a autonomia pedagógica, ao transformar os professores em meros executores de diretrizes pré-estabelecidas.

Essa tendência de enfraquecimento da autonomia docente e padronização do ensino se insere em um modelo educacional que, segundo Saviani (2021), prioriza a formação de um professor técnico em detrimento de um professor culto. Esse modelo, orientado pela redução de custos e pela maximização de resultados, busca formar docentes treinados para aplicar metodologias predefinidas, ao mesmo tempo em que negligenciam a formação crítica e reflexiva necessária para que os professores compreendam as complexas dinâmicas sociais e educacionais. Essa abordagem restrita limita a capacidade dos docentes de interpretar

criticamente os desafios educacionais e atuar como agentes transformadores na sala de aula. Além disso, essa lógica também desvaloriza a formação universitária, frequentemente criticada sob o argumento de que enfatiza a teoria em detrimento da prática, desconsiderando que ambas devem ser articuladas para garantir uma formação docente mais consistente.

Outro fator que agrava a precarização da profissão docente são as condições estruturais da carreira, que dificultam não apenas a formação inicial, mas também a permanência e o desenvolvimento profissional dos professores. Saviani (2009) e Silva (2018) ressaltam que além dos problemas de falta de formação adequada, a carga horária excessiva e a escassez de recursos nas escolas também são elementos comprometem a qualidade da educação e desestimulam a continuidade dos estudos e o aprimoramento profissional. Como resultado, muitos professores abandonam a carreira ou enfrentam dificuldades para inovar e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

A precarização da docência é, segundo Saviani (2009), um dos principais entraves para a melhoria da educação no Brasil. Embora o discurso oficial enfatize a importância da educação, as políticas públicas frequentemente priorizam a redução de custos, sem garantir investimentos consistentes na formação e valorização dos professores. Isso gera um ciclo vicioso: a falta de incentivos para novos profissionais ingressarem na docência e, ao mesmo tempo, a permanência daqueles que já estão no magistério em condições desfavoráveis, sem perspectivas concretas de aprimoramento contínuo.

Essa situação também compromete a organização coletiva dos docentes. Silva (2018) enfatiza que a valorização dos professores não se restringe aos aumentos salariais, mas inclui condições dignas de trabalho, formação continuada de qualidade e reconhecimento do papel fundamental dos docentes na construção de uma sociedade mais justa. No entanto, a sobrecarga de trabalho e a falta de incentivos à qualificação dificultam a participação ativa dos professores na formulação de políticas educacionais, resultando em decisões centralizadas e distantes da realidade das salas de aula.

Para superar esses desafios, é fundamental que o poder público assuma um compromisso real com a valorização da educação e de seus profissionais. As políticas educacionais devem promover uma articulação entre teoria e prática na formação docente, evitando que o conhecimento pedagógico e os conteúdos sejam trabalhados de forma isolada. Além disso, a criação de espaços específicos para o desenvolvimento profissional pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais crítica e consistente. Estas iniciativas devem ir além da formação inicial, incluindo programas contínuos de capacitação que incentivam a reflexão

sobre a prática docente e possibilitem o desenvolvimento de metodologias inovadoras e contextualizadas.

Nesse contexto, a práxis pedagógica se destaca como um caminho para superar as limitações das políticas educacionais inconsistentes, promovendo uma abordagem que envolve reflexão crítica e ação transformadora. Inspirada nas ideias de Karl Marx e Paulo Freire, esta concepção defende que a formação docente deve ir além da mera aplicação de métodos, acompanhando o professor como um agente histórico e social, capaz de analisar e modificar sua prática pedagógica com base em uma visão crítica da realidade.

Segundo Silva (2018, p. 343), a práxis pedagógica fundamenta-se no princípio de que o conhecimento não pode ser assimilado passivamente, mas deve ser construído de forma ativa e criativa, permitindo que professores e alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo. Essa perspectiva reforça que o ensino não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim estimular o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

A aplicação desse conceito na educação foi amplamente desenvolvida por Paulo Freire, que define a práxis como um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), ele argumenta que a educação deve ser um ato político e emancipatório, capacitando os indivíduos a compreender e transformar suas realidades.

Freire (1996) destaca algumas características essenciais da práxis pedagógica: integração entre teoria e prática, garantindo que o conhecimento teórico seja aplicado de forma significativa; reflexão crítica, permitindo que o professor avalie continuamente sua prática; intencionalidade e transformação, pois o ensino deve ter um propósito de mudança social; e educação emancipatória, promovendo a autonomia e o pensamento crítico nos alunos.

Dessa forma, a práxis pedagógica não se restringe a uma técnica educacional, mas representa uma abordagem ampla e transformadora, em que o professor não apenas ensina, mas também aprende e reflete continuamente sobre sua atuação. Para que essa concepção seja eficaz, é essencial que as políticas educacionais deixem de tratar a formação docente de maneira tecnicista e instrumental e passem a valorizá-la como um processo crítico e emancipador, capaz de formar cidadãos preparados para atuar de maneira ativa na sociedade.

Essa abordagem, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, torna-se ainda mais relevante no contexto atual, caracterizada pelo avanço significativo das tecnologias digitais e seus impactos na educação. Como discutido anteriormente, a formação de professores no Brasil reflete as transformações políticas, sociais e econômicas do país, moldando-se aos desafios de cada período. Nesse sentido, a contemporaneidade apresenta um desafio particular: a rápida

digitalização da educação, intensificada durante e após a pandemia da COVID-19, evidenciou que a inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem não pode ser tratada de forma superficial como foi feito no “ensino” remoto. Esse contexto revelou dificuldades tanto para alunos quanto para professores, reforçando a necessidade de uma integração crítica das tecnologias, que não se limita a uma perspectiva tecnocrática, desconsiderando os aspectos pedagógicos e a realidade social dos estudantes.

A integração das tecnologias digitais na educação representa um dos grandes desafios da formação docente na contemporaneidade, pois essa inserção não pode ser tratada apenas como uma adaptação técnica, mas como parte de um processo pedagógico crítico e intencional. Uma formação que articule teoria e prática, permitindo que os professores utilizem tecnologias de forma reflexiva, crítica e homologada às necessidades pedagógicas e sociais dos alunos.

Contudo, a maneira como a tecnologia tem sido incorporada ao ensino muitas vezes reflete uma abordagem tecnicista, que limita seu potencial educativo a uma perspectiva meramente operacional. Segundo Saviani (1999), a pedagogia tecnicista parte de uma lógica instrumental, centrada na eficiência e no adestramento para o desempenho de tarefas, desconsiderando os aspectos críticos, históricos e sociais do processo educativo. Nessa perspectiva, o ensino é reduzido à aplicação de métodos e técnicas padronizadas, com foco em resultados mensuráveis e imediatos, enfraquecendo a reflexão sobre os sentidos mais amplos da educação e o papel do sujeito como agente de transformação social. Essa visão reducionista, alinhada a uma lógica de mercado e eficiência, reforça a ideia de que a simples presença das ferramentas digitais no contexto escolar já representa inovação, sem considerar os aspectos pedagógicos e sociais dessa inserção. Como destacado por Saviani (2016), essa lógica reproduz um modelo educacional em que os professores são treinados para operar tecnologias, mas não são incentivados a questionar como e por que as utilizam. Nesse sentido, quando os professores são treinados apenas para dominar o uso técnico de ferramentas digitais, como aconteceu durante o “ensino” remoto e acontece frequentemente, sem uma reflexão crítica sobre seus impactos no ensino-aprendizagem, a tecnologia se torna um fim em si mesma, e não um meio para transformar a prática pedagógica.

Para evitar essas limitações, a Práxis Pedagógica surge como um referencial essencial, permitindo que a tecnologia seja usada não apenas como um suporte didático, mas como uma ferramenta de emancipação e desenvolvimento crítico dos alunos. A práxis pedagógica é a ação educativa consciente, crítica e transformadora, resultado da articulação entre teoria e prática no contexto do ensino e da aprendizagem. É quando o professor reflete sobre sua prática,

compreende o contexto social e educacional em que atua e atua intencionalmente para transformar esse contexto, promovendo a aprendizagem com sentido e propósito.

Nessa perspectiva, isso significa que a formação docente deve capacitar os professores para integrar as tecnologias ao ensino de maneira consciente e transformadora, garantindo que o uso digital não reforce desigualdades, mas seja um instrumento para ampliar as oportunidades educacionais.

Um exemplo prático de uma abordagem a luz da práxis pedagógica é a metodologia de Aprendizado Baseado em Problemas (PBL), que pode ser potencializada pelo uso das tecnologias digitais. Imagine um professor de História que, ao ensinar sobre movimentos sociais e cidadania, decida usar tecnologias para conectar a teoria aprendida com a prática atual. Ele utiliza uma abordagem que envolve tecnologias digitais, como aplicativos de pesquisa, ferramentas de colaboração online e redes sociais, para desenvolver um projeto que explora como os alunos podem entender e agir sobre temas de cidadania digital.

Tal projeto se daria da seguinte forma:

- **Prática social inicial:** o professor escuta e observa os alunos para compreender suas vivências e conhecimentos prévios sobre o tema, ajustando o planejamento às suas realidades. Essa etapa diagnóstica orienta estratégias e objetivos mais assertivos. Assim, favorece um ensino mais significativo e contextualizado.
- **Identificação de Problemas Reais:** O professor apresenta uma questão atual, como o impacto das notícias falsas nas eleições. Ele discute a teoria histórica dos movimentos sociais e a importância da informação para a democracia.
- **Uso de Tecnologias para Pesquisa:** Os alunos são incentivados a usar ferramentas digitais, como o Google Scholar, redes sociais, e plataformas de coleta de dados, para investigar como as notícias falsas se espalham e impactam a opinião pública.
- **Reflexão e Análise Crítica:** Utilizando plataformas como Padlet ou Miro, os alunos organizam suas descobertas, analisando criticamente os dados encontrados. O professor orienta a reflexão crítica, conectando a teoria sobre manipulação de massas e cidadania a exemplos práticos encontrados online.
- **Intervenção na Realidade:** Os alunos criam campanhas digitais utilizando ferramentas como Canva e redes sociais para conscientizar seus colegas e a comunidade sobre como identificar notícias falsas e a importância do pensamento crítico na era digital.

- **Avaliação e Ajustes com Base na Prática:** Após implementar as campanhas, os alunos avaliam os resultados utilizando ferramentas de análise de redes sociais e discutem como poderiam melhorar suas estratégias.

Nesse exemplo, o professor não apenas ensina a teoria sobre cidadania e comunicação, mas também orienta os alunos em um processo prático e tecnológico que permite intervir na realidade. Nesse caso, o uso das tecnologias não é apenas instrumental, é um meio para que os alunos apliquem o que aprenderam, reflitam criticamente sobre sua prática e contribuam ativamente para resolver problemas reais. Esse processo, guiado pelo professor como um sujeito histórico-social, exemplifica a formação docente dialética defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desenvolvida por Saviani. Segundo Cardoso (2024) a PHC, proposta por Saviani, defende que a educação deve ser baseada no conhecimento científico e voltada à formação integral do aluno, visando à transformação social. Essa proposta é operacionalizada por meio de cinco etapas interligadas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Na prática social inicial, o professor atua como observador e ouvinte, buscando compreender a realidade dos alunos para ajustar o ensino às suas necessidades. A problematização estimula a análise crítica de situações concretas, levando os alunos a refletirem sobre os desafios da prática social. Já na instrumentalização, os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada, articulando teoria e prática sem cair em tecnicismos. A etapa de catarse promove a interiorização crítica do conhecimento, integrando-o ao repertório dos alunos e possibilitando sua aplicação em diferentes situações. Por fim, na prática social final, os alunos demonstram compreensão mais profunda da realidade e capacidade de transformar o contexto em que vivem, consolidando a aprendizagem.

Saviani destaca que esse processo não é linear ou rígido, mas dinâmico e interdependente, refletindo a complexidade da formação humana e o papel emancipador da educação.

No entanto, para que abordagens como essa se torne realidade, é fundamental superar os desafios estruturais que dificultam a implementação das tecnologias na educação. Além de uma formação adequada homologada a práxis pedagógica, a falta de infraestrutura, a desigualdade no acesso a dispositivos digitais e a ausência de suporte técnico e pedagógico são barreiras que limitam o uso eficaz dessas ferramentas nas escolas. Além disso, a precarização da profissão docente, conforme apontado por Saviani (2009) e Silva (2018), desestimula os

professores a buscar o aprimoramento de suas competências tecnológicas e reduz as oportunidades de formação continuada.

Essa precarização está diretamente relacionada à lógica tecnicista que permeia a formação docente e a inserção das tecnologias na educação. Como discutido por Saviani (2016), a ênfase em resultados rápidos e eficiência operacional faz com que os professores sejam vistos apenas como executores de políticas educacionais, sem espaço para reflexão sobre sua prática. Isso gera um cenário no qual as tecnologias são incorporadas sem planejamento pedagógico adequado, reforçando a desigualdade e os desafios educacionais em vez de combatê-los, como ocorreu no contexto da pandemia com o “ensino” remoto.

Em suma, os desafios que os professores enfrentam para contornar a defasagem no ensino que foi intensificada pela pandemia revelam uma profissão marcada por tensões estruturais e pedagógicas. A diversidade das turmas, a alfabetização, a inclusão, a relação com as famílias e o desgaste emocional e a precariedade da formação docente são apenas alguns dos elementos que já faziam parte do complexo cenário educacional no Brasil e que foram exacerbados pela pandemia. Para que os professores possam superar esses desafios e oferecer uma educação de qualidade, é fundamental que haja melhoria das condições de trabalho e maior apoio institucional e comunitário, com políticas educacionais que reconheçam as necessidades específicas do período pós- pandemia.

Conclui-se, portanto, que a pandemia da COVID-19 expôs e aprofundou as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciando a precarização do ensino público, a falta de políticas eficazes para garantir o direito à educação e a fragilidade dos modelos de formação docente. O “ensino” remoto, adotado como solução única para a continuidade das atividades escolares, não apenas revelou o abismo digital entre os estudantes, mas também reforçou a visão tecnicista da educação, transferindo para professores e famílias a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

A análise da formação docente no Brasil ao longo da história demonstra que a fragmentação entre teoria e prática tem sido um entrave para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente emancipadora. As reformas educacionais, como a LDB de 1996 e a implementação da BNCC, não foram suficientes para transformar a realidade dos professores, que continuam enfrentando desafios como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional e a falta de infraestrutura adequada. Além disso, os cursos de capacitação, em vez de promoverem uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades,

frequentemente reforçam explicações individualizantes sobre o fracasso escolar, culpabilizando os estudantes e suas famílias.

No contexto pós-pandemia, a adoção do ensino híbrido como solução para a defasagem educacional levanta preocupações quanto à sua implementação sem a garantia de infraestrutura adequada, formação continuada para os professores e equidade no acesso às tecnologias. A introdução de ferramentas digitais no ensino não pode ser tratada como uma simples modernização técnica, mas sim como um processo pedagógico que deve ser integrado à prática docente de maneira crítica e reflexiva. No entanto, sem investimentos e regulamentações claras, há o risco de que a tecnologia seja utilizada como mais um instrumento de precarização da educação, favorecendo interesses mercadológicos em detrimento da qualidade do ensino.

Diante desse cenário, a construção de uma educação pública de qualidade exige mudanças estruturais profundas. É essencial repensar a formação docente, promovendo uma articulação entre teoria e prática que permita aos professores desenvolverem uma práxis pedagógica transformadora. Além disso, é fundamental garantir condições dignas de trabalho, valorização salarial, investimento em infraestrutura e formação continuada que vá além do tecnicismo, capacitando os docentes para compreenderem criticamente as desigualdades educacionais e atuarem como agentes de mudança.

Como destacam Paulo Freire e Saviani, a educação não pode ser reduzida a um instrumento de reprodução das desigualdades sociais; ela deve ser um espaço de emancipação e transformação. Para que isso ocorra, é necessário que as políticas educacionais sejam formuladas com a participação ativa da comunidade escolar, garantindo que o direito à educação não seja apenas um princípio constitucional, mas uma realidade concreta para todos os estudantes brasileiros. O desafio de recuperar as aprendizagens não garantidas durante a pandemia não pode ser encarado de forma isolada, mas sim como parte de um esforço contínuo para combater a exclusão educacional e construir um ensino público verdadeiramente democrático e inclusivo.

II. PERCURSO METODOLÓGICO: “PARECE QUE TUDO QUE É FÁCIL TEM QUE FICAR DIFÍCIL PARA NÓS” – A COMPLEXIDADE DAS TRILHAS FORMATIVAS NO ENSINO PÚBLICO

Neste capítulo, serão expostas as abordagens metodológicas escolhidas, assim como o percurso seguido para o acesso e coleta de dados. Logo será abordado: a) a concepção da pesquisa; b) a tipificação da investigação, definida como qualitativa de campo; c) sobre o lócus e os participantes da pesquisa; d) sobre os procedimentos de acesso aos dados que aconteceu por meio da realização de entrevista semiestruturada; e e) sobre os procedimentos de análise dos dados que foram realizados considerando a teoria da práxis pedagógica como fundamento para a análise crítica da compreensão docentes.

2.1 Concepção da Pesquisa

Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado: “Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeitos, Políticas e Contextos”, aprovado pelo CEP com o parecer Número: 6.057.233, (Apêndice A) vinculado a linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão” do ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O projeto tem como objetivo Primário: Investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior. Dentre os dezenove objetivos secundários do projeto está o objetivo de: Investigar a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em articulação com as práticas educativas, e é a que mais se aproxima da proposta deste estudo de pesquisar sobre a compreensão das professoras do Ensino Fundamental I sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO durante o “ensino” remoto na pandemia da COVID-19, bem como os desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas e seus impactos na prática pedagógica.

Para garantir o anonimato e a privacidade das participantes e da unidade escolar, o nome da unidade não foi descrito e os nomes das professoras foram trocados por números em conformidade com as normas éticas.

2.2 Tipificação da pesquisa

Apresentaremos aqui o trajeto percorrido no desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, compreendemos que a pesquisa em Educação exige um caminho metodológico rigoroso, definido de acordo com a problemática e os objetivos do estudo. A construção do conhecimento científico requer fundamentação teórica consistente, garantindo legitimidade e confiabilidade ao método adotado para a obtenção e análise dos dados, culminando em resultados concretos e de relevância social.

Nesse sentido, a pesquisa científica deve ser conduzida de forma criteriosa, assegurando que seus resultados sejam plausíveis e possam contribuir efetivamente para o avanço do conhecimento. A credibilidade de um estudo não se baseia apenas em sua pertinência temática, mas também na solidez metodológica empregada, garantindo que as análises e interpretações dos dados sejam consistentes e sustentáveis no meio acadêmico e social.

Dessa forma, compreendemos que pesquisar vai além de uma observação superficial de determinado fenômeno. É um processo sistemático e reflexivo que busca compreender a realidade de maneira aprofundada, explorando as relações entre os sujeitos e os contextos que os envolvem. A pesquisa educacional, em especial, exige uma abordagem que leve em consideração a complexidade do ensino e da aprendizagem, bem como os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa classifica-se como qualitativa de campo, pois o estudo foi realizado em seu contexto natural, envolvendo sujeitos e suas experiências.

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Esta pesquisa abrange o período de 2020 a 2023, correspondente à oferta dos cursos de formação aos professores, ao período do “ensino” remoto e ao início do retorno às aulas presenciais. Os cursos foram disponibilizados com o objetivo de apoiar os docentes na utilização de metodologias digitais, visando incorporá-las às práticas pedagógicas e garantir a continuidade do ensino para os alunos da Rede Municipal.

2.3 Lócus e Participantes da Pesquisa

Com o objetivo de explicitar e analisar a compreensão das professoras do Ensino Fundamental I sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO durante o “ensino” remoto na pandemia da COVID-19, bem como os desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas e seus impactos na prática pedagógica, foram selecionadas as participantes da pesquisa atuantes em uma escola municipal. Essas professoras participaram dos cursos, atuaram durante o período de suspensão das aulas e no retorno ao ensino presencial. A escolha da escola foi realizada com base em instruções fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Após a seleção, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa mediante apresentação do problema e de seus objetivos.

O recorte metodológico da pesquisa contemplou exclusivamente professoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Essa delimitação fundamenta-se na política educacional referente ao ciclo de alfabetização, que prevê a consolidação do processo de alfabetização até o final do 2º ano, podendo, contudo, estender-se até o 3º ano, conforme as diretrizes estabelecidas por cada rede de ensino.

No município de Catalão-GO, o ciclo de alfabetização está vigente, sendo reforçado pelo programa AlfaMais Goiás, implementado em 2021. Esse programa tem como principal objetivo garantir a plena alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, fornecendo suporte técnico, financeiro e pedagógico para as redes de ensino.

Assim, a escolha das professoras do 1º ao 3º ano se justifica pela centralidade que esses anos ocupam na construção das competências básicas de leitura e escrita, que são uma base para o desenvolvimento educacional posterior. O ciclo de alfabetização não é apenas um período crucial para o domínio da linguagem escrita, mas também para o desenvolvimento das habilidades matemáticas iniciais, que garantem o sucesso escolar futuro.

Além disso, a delimitação da pesquisa para esses três primeiros anos é relevante, pois, é nesse período que os alunos consolidam habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais que influenciam sua trajetória escolar. O programa AlfaMais, em Catalão, reforça esta proposta, ao priorizar a alfabetização plena até o 2º ano, com a possibilidade de extensão ao 3º ano para garantir que todas as crianças adquiram as competências básicas necessárias, minimizando as lacunas educacionais que possam ter surgidas, especialmente no contexto pós-pandemia.

Portanto, a escolha desse recorte metodológico permite uma análise mais focada no impacto da política de alfabetização, das formações continuadas oferecidas as professoras e do uso de metodologias digitais nesse contexto específico. Além disso, contribui para esclarecer a compreensão das professoras sobre os desafios enfrentados no “ensino” remoto durante um período crucial para o desenvolvimento dos alunos.

Os critérios de inclusão das participantes da pesquisa basearam-se na participação ativa nos cursos de formação em metodologias digitais oferecidos pela Secretaria de Educação e na prática pedagógica desenvolvida com os alunos durante o “ensino” remoto, utilizando recursos tecnológicos. Professoras que não participaram dessas formações ou que não atuaram no período de suspensão das aulas presenciais foram excluídos da pesquisa. Vale ressaltar que todas as professoras de 1º ao 3º ano da escola selecionada são do sexo feminino. Nesse sentido foram selecionadas seis professoras; duas professoras do primeiro ano, duas professoras do segundo ano e duas professoras do terceiro ano.

Em dezembro de 2023, considerando os pontos destacados anteriormente, foi realizado uma visita a escola e feito o convite as participantes do estudo. Das seis professoras do 1º ao 3º ano convidados a participar da pesquisa, cinco aceitaram participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (Apêndice B).

É válido destacar que, ao contrário da pesquisa quantitativa que seleciona uma amostra de pessoas com o intuito de determinar resultados que represente o todo, uma vez que não há possibilidade de fazer a pesquisa com uma população inteira, a pesquisa qualitativa seleciona alguns participantes de acordo com o contexto e os objetivos da pesquisa a fim de compreender um fenômeno em profundidade, selecionando assim sujeitos que sabem discorrer sobre o fenômeno estudado.

2.4 Procedimentos de acesso aos Dados

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário (Apêndice D) para traçar o perfil das participantes e uma entrevista semiestruturada realizada com as professoras que aceitaram participar do estudo. Tanto o questionário quanto o roteiro das entrevistas foram elaborados pela pesquisadora.

Para a coleta de dados, foram utilizados um celular SmartPhone com gravador de voz e o aplicativo Whatsapp, um caderno para anotações e um notebook, no qual os dados foram armazenados e as entrevistas transcritas.

O primeiro contato com as participantes foi feito em dezembro de 2023, na unidade escolar em que elas atuavam, quando foi agendada a entrevista. A entrevista foi marcada já para a semana seguinte, dezembro 2023, em um horário que seria conveniente para todas.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, conforme descrito acima, foi realizada, a pedido das participantes, por meio da entrevista grupal. O pedido foi analisado e considerado visto que o objeto de estudo abrange a compreensão coletiva das professoras em torno de um tema compartilhado por todos. Sobre esse método, Fraser e Gondim (2008, p.149) afirmam que:

A entrevista grupal assim como a entrevista individual pode ser estruturada, semi-estruturada ou aberta, podendo ser utilizada como única técnica de coleta de dados ou associada a outras técnicas, dependendo dos propósitos do estudo. Esta modalidade de entrevista é indicada para pesquisas cuja temática seja de interesse público ou preocupação comum, por exemplo, política, mídia, lazer, novas tecnologias, e para assuntos e questões de natureza relativamente não familiar, que não tenham o caráter excessivamente íntimo e exijam muito aprofundamento de cada pessoa.

A utilização desse método permitiu não apenas a manifestação de diferentes perspectivas, mas também a construção conjunta de ideias, enriquecendo a análise e capturando nuances que poderiam ser perdidas em entrevistas individuais. A interação entre os participantes possibilitou o surgimento de discussões mais profundas e reflexões coletivas, revelando como o grupo negocia significados e constrói sua compreensão do tema. Assim, a entrevista grupal não apenas se mostrou adequada ao estudo, como também permitiu uma abordagem mais rica e colaborativa sobre a compreensão das professoras.

A entrevista com o grupo realizou-se por meio de perguntas semiestruturadas buscando, como aponta Gaskell (2002, p. 65) “[...] uma compreensão detalhada das crenças atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” Sendo aqui, as crenças e atitudes das professoras em relação ao uso de metodologias digitais em suas práticas pedagógicas durante o “ensino” remoto e sua compreensão acerca dos cursos de formação oferecidos pela SME no contexto da pandemia da COVID-19. As perguntas semiestruturadas abrangeram os seguintes tópicos principais:

- Experiência durante o fechamento das escolas: Explora os relatos das professoras ao receber a notícia do fechamento das unidades escolares e as estratégias utilizadas para enfrentar esse período.
- Continuidade das atividades pedagógicas: Questionam sobre as ações adotadas pela SME, pela coordenação escolar e pelas próprias professoras para manter o ensino durante a suspensão das aulas presenciais.

- Formações oferecidas pela SME: Indagam sobre a utilidade e a eficácia dos cursos disponibilizados para as professoras nesse período.
- Uso das tecnologias na educação: Aborda a compreensão, os benefícios, desafios e limitações do uso de tecnologias no “ensino” remoto.
- Interação e impacto das tecnologias: Investiga como as tecnologias influenciaram a interação entre professoras, alunos e famílias, e as perspectivas de longo prazo sobre seu uso na educação.
- Desigualdades no acesso às tecnologias: Perguntam sobre as ações realizadas para mitigar desigualdades no acesso digital durante a pandemia.
- Avaliações durante o “ensino” remoto: Questionam sobre as estratégias utilizadas para realizar testes e avaliações no formato remoto.
- Desafios no retorno ao ensino presencial: Focam na compreensão das professoras sobre o aprendizado dos alunos, a defasagem educacional e os desafios específicos da retomada das aulas presenciais.

É importante mencionar que, a entrevista semiestruturada não se trata de um roteiro de perguntas padronizadas aplicado aos entrevistados de igual forma, ela é, na verdade, feita por meio de um tópico guia que irá possibilitar um diálogo leve e rico em detalhes entre o entrevistador e os entrevistados. A respeito do tópico guia Gaskell (2002, p. 66-67) diz que:

[...] ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um "branco" no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida, e (se um número de minutos é fixado a cada parágrafo) um meio de monitorar o andamento do tempo da entrevista. Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições.

Portanto, para investigar a compreensão das professoras sobre o tema proposto, o roteiro de perguntas que orientou esta pesquisa foi estruturado em três eixos principais: a adaptação ao “ensino” remoto, o curso de formação oferecido pela SME de Catalão-GO para preparar as docentes para esse modelo de ensino e os desafios enfrentados por elas ao longo desse período.

Posteriormente foi feito um segundo contato com as professoras pelo Whatsapp e enviado o questionário que permitiu traçar o perfil das participantes.

Os questionários, conforme Gil (2002), são instrumentos amplamente utilizados em pesquisas científicas para coletar informações dos respondentes sobre suas opiniões, conhecimentos, valores, comportamentos e outros aspectos relevantes. Eles são especialmente úteis para traçar perfis e compreender características de grupos específicos, contribuindo para o alcance dos objetivos do estudo. Baseando-nos nessa técnica, buscamos reunir dados detalhados sobre cada participante, abrangendo informações como idade, formação inicial, formação continuada, tempo de formação, tempo de experiência na área educacional e tempo de atuação como professora do Ensino Fundamental I.

Esses dados permitiram traçar um perfil contextualizado das participantes, alinhado aos objetivos da pesquisa, com o objetivo de compreender como as características individuais e profissionais das professoras se relacionam com os desafios enfrentados no ensino, especialmente no contexto da pandemia. Essa abordagem contribuiu para analisar de forma mais consistente a compreensão e as práticas pedagógicas relacionadas, possibilitando uma visão crítica sobre o impacto das formações oferecidas e os desafios enfrentados na prática docente.

2.5 Perfil das Participantes da Pesquisa

Cinco professoras participaram da pesquisa, conforme especificado no quadro seguinte. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário enviado via Whatsapp, permitindo a elaboração do perfil individual de cada participante. Quatro professoras responderam todas as questões, uma não respondeu. A seguir, será apresentado um quadro com as informações obtidas nesse questionário. Em conformidade com as normas éticas as professoras foram identificadas por números e seus nomes foram resguardando.

Tabela 1: Perfil dos/as participantes da pesquisa

Nome	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de Formação	Experiência na Educação	Experiência no Ensino Fundamental I
Professora 1	52 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica; Neuro pedagogia com ênfase em Psicanálise	21 anos	21 anos	18 anos

Professora 2	45 anos	Pedagogia	Ed. Especial ênfase em AEE, Educação Infantil, Psicopedagogia	15 anos	15 anos	11 anos
Professora 3		Pedagogia	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Professora 4	30 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento; Educação Infantil nos Anos Iniciais; Psicologia Escolar e Educacional; ABA – Análise do Comportamento Aplicada	5 anos	10 anos	5 anos
Professora 5	40 anos	Pedagogia	Psicopedagogia institucional; Psicopedagogia clínica e educação infantil	16 anos	18 anos	16 anos

Fonte: Organizado pela autora

A análise do perfil das professoras participantes evidencia a constituição de um grupo heterogêneo em termos de formação acadêmica, trajetória profissional e áreas de especialização. As docentes atuam no Ensino Fundamental I e têm idades entre 30 e 52 anos, apresentando diferentes níveis de experiência na docência. Todas são graduadas em Pedagogia, e ampliaram sua formação por meio de especializações em áreas como Psicopedagogia, Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alfabetização e Letramento, e Neuroeducação.

O tempo de atuação na educação varia entre 5 e 21 anos, sendo que a experiência específica no Ensino Fundamental I situa-se entre 5 e 18 anos. A caracterização desse perfil permite uma compreensão mais aprofundada das trajetórias acadêmicas e profissionais das participantes, fornecendo elementos importantes para a análise de como essas formações e vivências influenciam suas percepções sobre os cursos de capacitação ofertados durante o período do chamado “ensino” remoto. Esse panorama contribui, ainda, para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas e dos impactos dessas formações na prática pedagógica das docentes.

2.6 Análise de Dados

A transcrição das entrevistas com as professoras foi realizada pela pesquisadora nos meses de agosto e setembro de 2024. A análise dos dados baseou-se na teoria da práxis pedagógica de Paulo Freire, articulada com a perspectiva crítica emancipadora discutida por Silva (2018), Saviani (2009) e Patto (2022). Essa abordagem possibilita compreender a formação docente como um processo que vai além da simples transmissão de conhecimento técnico, integrando reflexão crítica e transformação das práticas educacionais.

A teoria da práxis pedagógica assume um papel central nesta pesquisa, pois considera que a formação de professores deve articular teoria e prática, levando em conta a realidade social e material dos educadores e educandos. Segundo Freire (1987) e Silva (2018), a práxis pedagógica implica uma ação-reflexão contínua, na qual os docentes, ao analisarem suas experiências e desafios, têm a possibilidade de transformar sua prática de forma mais consciente e dialógica. Dessa forma, a análise dos dados buscou não apenas entender como as professoras responderam aos cursos de formação oferecidos, mas também identificar os desafios estruturais e institucionais que impactam sua prática pedagógica.

Além disso, a pesquisa adotou a perspectiva do materialismo histórico-dialético como referencial para a interpretação dos dados. Segundo Marx (1996), a compreensão da realidade deve considerar sua materialidade, historicidade e dialética, elementos fundamentais para uma análise crítica das relações sociais e educacionais. Gadotti (1995) destaca que o método de pesquisa, nessa abordagem, deve revelar não apenas os aspectos aparentes de um fenômeno, mas também suas determinações mais profundas, permitindo uma leitura mais ampla da realidade estudada.

A investigação partiu da análise da compreensão das professoras sobre os cursos de formação continuada em metodologias digitais e sobre a experiência do “ensino” remoto. A partir dessa análise inicial, buscou-se identificar elementos estruturais e conjunturais que influenciaram a adoção dessas metodologias, considerando tanto as condições institucionais quanto as experiências individuais das docentes. Como pontuam Martins e Lavoura (2018), o conhecimento da realidade educacional não pode se limitar ao que é imediatamente perceptível, sendo necessário aprofundar a análise para compreender as contradições e desafios presentes na prática pedagógica.

O método de análise adotado nesta pesquisa permitiu a identificação de categorias emergentes a partir dos relatos das professoras, as quais foram interpretadas à luz da práxis

pedagógica. Esse processo possibilitou compreender como os desafios enfrentados pelas docentes durante o período de “ensino” remoto se relacionam com a formação docente oferecida e com as condições materiais disponíveis para a implementação das tecnologias digitais na educação.

Dessa forma, a análise dos dados será conduzida de maneira a articular as experiências das professoras com os referenciais teóricos adotados, buscando compreender não apenas os impactos da formação continuada oferecida, mas também os desafios estruturais que influenciam a prática pedagógica no contexto da educação pública.

III. METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO “ENSINO” REMOTO: A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A análise dos dados coletados a partir das entrevistas com professoras do Ensino Fundamental I de uma escola municipal em Catalão-GO revelou uma série de desafios e interpretações fundamentais para compreender o impacto da pandemia de COVID-19 na educação. Neste capítulo, será realizada a análise dos quatro eixos centrais que emergiram dos relatos das professoras, a saber: os desafios da adaptação ao “ensino” remoto; as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e o suporte institucional; o impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, a culpabilização das famílias. Esses eixos refletem não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as estratégias de adaptação adotadas pelos docentes e as implicações dessas experiências para o contexto educacional durante a pandemia.

A entrevista em grupo foi realizada em dezembro de 2023, na unidade escolar onde as participantes atuavam, atendendo a um pedido das próprias professoras, que manifestaram preferência pelo formato coletivo devido à dificuldade de agenda de horários individuais. Todas foram reunidas em uma sala da escola, em um ambiente propício à troca de ideias, e responderam a perguntas semiestruturadas que abordaram temas como a compreensão sobre o fechamento das escolas, as estratégias para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais, a efetividade das formações oferecidas pela SME, os desafios e limitações do “ensino” remoto e o impacto da falta de infraestrutura e do distanciamento digital dos alunos no processo de aprendizagem. A escolha pelo formato grupal não apenas facilitou a logística, mas também enriqueceu a discussão, promovendo uma reflexão colaborativa e aprofundada sobre os temas propostos.

Além disso, esta análise será conduzida à luz da teoria da práxis pedagógica, entendida como o processo contínuo de reflexão e transformação da prática docente. A práxis pedagógica, conforme Paulo Freire (1987), pressupõe uma reflexão crítica sobre a ação, com o objetivo de adaptá-la e transformá-la conforme as necessidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A partir dessa perspectiva, os relatos das professoras não serão analisados apenas como um registro dos desafios enfrentados, mas como elementos que permitem refletir sobre as condições estruturais da educação pública e suas implicações na prática docente.

A análise dos dados também dialoga com a reflexão trazida por Maria Helena Souza Patto (2022) sobre a culpabilização das famílias e a naturalização histórica das desigualdades educacionais no Brasil. Durante as entrevistas, embora não tenha sido feita nenhuma pergunta específica sobre o papel das famílias no processo de aprendizagem, as professoras espontaneamente trouxeram esse tema, atribuindo aos alunos e seus responsáveis grande parte da responsabilidade pelo fracasso escolar. Esse posicionamento emergiu como um aspecto recorrente em seus relatos, revelando como, diante da precariedade do “ensino” remoto e da falta de suporte institucional adequado, a tendência foi deslocar a atenção das falhas estruturais do sistema educacional para a esfera individual. Esse fenômeno se alinha ao que Patto (2022) descreve como um discurso que desvia o foco dos verdadeiros entraves da educação pública, reforçando uma visão individualizante do insucesso acadêmico.

Dessa forma, o capítulo se propõe a discutir os principais desafios enfrentados pelas professoras durante o “ensino” remoto, com base em suas experiências e entendimentos sobre esse período, considerando a práxis pedagógica como base teórica para compreender de que maneira esses desafios podem ser enfrentados e superados a partir de uma reflexão crítica sobre as ações educativas. A análise de dados, portanto, assume um papel central na construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e transformadora, que reconheça e confronte as desigualdades históricas que permeiam a educação pública no Brasil.

3.1 Desafios da Adaptação ao “ensino” remoto

A análise dos relatos das professoras do ensino fundamental I sobre a adaptação ao “ensino” remoto evidencia um cenário marcado por incertezas, improvisações e sobrecargas de trabalho. A ausência de uma resposta ágil e eficaz por parte do poder público e das secretarias de educação agravou o impacto do fechamento das escolas, e a falta de diálogo e planejamento entre os diversos atores do sistema educacional – incluindo gestores, professores, famílias e a comunidade – dificultou a implementação de soluções que garantissem o acesso à educação como um direito universal e lançou sobre os professores uma carga adicional. Como consequência, as medidas impostas não foram suficientes para mitigar os problemas educacionais já existentes, acabando por reforçá-los em muitos casos.

O relato da professora 4 evidencia o longo período em que os alunos das escolas da rede municipal de Catalão ficaram sem aulas devido à falta de estratégia e orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia.

Além disso, sua fala demonstra que o “ensino” remoto não era uma alternativa previamente considerada pelas educadoras, uma vez que, com base em sua experiência, a internet e os meios digitais não faziam parte da realidade cotidiana dos estudantes.

Ela descreve a situação da seguinte forma:

“[...] De início, era só quinze dias. No geral, quando tudo começou, fechamos as escolas, nós fomos para casa e ficamos aquele tempo sem saber o que fazer. Mas, então, começamos a perceber a realidade: não era só quinze dias. De quinze foi para quarenta, de quarenta para sessenta. Passamos um período sem orientação, sem planejamento, sem saber como agir. Até então, não imaginávamos que a internet e a tecnologia pudessem chegar à casa das crianças... Acho que demoramos quase oito meses para conseguirmos começar a dar aula.”

Esse depoimento revela não apenas a ausência de um plano emergencial eficaz para minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, mas também a falta de reconhecimento, por parte da gestão educacional, das barreiras tecnológicas enfrentadas pelos alunos. O negligenciamento sobre as limitações no acesso à internet e aos dispositivos digitais demonstra o quanto a transição para o “ensino” remoto foi realizada sem considerar as reais condições socioeconômicas das famílias atendidas pela rede municipal.

A professora 3 reforça essa realidade ao destacar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no acesso às ferramentas digitais:

“Você ter um celular que recebe conexão e fala pelo WhatsApp é uma coisa, agora, você ter um celular que aguenta baixar um Zoom, um Meet, que grava vídeos, que recebe os vídeos, é totalmente diferente. E aí a gente viu que a maioria do nosso público não tinha acesso a essa tecnologia”

No entanto, a difícil adaptação às novas exigências tecnológicas não foi um desafio apenas para os alunos. Os professores também enfrentaram limitações específicas devido à falta de infraestrutura e à necessidade de arcar com equipamentos adequados para viabilizar o “ensino” remoto. A professora 4 descreve a situação: *“Essa parte tecnológica, de aparelhos, foi tudo por nossa conta. A gente teve que aprimorar nossos celulares, notebooks, porque as escolas não tinham para fornecer. Alguns professores tiveram que trocar de celular porque a memória do celular não suportava.”*

O “ensino” remoto também exigiu dos professores uma reorganização e adaptação significativa de seus horários, evidenciando não apenas o aumento da carga de trabalho, mas também a ausência de um suporte institucional eficaz. Esses aspectos, conforme discutido por Silva (2018), refletem uma lógica de precarização do trabalho docente que contrasta com o

ideal de uma educação emancipatória e crítica. A necessidade de adaptar rotinas, dedicar tempo intensivo à produção de materiais digitais e oferecer suporte contínuo aos alunos e seus responsáveis via plataformas como o WhatsApp evidenciou uma sobrecarga laboral, agravada pela improvisação na implementação do “ensino” remoto.

A experiência relatada pela professora 4 ilustra essa realidade:

“...eu acabei gastando muito tempo. Eu gastei muito tempo organizando os meus materiais. Gastei muito tempo ali planejando, gastei muito tempo com as gravações dos vídeos, gastei muito tempo editando, gastei muito tempo com os grupos de WhatsApp. Mais para o finalzinho, antes de voltar para o presencial, eu comecei a adaptar os meus horários e aí eu conseguia fazer as coisas dentro de casa dando aula.” (Professora 4).

Essa sobrecarga não foi uma experiência isolada, mas sim um reflexo das dificuldades enfrentadas por professores em todo o país. Como aponta Martins (2022, p.17)

Junto aos(as) professores(as), vê-se dificuldade de transpor para a educação remota o que foi planejado para o espaço da sala de aula. Eles(as) não foram habilitados(as) para isso, pois há “[...] professores sem a formação adequada [...] em preparar e transmitir conteúdos a distância” (FUSCO; OJIMA, 2020, s/p. – negrito dos autores). De fato, “[...] 8 em 10 professores não se sentem preparados para ensinar online [...] mostra pesquisa do Instituto Península [...] 90% deles informaram nunca ter tido experiência com ensino a distância e 55% não ter recebido treinamento para atuar” (CAFARDO, 2020, s/p.). Observa-se, também, sobrecarga de trabalho doméstico e profissional (OLIVEIRA, 2020, s/p.), 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” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, s/p.), e isso incide mais ainda sobre as mulheres docentes.

O relato da professora 5 sobre o atendimento aos pais: *“Passava do horário, atendendo mãe, meia-noite, mãe mandando mensagem. Foi complicado.”*, refletem a pressão adicional que recai sobre os docentes durante a pandemia, destacando a ausência de políticas públicas regulamentares para o trabalho docente no contexto do “ensino” remoto e adequadas para a formação e suporte emocional e organizacional das professoras. A indisponibilidade de horários fixos e a constante necessidade de responder às demandas externas agravaram o desgaste físico e mental das educadoras, reforçando a precarização da profissão e a necessidade urgente de compensar as condições de trabalho docente em cenários emergenciais.

Firmino; Ferreira (2020, p.16) já previa esse cenário ao destacar que:

A falta de medidas e investimentos do Governo foi ressaltada em um relatório preparado pela Comissão Externa da Câmara de Deputados que acompanha os trabalhos do MEC. O relatório do dia 11 de agosto de 2020 traz o seguinte trecho, —a falta de uma política de financiamento que amplie o acesso à internet para os alunos

e de capacitação aos professores nas diferentes regiões do país pode ocasionar em perdas significativas na aprendizagem e potencializar as desigualdades já existentes. Mesmo que o sentido do relatório seja pautado na adoção de medidas para a promoção da educação inclusiva, a ausência de medidas se estende para a educação como um todo. Os professores são obrigados a dar conta dos afazeres pedagógicos sem nenhum aporte, apenas com sua força de vontade de levar instrução.

Apesar desse cenário evidenciado pelos relatos das professoras, que já era previsível devido ao descompromisso do poder público com políticas de financiamento à educação, Firmino e Ferreira (2020) apontam que, entre as alternativas de atividades pedagógicas não presenciais propostas pelo governo e dispostos no Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020, estava a oferta do “ensino” remoto. Para viabilizá-lo, recomendou-se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), da televisão e da disponibilização de atividades impressas pelas unidades escolares. “O documento discute extensivamente os desafios de suspensão das aulas durante a pandemia e a inviabilidade de simplesmente repô-las após o fim da crise sanitária. Dessa forma, deu-se maior atenção à alternativa de continuidade das atividades letivas de maneira remota, apresentando propostas para os diferentes níveis e modalidades de ensino.” (Firmino; Ferreira, 2020, p. 9).

Em Catalão-GO, o conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução CME nº 014/2020, homologada pelo Secretário Municipal de Educação em 31 de agosto de 2020, que institui o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) como medida preventiva à propagação do vírus. Essa resolução visou garantir a continuidade das atividades pedagógicas no Sistema Municipal de Ensino, abrangendo tanto escolas públicas quanto privadas da rede local, obedecendo às diretrizes da Resolução CEE-CP nº 002/2020 e da Lei nº 14.040/2020. A REANP promoveu a execução de atividades pedagógicas sem a presença física de alunos e professores, utilizando tecnologias de informação e comunicação para garantir o cumprimento dos objetivos educacionais, respeitando as especificidades de cada etapa do ensino, como a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, conforme critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante desse cenário, os professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas tecnologias. Antes mesmo da resolução CME nº 014/2020 ser homologada, em 3 de agosto de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão lançou um projeto destinado a auxiliar os docentes na implementação do modelo de “ensino” remoto. Segundo uma publicação feita na rede social da instituição responsável pela condução do projeto em parceria com a SME de Catalão-GO, o curso oferecido aos professores de forma remota consistia em

trilhas formativas baseado em experiências de aprendizagem desenhadas para serem vivenciadas a partir da plataforma Google Classroom.

No entanto, apesar dos esforços da Secretaria de Educação em apoiar os professores na transição para o modelo de “ensino” remoto por meio da oferta de um curso sobre o uso de ferramentas digitais, o sentimento de insatisfação e insegurança manifestado pelas professoras entrevistadas evidenciou as limitações dessa iniciativa. Além de enfrentarem a falta de estrutura tecnológica e a necessidade de reorganizar seus horários para atender às exigências do “ensino” remoto, os docentes também tiveram que se adaptar a uma formação que não foi planejada de acordo com sua realidade e a de seus alunos. Esse descompasso tornou o processo de adaptação ainda mais desafiador, dificultando a implementação de práticas pedagógicas eficazes diante do novo cenário educacional imposto pela pandemia.

Esse impasse resultou, em grande parte, da falta de diálogo com os principais atores da comunidade escolar. As políticas educacionais são frequentemente elaboradas de forma centralizada, sem levar em conta a experiência e o conhecimento daqueles que lidam diariamente com os desafios do ambiente escolar. Nesse sentido, a Professora 3 aproveita o espaço desta pesquisa para apresentar sua sugestão nos mostrando que, caso os docentes tivessem sido incluídos no processo de construção das diretrizes para o ensino durante a pandemia, diversas soluções poderiam ter sido debatidas. Ela exemplifica essa possibilidade ao sugerir: *"Poderia ter sido, por exemplo, fornecido acesso a uma internet gratuita de qualidade, uma internet pública."*

Como consequência dessa falta de escuta ativa, medidas como o curso oferecido não atenderam às reais necessidades dos professores e alunos, pois foram implementadas sem considerar suas dificuldades e limitações. Se houvesse um espaço efetivo de participação, os próprios docentes poderiam apontar a inviabilidade de determinadas políticas e sugerir alternativas mais adequadas, tornando as ações educacionais mais eficientes e alinhadas à realidade da escola pública.

Essa desconexão fica evidente no relato da professora 3, que expressa sua insatisfação ao afirmar: *"Parece que tudo que é fácil tem que ficar difícil pra nós (professores da rede municipal) [...] tinha que fazer uma trilha, cada trilha tinha 10 atividades, como se a gente já não tivesse o que fazer"*. Essa compreensão reflete o distanciamento entre as formações oferecidas e a realidade prática dos docentes, que enfrentaram dificuldades para adaptar suas metodologias sem o suporte adequado, contribuindo para a sensação de frustração e sobrecarga.

Diante desse cenário, é essencial repensar a concepção de formação docente, garantindo que ela esteja alinhada ao desenvolvimento da consciência crítica dos professores, de modo que possam interpretar as realidades escolares de forma reflexiva e intervir nelas com intencionalidade transformadora. A partir da perspectiva da práxis pedagógica, entende-se que a formação do professor deve articular reflexão crítica e ação transformadora, possibilitando que os docentes não apenas compreendam os desafios estruturais da educação pública, mas também desenvolvam estratégias para superá-los. Como argumenta Silva (2018, p. 334), a formação do professor não pode ser desvinculada da prática pedagógica e deve contemplar todas as suas dimensões – cognitivas, éticas, estéticas, afetivas e políticas. Nesse sentido, uma formação pautada na práxis pedagógica favorece a construção de um conhecimento que emerge da experiência e do diálogo, permitindo que os professores ressignifiquem suas práticas em consonância com as necessidades reais de seus alunos. Além disso, é imprescindível reconhecer o papel ativo dos docentes na formulação das políticas educacionais, assegurando sua escuta qualificada e valorizando os saberes construídos a partir de suas experiências concretas no cotidiano escolar. A inclusão dos professores nesse processo contribui para a elaboração de diretrizes mais viáveis, contextualizadas e coerentes com as demandas da escola pública, promovendo maior eficácia na implementação das políticas e fortalecendo a construção coletiva de uma educação democrática e emancipadora.

Diante de todas essas dificuldades, fica evidente que a adaptação ao “ensino” remoto não foi apenas uma questão tecnológica, mas um reflexo de problemas estruturais históricos na educação pública. A falta de planejamento, a imposição de políticas descoladas da realidade escolar e a ausência de suporte eficaz aos professores resultaram em um modelo que, longe de garantir a equidade, aprofundou as desigualdades educacionais já existentes. Os relatos das professoras evidenciaram não apenas a sobrecarga de trabalho e a insegurança diante das novas demandas, mas também a falta de reconhecimento do papel docente na formulação de políticas educacionais. Para que crises futuras não resultem em impactos tão severos no ensino, é essencial que as políticas educacionais sejam construídas de forma participativa, levando em conta a voz daqueles que estão na linha de frente do processo educativo. Somente por meio de um diálogo efetivo e de investimentos estruturais será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades dos alunos e valorize o trabalho docente como peça fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.2 Formações Oferecidas pela SME e Suporte Institucional

A sobrecarga de trabalho e a sensação de desamparo vívido pelas professoras, como previsto no eixo anterior, são reforçadas pelos estudos apresentados no referencial teórico, que apontam para a ausência de políticas públicas adequadas que capacitem os professores especificamente para o “ensino” remoto.

O eixo anterior evidenciou que houve uma tentativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) em preparar os professores com conhecimentos técnicos para o “ensino” remoto. No entanto, como ressaltado pelas professoras, a formação oferecida foi ineficaz. A Professora 3, por exemplo, problematiza sua experiência dizendo que o curso direcionava o cumprimento de trilhas longas e burocráticas, sem considerar a realidade prática de seu cotidiano escolar:

" Só estou falando que eu achei o curso muito... muito extenso. Eu achei que muita coisa podia ter sido simplificada para a nossa vida, porque a gente também sofreu aprendendo coisa que a gente não sabia. Então, acho que deveria ter sido feito de uma forma mais... mais simples. Tinha uma trilha lá que a gente tinha que fazer dez atividades para concluir uma trilha. Agora me diga, pra que?"

A professora 2 reforça essa insatisfação ao afirmar: *“Eu também não gostei. Eu também achei sofrido.”*

Essa experiência relatada pelas professoras evidencia um problema estrutural da formação docente no Brasil, já desenvolvido por Patto (2022). A autora critica os cursos de treinamento oferecidos aos professores, que, ao invés de possibilitarem mudanças significativas na prática pedagógica, acabam reproduzindo a lógica burocrática e tecnicista do próprio sistema educacional. Segundo Patto, esses cursos são ofertados aos docentes sem que eles tenham voz ativa na construção da própria formação, resultando em desmotivação e baixa efetividade. Além disso, a falta de domínio dos formadores sobre os conteúdos ministrados nessas capacitações reforça a compreensão dos professores de que os cursos não passam de uma exigência burocrática, sem aplicação prática em seu trabalho. Essa sensação é evidenciada na fala da professora 3, que compara sua experiência com a formação recebida na rede municipal: *“Como eu já sabia fazer, fiquei pensando: pra que tudo isso? Por que o cara (formador) não faz um vídeo ensinando a fazer?”* Seu relato destaca a ineficiência do curso e sugere que abordagens mais objetivas e práticas poderiam ter sido mais úteis aos docentes.

Esse distanciamento entre teoria e prática também é abordado por Saviani (2009), que aponta que a formação docente no Brasil prioriza historicamente a transmissão de

conhecimentos técnicos, sem considerar a realidade social e profissional dos professores. Essa lógica formativa trata os docentes como meros executores de diretrizes impostas, e não como agentes críticos e reflexivos do processo, resultando em cursos que não englobam a compreensão das condições sociais que influenciam a educação. Essa problemática fica evidente na fala da professora 3, que questiona a aplicabilidade do curso diante das dificuldades do “ensino” remoto: *“E se a gente que fez um curso, não dava conta, pensa os pais dos alunos. Acabou que a gente deu aula mais com o WhatsApp mesmo do que usando toda aquela coisa que eles ensinaram no curso. Na verdade, o que a gente usou daquele curso?”*

Essa declaração escancara a falta de alinhamento entre a formação oferecida e as reais necessidades dos professores e alunos. Em vez de fornecer ferramentas adaptadas ao cotidiano da educação pública, o curso impõe um modelo distante da realidade, resultando em uma experiência frustrante e de pouca aplicabilidade prática. Como destaca Patto (2022), a resistência dos professores a essas formações não é fruto de mera relutância à mudança, mas sim da percepção de que são tratados como objetos passivos em um processo que deveria valorizá-los como agentes críticos. A imposição de cursos que não dialogam com suas dificuldades concretas leva, muitas vezes, a uma participação obrigatória e desmotivada, em que os docentes desacreditam dos resultados antes mesmo de concluí-los. Isso fica evidente na fala da professora 3 ao dizer: *“Eu só fiz o curso, concluí, porque fui obrigada. Tinha que concluir. Porque, não achei bacana a forma como foi conduzido.”*

Dessa forma, o relato das professoras reforça a necessidade de repensar a formação docente, garantindo que ela esteja alinhada à realidade do cotidiano escolar e construída de forma participativa.

Patto (2022) argumenta que a formação docente, quando estruturada de forma massificada e burocrática, tende a desconsiderar as particularidades do cotidiano escolar, tratando os professores como meros receptores passivos de conteúdos técnicos. A autora aponta que os cursos de treinamento tradicionais muitas vezes falham porque ignoram as experiências concretas dos educadores e não oferecem um espaço efetivo para que reflitam sobre sua prática pedagógica. Como resultado, esses cursos acabam sendo encarados como uma mera formalidade, sem impacto real na melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, Patto (2022) ressalta que quando os professores são reunidos voluntariamente em pequenos grupos para discutir os desafios que enfrentam em sua prática profissional, criam-se condições mais propícias para o desenvolvimento de soluções eficazes. Isso ocorre porque esses espaços possibilitam a construção coletiva do conhecimento, onde os

docentes podem compartilhar experiências, questionar abordagens pedagógicas e propor alternativas mais adequadas às suas realidades. Dessa maneira, a formação deixa de ser um processo impositivo e passa a ser um movimento dialógico e colaborativo, fundamentado na troca de saberes e na valorização da vivência docente.

Essa abordagem contrasta com a lógica tradicional dos treinamentos oferecido pela secretaria de educação, que adotou um modelo tecnicista, centrado na instrumentalização do professor e desvinculado das condições concretas da sala de aula. Patto (2022) critica essa perspectiva ao apontar que a ausência de um diálogo efetivo entre os formadores e os docentes impede que a capacitação cumpra seu papel de transformar a prática pedagógica. Em vez disso, os professores são submetidos a cursos formatados de maneira homogênea, sem espaço para questionamentos, adaptações ou o reconhecimento de sua autonomia profissional.

A entrevista em grupo realizada com as professoras para este trabalho revelou um aspecto fundamental e corrobora as reflexões da autora ao demonstrar que: quando os docentes têm a oportunidade de discutir os seus desafios num espaço de escuta ativa, surgem propostas e alternativas mais viáveis e verificadas à realidade escolar. Diferente do formato imposto pelos treinamentos formais, a troca entre pares possibilitou um olhar crítico sobre as dificuldades enfrentadas e levantou caminhos que poderiam ter sido mais eficazes na mitigação dos impactos do “ensino” remoto.

Isso evidencia a necessidade de um modelo de formação que vá além da transmissão de conteúdos pré-determinados e que promova um diálogo genuíno entre os professores, favorecendo sua participação ativa na formulação de políticas educacionais. Somente a partir de um processo formativo que reconheça e valorize o conhecimento construído na prática docente será possível garantir capacitações realmente eficazes, que não apenas instrumentalizem os professores, mas os fortaleçam como agentes críticos e transformadores da educação.

Ademais, a inadequação da capacitação oferecida pela SME não se restringe apenas ao seu carácter burocrático e tecnicista. Como apontado no referencial teórico estudos sobre a privatização da educação, a escolha por uma plataforma privada como o Google Classroom e a estrutura do curso evidenciam um movimento mais amplo de inserção de interesses mercadológicos na educação pública.

Embora as professoras não tenham afirmado explicitamente que o curso oferecido, focado no uso técnico da plataforma Google Classroom—uma ferramenta de uma organização privada—, estava atrelado a interesses de mercadológicos, seus relatos apontam para esses

interesses ao evidenciar uma desconexão entre o que a plataforma oferecia e as necessidades reais do contexto escolar. A imposição do uso da plataforma sem considerar as dificuldades dos docentes e dos alunos revelou-se uma decisão inconveniente, tornando o processo ainda mais complexo e desgastante para os professores. Além disso, tantas outras possibilidades e aplicativos poderiam ter sido estudados e repassados aos professores ao invés de focar em uma plataforma específica.

As professoras destacam que a plataforma era complexa para o contexto em que estavam e, por isso, acabou recorrendo a aplicativos mais simples para viabilizar o “ensino” remoto. A professora 4 expressou essa dificuldade ao afirmar: “[...] *era muito complexo o que o curso ensinava. Eles usavam muito o Google Docs. E ele é muito complexo.*” Além disso, a estrutura do curso exigiu que os professores cumprissem diversas atividades dentro da plataforma, o que, segundo elas, intensificaram a sobrecarga de trabalho já imposta pelo “ensino” remoto.

Para as docentes, teria sido muito mais produtivo e acessível que fossem disponibilizados vídeos explicativos sobre o uso dos recursos da plataforma, ao invés de serem obrigadas a realizar tarefas burocráticas. A professora 3 reforça essa insatisfação ao sugerir um modelo de formação mais objetivo e eficiente:

"Por que o cara não faz um vídeo igual a escola particular fez ensinando a fazer? Mas não, tinha que fazer uma trilha, cada trilha tinha 10 atividades, como se a gente já não tivesse o que fazer. Então, não gostei, achei que foi demasiadamente longo, achei que poderia ter sido muito simples, muito simplificado, muito mais rápido. 'Ah, mas tem gente que é péssima em tecnologia.' Eu também era. 'Ah, mas as pessoas que têm idade, têm mais dificuldades.' Não tem problema, ela poderia assistir ao vídeo um milhão de vezes. O professor do curso poderia disponibilizar o horário para atender as pessoas que não conseguiram concluir.

A fala da professora 4 reforça essa perspectiva ao relatar que, diante das dificuldades enfrentadas pelos docentes para concluir as atividades propostas na plataforma, o próprio formador acabou recorrendo à solução sugerida principalmente pelas professoras:

"Tinha trilha que a gente tinha que fazer um monte de coisa. Daí, no final, o cara (formador) passava um vídeo lá e aí eu pensava: 'era isso'? Tipo, ninguém estava entendendo nada. Todo o mundo naquela dificuldade, todo mundo surtando. Daí, diante dessa dificuldade, ele gravou o vídeo explicando e disse: 'ó, está tendo muita gente com dificuldades, então eu vou abrir esse vídeo aqui explicando...' Pronto, aí foi resolvido. Depois de tanto sofrimento, povo descabelando e tudo, ele fez o vídeo explicando e todo mundo entendeu."

Esse episódio evidenciou que a resistência inicial em adotar um modelo mais simples e acessível gerou frustração e sobrecarga, demonstrando a desconexão entre a proposta formativa e a realidade do “ensino” remoto nas escolas públicas.

A ênfase na instrumentalização tecnológica de uma plataforma privada, sem uma abordagem crítica sobre sua aplicabilidade na realidade das escolas públicas, reflete uma tendência observada em diversos estudos sobre a privatização da educação. O uso de ferramentas de organizações privadas em processos formativos, muitas vezes, não responde às necessidades dos professores e alunos, mas sim aos interesses de empresas que veem na educação pública um mercado lucrativo. Assim, em vez de auxiliar os docentes a superar os desafios impostos pelo “ensino” remoto, o curso acabou reforçando uma lógica tecnicista e burocrática, tornando-se mais um obstáculo na rotina já sobrecarregada dos professores.

Nesse sentido, Castro e Amaral (2023, p. 10) analisam como a pandemia abriu espaço para a expansão de interesses privados na educação pública, deslocando o foco das políticas educacionais do campo social para o campo financeiro:

Se a pandemia se anuncia para nós como um dilema político através da decisão via remoto, por outro lado, na relação Estado-estado, ela oportuniza as 'grietas' (MOUFFE; ERREJÓN, 2016, p. 39) — brechas — para políticas que continuam a deslocar a discussão do campo social para o campo financeiro, em um cenário oportunista de ocasião, com a entrada aberta de um membro do grupo GAFAM no estado: a plataforma de aprendizagem Google Classroom.

Esta observação corrobora a ideia de que a adoção de plataformas privadas, como o Google Classroom, não ocorreu apenas como uma solução emergencial para o “ensino” remoto, mas também como parte de um movimento mais amplo de inserção de grandes corporações no setor educacional. Esse processo evidencia a crescente influência de interesses mercadológicos nas decisões políticas, muitas vezes em detrimento de soluções mais adequadas à realidade das escolas públicas e de seus docentes.

Portanto, a pandemia de Covid-19 escancarou fragilidades nos sistemas educacionais, levando à adoção urgente de tecnologias digitais para a continuidade do ensino. Essa transição foi a conjuntura ideal para que grandes corporações tecnológicas desempenhassem um papel central no fornecimento de soluções digitais. A participação de empresas como o GAFAM na *Coalizão Global da Educação*, criada pela Unesco, reflete uma tática estratégica entre governos e o setor privado. Essas corporações, ao fornecerem plataformas e aplicativos para o “ensino” remoto, consolidaram sua posição no mercado educacional, ampliando o alcance de seus modelos de negócio baseados na coleta de dados e na conectividade global. Tal movimento,

como apontam Fiormonte e Sordi (2019), citados por Castro e Amaral (2023), configura uma estrutura político-tecnológica que explora a educação como mais um campo de monetização.

Segundo Firmino e Ferreira (2020), “as ações adotadas pelo governo federal à educação são vistas como um serviço prestado, portanto, a ser consumido. Nessa lógica mercantil, a educação não pode deixar de ser oferecida, tem que ser reinventada e adequada ao momento, satisfazendo os interesses do capital.” Esse cenário reforça que a adoção das tecnologias educacionais durante a pandemia não foi um processo neutro. Como destacado por Silva (2018) na perspectiva da educação crítica emancipadora, defendida por autores como Marx e Gramsci, nenhuma política educacional é isenta de interesses. A realidade é dialética e contraditória, ou seja, qualquer decisão no campo educacional carrega elementos diversos e, muitas vezes, antagônicos. Enquanto a inserção das TICs no “ensino” remoto se apresentou como uma solução emergencial para a crise educacional, ela também ampliou a influência de corporações privadas no sistema público de ensino, evidenciando a disputa entre diferentes interesses políticos e econômicos na educação.

Assim, a análise de Castro e Amaral (2023) e Firmino e Ferreira (2020) nos faz refletir sobre os fatores subjacentes que levaram a SME a aderir e oferecer uma formação externa baseada em uma plataforma digital de uma corporação privada, com foco na parte técnica e pouco adaptada às reais necessidades dos professores. Essa escolha evidencia a tendência de investimentos em soluções tecnológicas com fim em si mesmas, sem uma preocupação efetiva com a construção de uma formação docente crítica e emancipadora, pautada na articulação entre teoria e prática e na valorização do professor como sujeito ativo no processo educativo. Nesse sentido, torna-se essencial questionar qual educação está sendo promovida e a quem ela realmente serve, a fim de evitar que a tecnologia seja apenas mais um instrumento de manutenção das desigualdades e da alienação no ensino público.

Portanto, a análise da formação oferecida pela SME para o “ensino” remoto evidencia não apenas a sua ineficácia técnica e burocrática, mas também um problema estrutural mais amplo: a desvalorização da experiência docente na construção do próprio processo formativo. Como apontado por Silva (2018), uma educação verdadeiramente emancipadora deve partir da articulação entre teoria e prática, compreendendo os professores não como meros receptores de conhecimento técnico, mas como sujeitos ativos na produção de saberes. No entanto, a formação comprovou a lógica oposta: impôs conteúdos descontextualizados e uma metodologia engessada, reforçando uma cultura de treinamento tecnicista que ignora as especificidades do cotidiano escolar.

Os relatos das professoras entrevistadas revelam que a prática docente durante o “ensino” remoto implementou soluções muito mais dinâmicas e adaptativas do que aquelas fornecidas pelos cursos formais. Na ausência de um suporte eficaz, as educadoras desenvolveram suas próprias estratégias pedagógicas, muitas vezes apoiando-se no uso de ferramentas mais acessíveis e ajustando suas metodologias conforme as necessidades dos alunos. Como destaca a professora 4: *"Aí a gente começou a achar outros caminhos pra facilitar a nossa vida."* Esse movimento espontâneo de reelaboração da prática reflete precisamente o que Silva (2018) denomina práxis educativa: um processo dialético em que os professores, ao enfrentarem desafios concretos, criam, experimentam e transformam suas próprias metodologias de ensino.

No entanto, a ausência de um espaço institucionalizado para que essa práxis fosse reconhecida e incluída no processo formativo se tornou em uma experiência frustrante e alienante para os docentes. Em vez de promover um ambiente de construção coletiva do conhecimento, a formação oferecida pela SME reforça um modelo passivo e instrumentalizado, alinhado aos interesses mercadológicos que veem na educação pública uma oportunidade lucrativa, conforme exposto por Castro e Amaral (2023). A imposição de uma plataforma privada sem reflexão crítica sobre sua adequação ao contexto escolar ilustra a tendência de subordinação da educação a interesses externos que não atendem necessariamente ao seu propósito social.

Dessa forma, torna-se urgente repensar o modelo de capacitação docente adotado pelas redes públicas de ensino. Se o objetivo é realmente qualificar os professores para os desafios da prática pedagógica contemporânea, é necessário um modelo formativo que vá além da transmissão de conteúdos técnicos e reconheça a escola como um espaço vivo de experimentação e reflexão. A formação docente precisa ser concebida como um movimento dialógico e colaborativo, em que a teoria se constrói a partir da prática e a retorna como uma ferramenta de transformação, como propõe Silva (2018).

A pandemia expõe a fragilidade de modelos de ensino baseados exclusivamente na instrumentalização tecnológica e na lógica da padronização. O que garantiu a continuidade da educação não foi a adoção de uma única plataforma digital, mas sim a capacidade dos professores de ressignificarem sua prática, criando novas formas de ensino em meio à crise. Portanto, mais do que impor diretrizes burocráticas, é fundamental construir espaços formativos que reconheçam e fortaleçam essa capacidade criativa e reflexiva dos docentes. Só assim será

possível avançar para uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora, ancorada na práxis pedagógica como força motriz da transformação social.

3.3 Impacto da Pandemia no Processo de Ensino e Aprendizagem

Observou-se um compromisso substancial por parte das professoras para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a tentativa de aplicar na prática os ensinamentos do curso ministrados pela SME sobre o uso das ferramentas da plataforma Google Classroom, mesmo estes se mostrando descontextualizados. Contudo, apesar de seus esforços, elas perceberam que não estava surtindo o resultado que esperavam e, então, buscaram meios mais simples para oferecer o ensino. A professora 4 relatou: *"Nos primeiros meses, quando a gente viu as avaliações, viu que as crianças não conseguiam fazer tudo, a gente falou: tem alguma coisa errada. Aí a gente começou a achar outros caminhos para facilitar a nossa vida."*

A partir desse ponto destacou-se um esforço notável por parte das professoras para garantir o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Contudo, apesar de toda a dedicação em preparar aulas atrativas e bem planejadas, os resultados ficaram muito aquém do esperado. Nesse sentido, as professoras afirmaram:

"... eu só fui descobrir que as crianças não estavam aprendendo nada quando a gente voltou. A gente dava aulas maravilhosas, planejava, fazia coisas lindas, mas quando pegamos os meninos de verdade, no retorno presencial, percebemos que eles não estavam aprendendo como esperávamos. Não foi bem aproveitado. (Professora 1).

"Eu gravei um vídeo uma vez e joguei no youtube e foi aquela trabalhadeira pra fazer isso, baixa aplicativo, converte vídeo. Gravei um vídeo super legal! Gente, só teve uma visualização. Um descaso, sabe"? (Professora 2).

"Foi frustrante. Você tira aquele tempo... porque não era só as quatro, cinco horas de aula. Na parte da manhã estávamos elaborando as atividades, gravando vídeo pra postar a tarde. Então, assim, o trabalho foi muito maior e a gente não teve resultado satisfatório. Eu trabalhei com várias turmas e foi um caos". (Professora 4.)

A professora 2 complementou, afirmando: *"Eu acho que a maior dificuldade de trabalhar com esses meios, o MIT, o Youtube, o Whatsapp, apesar de ter sido divertido, não teve para a minha turma aquele resultado que eu gostaria."*

A pandemia trouxe à tona uma discrepância significativa entre o que foi planejado pelos professores e o que os alunos efetivamente conseguiram aprender durante o "ensino" remoto. A análise das falas das professoras revela que as iniciativas da SME, o uso das tecnologias e os esforços dos professores não foram suficientes para garantir o sucesso no processo de ensino-

aprendizagem. Entre as maiores dificuldades destacam-se o acesso limitado às tecnologias e à internet, bem como a dificuldade das famílias em ajudar os alunos. A professora 3 apontou:

“Uma pessoa falou pra mim uma vez: “ah mas, vai funcionar, todo mundo tem um celular, alunos de escola pública tudo tem um celular.” Você ter um celular que recebe ligação e fala pelo Whatsapp, é uma coisa, agora, você ter um celular que aguenta você baixar um Zoom, um Meet, que grava vídeos, que recebe os vídeos, é totalmente diferente. E aí a gente viu que a maioria do nosso público não tinha acesso a essa tecnologia. Tanto que, a gente acabou partindo mais para o uso das apostilas.”

A fala da professora evidencia as limitações tecnológicas enfrentadas por muitos alunos da rede pública, dificultando o acesso ao “ensino” remoto. Essa realidade é confirmada por dados que apontam que, embora o celular seja o principal dispositivo de acesso à internet no Brasil – utilizado por 97% da população (CGIB, 2019, p. 112) –, ele não garante conectividade adequada para plataformas de Educação a Distância (EaD) (COLEMARX, 2020, p. 16). Além disso, o celular é o único meio de acesso à internet para 85% dos indivíduos das classes D/E e para 61% da classe C, sendo que grande parte desses acessos ocorre por meio de planos pré-pagos ou com franquias de dados limitados, o que restringe ainda mais o uso de ferramentas digitais para fins educacionais (Castro e Amaral, 2023, p.8).

A ineficiência do “ensino” remoto no processo de ensino aprendizagem apontado por Castro; Amaral (2023) se deve a implantação das atividades remotas sem a realização de debates com os principais envolvidos, como destinatários e servidores. Os responsáveis pela elaboração da política assumiram suposições inadequadas, como a igualdade de condições no acesso à internet, a disponibilidade de computadores para as famílias, ou a possibilidade de substituição desses por celulares para mediar a aprendizagem. Além disso, pressupôs-se que todos os professores possuíssem domínio das ferramentas tecnológicas e que os pais e responsáveis estariam preparados para apoiar os estudantes, desconsiderando as condições reais de saúde física, mental e estrutura financeira das famílias durante uma pandemia.

A leitura que se faz aqui é de um problema social estrutural que a pandemia apenas escancarou, como é exemplificado na fala da professora 3: *“Agora, pensando pelo lado do aprendizado escolar, a pandemia piorou. Já era ruim, né. Não vamos também falar que a pandemia veio e destruiu um castelo. Nunca foi, sempre foi um casebre, se soprar cai. Então, assim, piorou uma coisa que já era ruim.”*

Essa declaração evidencia a precariedade das políticas voltadas para a formação de professores, a promoção da equidade educacional e a garantia do acesso e permanência na escola, fragilidades históricas que a pandemia apenas agravou. A dependência de dispositivos

móveis, como celulares, para acessar o “ensino” remoto não só comprometeu a eficácia das atividades pedagógicas, mas também ampliou as barreiras enfrentadas pelos estudantes de baixa renda, que já lidavam com a escassez de recursos. A falta de infraestrutura tecnológica nas famílias em situação de vulnerabilidade dificultou ainda mais o acompanhamento das atividades escolares, aprofundando desigualdades educacionais preexistentes.

Portanto, a ausência de um planejamento educacional que considerasse a diversidade socioeconômica dos estudantes resultou em uma política de “ensino” remoto desalinhada com as reais necessidades da rede pública. Como evidenciado nos relatos das professoras, a pandemia não criou as fragilidades do sistema educacional, mas intensificou problemas já existentes, expondo desafios que vão muito além da adaptação tecnológica.

Com efeito, o retorno às aulas presenciais evidenciou de forma contundente uma defasagem educacional significativa, deixando claro que os cursos oferecidos aos professores para atuarem no “ensino” remoto não foram suficientes para assegurar o direito à educação de maneira equitativa. Questionadas sobre os desafios desse retorno, a Professora 4 destaca:

“Pra mim foi a dificuldade de aprendizagem das crianças. daquelas que não passaram pela pré-escola. Eu acredito que uma turma acompanha a outra. Se a criança vem da pré-escola com um pouco de aprendizado eu já vou conseguir trabalhar com ela um pouco melhor, e eu vou conseguir entregar ela um pouco melhor para a próxima turma.”

As falas das docentes revelam que, apesar do esforço em aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações promovidas pela SME, as estratégias adotadas não foram eficazes para garantir a aprendizagem dos alunos. A desconexão entre a formação oferecida e a realidade da rede pública, marcada por dificuldades de acesso às tecnologias e pela ausência de suporte adequado às famílias, comprometeu o processo educativo. Assim, a experiência do “ensino” remoto não apenas falhou em proporcionar um aprendizado significativo, mas também ampliou lacunas já existentes, transferindo para os professores e estudantes a responsabilidade por um fracasso que, em grande medida, poderia ter sido minimizado com políticas educacionais mais bem estruturadas e alinhadas às reais necessidades da escola pública.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de um professor que vá além da simples aplicação de metodologias padronizadas, assumindo um papel ativo na construção de práticas pedagógicas que considerem a realidade social dos estudantes. O “ensino” remoto revelou que os docentes, mesmo sem suporte institucional adequado, buscaram constantemente ressignificar suas estratégias, ajustando-as às necessidades concretas de seus alunos. Esse movimento demonstra que a prática docente não pode ser reduzida à mera reprodução de

técnicas, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de reflexão e adaptação, no qual os educadores enfrentam desafios, avaliam suas ações e ajustam suas práticas em um ciclo permanente de aprimoramento.

No entanto, a pandemia também expôs os limites desse esforço individual frente às desigualdades estruturais. A falta de infraestrutura, o acesso precário à internet e a ausência de suporte pedagógico impediram que muitos estudantes acompanhassem as atividades escolares. Assim, ainda que a prática pedagógica reflexiva seja essencial, ela precisa ser acompanhada de um respaldo institucional que assegure condições adequadas de ensino e aprendizagem.

A experiência do "ensino" remoto destacou a importância de uma formação docente crítica, que prepare os professores para lidar com as desigualdades e desafios do ensino público. Mas, também evidencia a urgência de um compromisso político e social para transformar a educação, garantindo que políticas educacionais sejam construídas de forma democrática e alinhadas às reais demandas das escolas e comunidades. Somente dessa forma será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas minimize os impactos de crises futuras, mas que promova, de fato, a equidade no acesso ao conhecimento.

3.4 A Culpabilização das Famílias

Além das questões discutidas nos eixos anteriores — como a sobrecarga de trabalho docente, a falta de diálogo na construção de metodologias alinhadas à realidade escolar, a formação oferecida em um formato burocrático e tecnicista pouco adaptável às necessidades de professores e alunos, e a ineficácia do “ensino” remoto, que resultou em uma grande defasagem de aprendizagem —, outro fator amplamente destacado pelas professoras durante as entrevistas foi a falta de participação das famílias no processo educativo que culminou, segundo a percepção delas, no fracasso escolar de seus alunos.

O fracasso escolar tem sido historicamente tratado sob uma perspectiva individualizante, na qual alunos, famílias e professores são responsabilizados pelos baixos desempenhos acadêmicos, enquanto aspectos estruturais e sistêmicos são frequentemente negligenciados. Essa lógica de responsabilização encontra respaldo na teoria da carência cultural, amplamente criticada por Maria Helena Souza Patto (2022), que aponta como esse discurso perpetua desigualdades ao atribuir o insucesso escolar a supostas limitações culturais ou cognitivas das camadas populares.

A partir de entrevistas realizadas com as professoras do Ensino Fundamental I, esta análise buscou compreender como a compreensão docente sobre os cursos oferecidos pela SME no contexto da pandemia reforçou essa perspectiva. Embora o objetivo inicial da pesquisa fosse investigar a adequação dos cursos de capacitação oferecidos aos professores para o “ensino” remoto, tornou-se evidente um consenso entre as entrevistadas quanto à falta de apoio das famílias dos alunos. Esse discurso, no entanto, carrega implicações que vão além da experiência individual das professoras e revelam um padrão recorrente na educação brasileira: a tendência de culpar os alunos e suas famílias pelos desafios da aprendizagem, desconsiderando as desigualdades sociais que estruturam o sistema social e educacional brasileiro. Quando a professora 4 diz: *“Conversei com os pais, que trabalham o dia todo, a mãe tem dois trabalhos de empresas, eles não têm tempo. Conversei duas vezes, explicando do bloqueio que ele tem em relação à leitura, mas eles nunca tomaram uma providência para ajudar a criança.”* evidencia-se uma compreensão que responsabiliza exclusivamente a família pelo desempenho da criança, sem considerar os fatores estruturais que determinam essa realidade. A necessidade de múltiplos empregos para a subsistência, a precarização do trabalho e a ausência de políticas de suporte à educação das camadas populares são elementos fundamentais para compreender por que muitas famílias não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos.

Patto (2022) destaca que essa culpabilização dos alunos e suas famílias mascara a responsabilidade do Estado na manutenção de um sistema educacional desigual, que oferece condições precárias de ensino e aprendizado para os mais pobres. Em vez de compreender as dificuldades escolares como resultado da exclusão social, as escolas frequentemente reforçam discursos meritocráticos, ignorando a falta de acesso a uma educação de qualidade e o impacto da desigualdade socioeconômica no processo de aprendizagem. A pandemia de COVID-19 intensificou essas disparidades, tornando ainda mais evidente a fragilidade do modelo educacional vigente.

Nesse contexto, a implementação do “ensino” remoto impôs desafios inéditos à educação pública. As professoras entrevistadas relataram intenso esforço na adaptação ao novo modelo de ensino, dedicando-se à gravação de videoaulas, à criação de materiais didáticos digitais e ao acompanhamento remoto dos alunos. Contudo, ao retornarem ao ensino presencial, perceberam que os estudantes apresentavam lacunas significativas no aprendizado, o que gerou grande frustração.

Os depoimentos das professoras evidenciam essa percepção:

"Vivendo naquela emoção de fazer videozinho para as crianças, a gente trabalhou muito... E só fui descobrir que as crianças não estavam aprendendo nada quando voltamos. Dávamos aulas maravilhosas, planejávamos, fazíamos coisas lindas, mas, quando pegamos os meninos de verdade no presencial, percebemos que eles não estavam aprendendo como esperávamos." (Professora 1)

"Eu gastava uma hora pra gravar um vídeo, explicava tudo direitinho, fazia algo divertido, me dedicava. Mas não teve o resultado que eu queria." (Professora 2)

A frustração das professoras é compreensível, visto que foram submetidas a uma nova dinâmica de trabalho sem um suporte adequado. No entanto, a análise de suas falas revela um ponto central: a ausência de uma reflexão mais crítica sobre os fatores estruturais que impactaram o aprendizado dos alunos durante esse período.

Diante do insucesso do “ensino” remoto, as professoras sentiram a necessidade de buscar explicações para a baixa aprendizagem dos alunos. Considerando-se profissionais dedicadas e comprometidas, que fizeram o máximo dentro de suas possibilidades para garantir a continuidade do ensino, e levando em conta que a Secretaria Municipal de Educação (SME) havia oferecido capacitações para a adaptação ao novo formato, oferecido cartilhas, a hipótese de que o problema residia na metodologia ou nas condições estruturais da rede pública não foi amplamente considerada. Sem um espaço de reflexão crítica sobre os desafios reais do “ensino” remoto, a explicação mais acessível foi a de que a aprendizagem fracassou devido à falta de envolvimento das famílias.

Esse movimento de responsabilização não ocorreu de forma isolada, mas reflete um padrão histórico na educação brasileira: quando os alunos não aprendem, o fracasso é frequentemente atribuído a fatores individuais ou familiares, em vez de ser compreendido como consequência das desigualdades estruturais do sistema educacional. A ausência de acesso à internet, a precariedade dos dispositivos tecnológicos, a sobrecarga das famílias e a falta de suporte pedagógico adequado foram aspectos minimizados na adoção do “ensino” remoto e nas metodologias apresentadas pelo curso oferecido pela SME, o que contribuiu para que os próprios professores internalizassem a ideia de que os alunos não aprenderam porque não tiveram apoio suficiente em casa.

Esse fenômeno pode ser observado nas falas das professoras, que expressam uma frustração legítima, mas ao mesmo tempo revelam como a lógica da culpabilização familiar se fortaleceu no contexto do “ensino” remoto: *“Então, a cada 10 alunos nossos, vamos ser bem otimistas, 50% dos pais dos nossos alunos se importam de verdade com a educação dos filhos. 50% não se importam.” (Professora 3)*

Esse tipo de discurso reflete a teoria da carência cultural, que atribui o fracasso escolar das classes populares a um suposto desinteresse ou incapacidade das famílias em oferecer suporte adequado aos filhos. Nesse sentido a professora 3 afirma:

“Por exemplo, nas escolas particulares, os alunos sentiram a pandemia, mas a minha filha que estuda na escola particular e estava no segundo ano não teve problema de desenvolvimento de jeito nenhum. Porque ela teve suporte em casa. [...] onde teve uma boa infraestrutura e a vontade da família, aconteceu! Aconteceu na minha casa com minha filha.”

Como argumenta Patto (2022), essa perspectiva ignora os condicionantes sociais da aprendizagem e reforça uma visão preconceituosa sobre as populações mais pobres:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. (PATTO, 2022, p. 104)

O “ensino” remoto aprofundou essa lógica de responsabilização, transferindo para as famílias a incumbência do aprendizado sem considerar suas reais condições socioeconômicas. A sobrecarga de trabalho dos responsáveis e a ausência de políticas públicas eficazes foram fatores determinantes para a dificuldade de aprendizagem dos alunos, mas não foram suficientemente considerados pelas professoras entrevistadas.

Um dos fatores centrais para a manutenção da teoria da carência cultural no discurso docente está na formação oferecida aos professores, que, em vez de fomentar uma reflexão crítica sobre os desafios da educação pública, tende a reforçar visões individualizantes do fracasso escolar. A capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para o “ensino” remoto é um exemplo claro dessa lacuna.

O curso oferecido pela SME concentrou-se na adaptação dos professores às novas ferramentas tecnológicas e metodologias digitais, sem promover um espaço de debate sobre a viabilidade real do “ensino” remoto para os alunos da rede pública. Não se discutiu, por exemplo, como as desigualdades socioeconômicas impactariam o acesso às aulas, a participação dos alunos ou a efetividade do processo de ensino-aprendizagem nesse modelo. O silêncio sobre esses fatores estruturais contribuiu para que os professores atribuíssem as dificuldades de aprendizagem exclusivamente aos alunos e suas famílias.

Dessa forma, em vez de estimular uma análise mais ampla sobre as limitações do “ensino” remoto para estudantes de baixa renda, o curso reforçou uma compreensão já presente

no imaginário docente: a de que os alunos que não aprendem são aqueles sem condições ou apoio familiar. Essa ideia, ainda que não explicitada diretamente, apareceu nos discursos das professoras entrevistadas, como pode ser observado na fala da Professora 3: *Para alguns alunos, o poder público poderia ter feito o melhor possível que, mesmo assim, eles não iriam se desenvolver... Eles não querem dar à educação dos filhos o que é mais importante: tempo.*"

Essa visão reduz as dificuldades de aprendizagem a um problema localizado no aluno ou na família, sem considerar as condições estruturais em que o “ensino” remoto foi implementado. Como argumenta Maria Helena Souza Patto (2022), essa lógica é um dos pilares da teoria da carência cultural, que historicamente atribui o fracasso escolar a déficits individuais ou familiares, e não às deficiências do sistema educacional:

A ausência de um debate crítico na formação oferecida pela SME reforçou a compreensão de que, se os alunos não aprenderam, o problema estava neles e em suas famílias — e não nas barreiras impostas pelo próprio modelo remoto. Assim, a dificuldade de aprendizado foi, implícita ou explicitamente, associada a distúrbios cognitivos, emocionais ou familiares, em vez de ser compreendida como resultado da desigualdade educacional e das limitações estruturais da rede pública. Essa lógica fica evidente no depoimento de uma professora, que, ao relatar sua experiência com duas alunas tenta justificar que o fracasso tanto antes da pandemia quanto durante o “ensino” remoto decorre da falta de suporte familiar e não das deficiências estruturais do sistema educacional:

“A minha maior dificuldade também é o comprometimento da família. Eu tive duas alunas especiais, uma, a mãe correu atrás e buscou o laudo, a menina é autista... E teve outra que ficava gritando pedindo ajuda porque ela não conseguia aprender o alfabeto e por mais que eu tentasse, ela não conseguia aprender. E a mãe não estava nem aí, a mãe queria ficar só na academia, trabalhando.” (Professora 5)

O relato revela como a responsabilização pelo desempenho acadêmico dos alunos recai quase exclusivamente sobre eles e suas famílias, desconsiderando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no acesso ao “ensino” remoto, a ausência de suporte pedagógico adequado e a precarização das condições de ensino e aprendizagem.

Esse processo não é novo. Como aponta Patto (2022), a educação historicamente legitima discursos que mascaram as reais causas do fracasso escolar, levando professores e gestores a reproduzirem explicações que culpabilizam os alunos, sem questionar as condições desiguais de ensino: "A interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classes, o que equivale a afirmar sua condição ideológica." (CHAUI, 1981, apud Patto. 2022, p. 113-114).

A falta de um olhar sociológico na formação docente não apenas prejudica a compreensão do fracasso escolar, mas também contribui para sua perpetuação. Ao ignorar as condições estruturais que determinam o desempenho dos estudantes, como a desigualdade socioeconômica, a precarização do ensino público e a ausência de políticas de suporte às famílias, a formação oferecida desconsiderou os fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Dessa forma, ao invés de fomentar uma abordagem crítica sobre as dificuldades enfrentadas no contexto educacional, acabou por reforçar um discurso que responsabiliza os alunos e suas famílias. Assim, o curso da SME falhou em preparar os professores para lidar com os desafios do “ensino” remoto de maneira crítica e reflexiva, limitando-se a um treinamento tecnicista desconectado da realidade da rede pública.

Portanto, a ausência de debate crítico sobre as limitações do “ensino” remoto para a rede pública na formação docente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) contribuiu para a reprodução de uma práxis pedagógica acrítica, na qual as desigualdades estruturais foram naturalizadas, e a aprendizagem passou a ser vista como um problema individual dos alunos e suas famílias. Como aponta Patto (2022), essa lógica desvia o foco das falhas do sistema e reforça estereótipos que há décadas sustentam a exclusão escolar das classes populares.

Dessa forma, o “ensino” remoto não apenas acentuou as desigualdades educacionais já existentes, como também evidenciou a necessidade urgente de uma formação docente crítica e reflexiva, que permita aos professores compreenderem a educação dentro de um contexto social mais amplo. Somente a partir dessa conscientização será possível romper com a reprodução da culpabilização familiar e construir práticas pedagógicas que, em vez de reforçar desigualdades, atuem no sentido de superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do “ensino” remoto durante a pandemia da COVID-19 foi amplamente defendida como a única alternativa viável para garantir a continuidade das atividades escolares. No entanto, a análise dos relatos das professoras entrevistadas evidencia que essa solução foi adotada sem uma avaliação criteriosa de sua viabilidade no contexto da educação pública brasileira. A ausência de diálogo com docentes, pesquisadores e demais atores da comunidade escolar resultou em uma política educacional que não considerou as reais condições estruturais das escolas e das famílias atendidas pela rede pública. O longo período de incerteza, no qual as aulas permaneceram suspensas até que o “ensino” remoto fosse aprovado, poderia ter sido utilizado para discutir alternativas mais inclusivas e adaptadas à realidade do país, reduzindo o impacto negativo da crise sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, propostas como a de Saviani e Galvão (2021) demonstram que havia caminhos alternativos que poderiam ter sido explorados. Os autores sugeriram a paralisação do calendário escolar, sem, no entanto, deixar os alunos completamente afastados do processo educativo. Para evitar um hiato na aquisição de conhecimento, propuseram a disponibilização de livros selecionados em formato digital ou impresso, acompanhados de atividades reflexivas como a produção de pequenas redações e desenhos, promovendo o engajamento intelectual e cultural dos estudantes. No caso de crianças ainda não alfabetizadas, estratégias de mediação da leitura por familiares, associadas a materiais ilustrativos e áudios complementares, poderiam ter sido adotadas como forma de incentivar o contato com a linguagem escrita de maneira lúdica e acessível.

A insistência na narrativa de que o “ensino” remoto era a única alternativa viável mascarou as fragilidades do sistema educacional brasileiro, aprofundando as desigualdades já existentes. A dualidade imposta entre “ensino” remoto e retorno presencial limitou o debate sobre soluções mais adequadas ao contexto socioeconômico dos alunos da educação pública. Essa imposição não apenas precarizou a prática docente, mas também desconsiderou a falta de infraestrutura tecnológica e a ausência de políticas de suporte aos estudantes e suas famílias. Como consequência, comunidades escolares foram colocadas diante de um dilema: aceitar um “ensino” remoto excludente ou enfrentar os riscos de um retorno presencial sem condições sanitárias adequadas. Esse impasse revelou não apenas a fragilidade das políticas emergenciais adotadas, mas também a incapacidade do poder público em garantir o direito à educação de forma equitativa e democrática.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou analisar a compreensão das professoras do Ensino Fundamental I sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catalão-GO durante o período do “ensino” remoto, analisando os desafios enfrentados na implementação das metodologias propostas. A partir da abordagem qualitativa e da análise dos relatos das docentes, foi possível identificar as lacunas na formação oferecida e os impactos desse modelo emergencial na prática pedagógica.

A análise das entrevistas evidencia que a implementação do “ensino” remoto na rede pública impôs desafios significativos aos professores, que precisaram se adaptar rapidamente a uma nova realidade sem o devido suporte institucional. A falta de infraestrutura, o aumento da carga de trabalho e as dificuldades enfrentadas por alunos e famílias revelam que essa modalidade foi implementada sem considerar as desigualdades estruturais preexistentes, intensificando a exclusão educacional e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as formações docentes oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) durante esse período não atenderam às necessidades reais dos professores. Como apontam as docentes entrevistadas, os cursos tinham um caráter tecnicista e descontextualizado, reforçando um modelo de formação instrumental que, historicamente, não promove uma compreensão crítica sobre os desafios estruturais da educação pública (PATTO, 2022). Essa abordagem contribuiu para uma perspectiva individualizante do fracasso escolar, deslocando a responsabilidade para os professores e as famílias, em vez de fomentar um debate mais amplo sobre as limitações do “ensino” remoto e a ausência de políticas públicas eficazes.

O impacto da pandemia no ensino-aprendizagem se mostrou ainda mais profundo do que o esperado. O retorno às aulas presenciais evidenciou uma defasagem educacional significativa, demonstrando que os cursos oferecidos aos professores para atuarem no “ensino” remoto não foram suficientes para garantir o direito à educação de maneira equitativa. A falta de preparo adequado, somada ao distanciamento digital, à precarização da escola pública e às barreiras socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, comprometeu ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, reforçando as desigualdades educacionais e transferindo a responsabilidade pelo insucesso escolar aos sujeitos mais vulneráveis do sistema.

Apesar do compromisso e da resiliência dos professores, a ausência de um suporte institucional adequado os levou a buscar alternativas para minimizar os impactos da crise educacional, muitas vezes recorrendo a estratégias mais acessíveis e adaptadas à realidade dos alunos. No entanto, a precarização das condições de trabalho docente, somada à escassez de

infraestrutura tecnológica e à desconexão entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar, comprometeu significativamente a efetividade dessas ações.

Além disso, a experiência do “ensino” remoto teve impactos profundos no ciclo de alfabetização, evidenciando desafios específicos enfrentados pelas professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A escolha por investigar essa etapa justifica-se pela centralidade que esses anos ocupam na construção das competências básicas de leitura, escrita e raciocínio matemático, fundamentais para o desenvolvimento educacional posterior. Esse período, que já exige acompanhamento pedagógico contínuo e metodologias estruturadas, tornou-se ainda mais desafiador no contexto do “ensino” remoto. A ausência de interação presencial, aliada ao acesso desigual às tecnologias e à necessidade de maior mediação familiar, comprometeu a aprendizagem dos alunos. Estratégias pedagógicas que não consideraram as especificidades desse ciclo acabaram por agravar as dificuldades dos estudantes, evidenciando a necessidade de formações docentes mais alinhadas às particularidades do processo de alfabetização.

Outro ponto relevante identificado nesta pesquisa foi a lacuna na formação continuada diante das novas demandas do “ensino” remoto, evidenciada pelo perfil das participantes. As professoras entrevistadas, com idades entre 30 e 52 anos, possuem uma trajetória formativa sólida, com graduação em Pedagogia e especializações em áreas essenciais, como Psicopedagogia, Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Alfabetização e Letramento e Neuroeducação. Esse percurso denota um compromisso com a qualificação profissional e a busca por aprimoramento contínuo. No entanto, apesar dessa bagagem, no “ensino” remoto, as professoras se depararam com exigências metodológicas que não haviam sido contempladas em seus percursos acadêmicos e que pouco dialogavam com a realidade da escola pública. Além disso, a formação oferecida durante a pandemia não abordou, de maneira crítica e aprofundada, o uso de metodologias digitais na educação.

O tempo de experiência na educação varia significativamente entre as participantes, indo de cinco a 21 anos. Essa diversidade poderia ter sido um fator enriquecedor para a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. No entanto, a imposição do “ensino” remoto sem um suporte adequado dificultou essa interação, fazendo com que as professoras enfrentassem os desafios de forma isolada, sem respaldo institucional efetivo. A formação oferecida pela SME priorizou a instrumentalização dos docentes, mas não proporcionou espaços de escuta e reflexão crítica sobre a adaptação das práticas pedagógicas a esse novo contexto. A falta de suporte adequado expôs a fragilidade das políticas educacionais

voltadas para a formação continuada, evidenciando a necessidade de repensar não apenas os conteúdos ministrados, mas também a forma como esses processos são conduzidos.

Dessa forma, a experiência do “ensino” remoto reforça a necessidade de um olhar crítico sobre a formação docente e a formulação das políticas educacionais. Para que a educação cumpra, de fato, seu papel social, é essencial que os professores sejam reconhecidos como agentes ativos na construção das práticas pedagógicas e na definição das estratégias de ensino. A práxis pedagógica, conforme Freire (1987) e Silva (2018), evidencia que a transformação educacional não ocorre apenas por meio da aquisição de ferramentas tecnológicas ou metodológicas, mas exige reflexão crítica sobre as condições de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as formações continuadas não podem se limitar a um caráter meramente instrumental, mas devem promover espaços efetivos de escuta, diálogo e construção coletiva, permitindo que os professores ressignifiquem sua prática à luz de sua realidade concreta.

Ademais, é fundamental que futuras políticas educacionais sejam elaboradas de forma participativa, considerando as realidades locais e garantindo que decisões sejam tomadas com base nas necessidades concretas da comunidade escolar. A crise sanitária evidenciou que a desigualdade educacional no Brasil não é um fenômeno recente, mas sim um reflexo de décadas de negligência e ausência de investimentos estruturais. Diante disso, cabe aos formuladores de políticas públicas o compromisso de desenvolver estratégias que garantam condições adequadas para o ensino e a aprendizagem, valorizando a escola pública como um espaço de formação cidadã e transformação social.

Por fim, esta pesquisa contribui para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores da educação pública diante da adoção de metodologias digitais em um contexto de crise, bem como sobre as limitações das formações oferecidas pelas redes municipais. No entanto, os achados deste estudo não encerram a discussão, mas apontam a necessidade de novos debates e investigações sobre a formação docente, a implementação de tecnologias educacionais e a construção de políticas públicas mais inclusivas e alinhadas às realidades das escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Nota sobre a Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE**. Brasília, novembro de 2021.

BANCO MUNDIAL. **Educação e Tecnologia**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/topic/edutech>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida**. Brasília: MEC, 2021.

CARDOSO, Jéssyca da Silva. Reflexões sobre prática pedagógica: uma abordagem crítica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e sua aplicação na sala de aula. *Revista Brasileira Multidisciplinar – ReBraM*, v. 27, n. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/rebram/>. Acesso em: 21 maio. 2025.

CASTRO, Marcela Moraes de; AMARAL, Daniela Patti do. Educação pública em tempo de pandemia: o ensino remoto como efeito da política de oportunismo de ocasião do estado do Rio de Janeiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e80838, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.80838>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CHECK-LIST **da educação básica**: 4 pontos para o próximo governo pôr em prática. Site Todos pela Educação. 01/11/2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/check-list-da-educacao-basica-4-pontos-para-o-proximo-governo-por-em-pratica.>>

DOURADO, Luiz Fernandes. Planos nacionais de educação e a agenda da inclusão: avanços e limites. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 13-30, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjqRsN9TXJv3gks7yMJZ3Fv/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FIRMINO, Simone Gomes; FERREIRA, Gustavo Lopes. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? *Revista Itinerarius Reflectionis*, v.16, n. 1, [2020]. Disponível em: [coloque aqui a URL, caso seja um artigo online]. Acesso em: [20 de nov. 2024].

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 14, n. 28, p. 139–152, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250993223>. Acesso em: 22 mar. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: [<http://www.scielo.br/j/educsoc>]. Acesso em: 15 nov. 2024.

FUSCO, Wilson; MOREIRA, Morvan de Mello; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa; GOMES, Darcilene Cláudio. **Educação Básica na Pandemia de Covid-19: cobertura do atendimento escolar no Brasil**. Nota Técnica FUNDAJ-CECIM 01.2022. Recife, 14 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. Ed. São Paulo: Cortez: 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª. Ed. São Paulo; Atlas, 2002.

GRUPO HORIZONTE UFSCAR. N: Ideias no Horizonte: Produção e Uso de Tecnologias para Educação. Youtube, 02.09.2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YwM5YcvwuBg&t=1197s> Acesso em: 25.09.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 17 jun. 2024.

JACINTO, I. C. **Representações Sociais sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação no Contexto Escolar**. TCC (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Catalão, p.41. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, D.; LIMA, M. Desigualdade e Vulnerabilidade na Educação Brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, 2021.

LINO, Lucília. Entrevista concedida a André Antunes. **Ensino híbrido: assim se uberiza a Educação**. EPSJV/Fiocruz, 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/ensino-hibrido-assim-se-uberiza-a-educacao/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia e LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista** [online]. 2018, v. 34, n. 71 [Acessado 19 Dez. 2022], pp. 223-239. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>. ISSN 0104-4060.

MARTINS, Marcos Francisco. Reflexões teórico-metodológicas e conjunturais sobre a educação na pandemia. **Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA**, São Cristóvão, v. 2, 2022. Disponível em: <Acesso em: 25 de set. de 2024.>

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, Tomo 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Coordenação e revisão de Paul Singer. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Fundeb** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/fundeb>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sistema de Cotas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/cotas>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

OLIVEIRA, Mariana; SOUZA, Ricardo. A Saúde Mental dos Professores no Contexto da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 . Acesso em 21 mar. 2025.

RODRIGUES, Eugênio Araújo. **Ensino de Ciências e os desafios dos professores no pós-pandemia**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais – Química) – Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo, 2022. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/6216/1/EUG%C3%8ANIOARA%C3%9AJORODRIGUES.pdf>> Acesso em: 20 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. *Revista Movimento*, ano 3, n 4. 2016 Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Maria Saulo. **A falácia do “ensino” remoto**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e0220023, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani (UNICAMP). **Educere et Educare: Revista de Educação**, v. 16, n. 38, p. 1–13, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365634644_ENTREVISTA_COM_O_PROFESSOR_DERMEVAL_SAVIANI_UNICAMP. Acesso em: 22 jul. 2025.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araújo; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 107, p. 435-456, abr./jun. 2020. Acesso em: 03 de dezembro de 2024 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s8cbdLGYZZL8dwgVgFKfXbk/>>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. *Perspectiva, [S. l.]*, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências Digitais na Educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação Em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 35, p. -, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A Questão dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO BRASIL. **Educação e Inclusão**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/brasil/education>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UNESCO. **Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action.** Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Relatório sobre a Saúde Mental de Estudantes Durante a Pandemia.** UNESCO, 2021.

UNICEF. **Relatório de Impacto da Pandemia na Educação Brasileira.** 2020.

APÊNDICES

Apêndice A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUJEITOS, POLÍTICAS E CONTEXTOS

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60714122.6.0000.0164

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.057.233

Apresentação do Projeto:

O Protocolo de pesquisa CAAE: 60714122.6.0000.0164, de terceira versão, intitulado "Formação de professores e práticas educativas: sujeitos, políticas e contextos", e submetido em 11/04/2023, tem como pesquisadora principal Dulcéria Tartuci, como pesquisadoras e pesquisador assistente Altina Abadia da Silva, Maria Marta Lopes Flores e Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, e como pesquisadoras e pesquisadores participantes: Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Altina Abadia da Silva, Ana Paula Soares de Oliveira, Andrea Del Larovere, Bruna Ferreira Generali Aquino, Celsineide Mendes, Claudia Tavares do Amaral, Dayanne Cristina Moraes de Deus e Oliveira, Debora Carla de Souza Carvalho, Debora Jacob Neto Barbosa, Gesilane Alves de Oliveira, Gessiene Soares dos Santos, Izaelen da Cruz Jacinto Borges, Janaina Cassiano Silva, Joaquim de Assis Souza, Karoline Rosa de Araújo, Katia Alves de Oliveira, Katia Silene da Silva, Leonardo Pereira Santa Cecilia, Lucas Weilor Batista Leite de Paula, Luciana Matos Candido Vieira, Manoel Soares de Aragão, Márcia Macêdo Costa, Maria Marta Lopes Flores, Maria Paula Machado, Millene Stefanne Rocha, Mirelle Cristina Goncalves, Nadia Carvalho Arcenio Fraga, Nayara Fernandes Alves, Noelia Alves Pereira da Costa, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Priscila Gervásio Teixeira, Ruthyele Barbosa de Jesus, Samara Cristina Machado, Simone Alves dos Reis Santana, Simone Aparecida Borges de Araújo, Tatielle Esteves de Araújo Tristão, Thamires Ferreira Generali Bernardes, Vania Rocha de Oliveira, Wanessa Ferreira Borges Resende, Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo. Trata-se de projeto de pesquisa

Endereço: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Setor Universitário, Bloco Didático I, segundo piso (subindo as
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep@ufcat.edu.br

Apêndice B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professores

Estou lhe convidando a ser participante voluntário/a da pesquisa intitulada **Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeitos, Políticas e Contextos**. Meu nome é **Dra. Dulcéria Tartuci**, sou Professora do Ensino Superior da Universidade Federal de Catalão, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, rubrique todas as páginas e assinie ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado/a de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, e-mail dutartuci@gmail.com, presencialmente no endereço Rua 540 número 249, Setor Santa Cruz, Catalão, Goiás ou pelo número telefônico (64) 9981-7986. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), localizado no Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala a esquerda), sediado no Campus I da UFCAT, que fica na Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Setor Universitário, Catalão/GO, CEP: 75704-020, e-mails secretaria.cep.ufcat@gmail.com, cep.rc.ufg@gmail.com, ou pelo telefone (64) 34417609. O CEP é um colegiado independente corresponsável no desenvolvimento desta pesquisa dentro de padrões éticos, conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde, contribuindo na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. Você poderá ainda esclarecer dúvidas, reclamar ou fazer denúncia junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pelo e-mail CONEP@saude.gov.br ou pelo telefone (61) 3315-5877.

Para obter mais informações sobre a sua importância como participante de pesquisa, você poderá também consultar a "Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa" disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/CONEP/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf. O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é que em 2011 com a implementação do Programa de Pós-graduação em Educação, especificamente a linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, várias pesquisas de mestrado vêm sendo desenvolvidas, sejam vinculados ao Núcleo de Pesquisa Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) ou ao Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação e Infância (Nepie). Aliada a preocupações com o estágio, aos projetos e ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores, alguns temas tem direcionado nossas pesquisas, como a educação especial e inclusão nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação (Neppein) e os estudos da infância e da educação da criança de zero a seis anos (Nepie). O objetivo desta pesquisa é investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior. Os procedimentos de coleta de dados serão questionários, observações e entrevistas semiestruturadas. Com relação ao questionário, será composto por uma série de perguntas de múltipla escolha ou que exigem respostas discursivas, será aplicado de forma impressa em papel A4 e respondidos com ou sem presença da pesquisadora como aplicadora. As observações terão o caráter de observação participante e ocorrerão de forma direta e por um período que irá variar de 5 a 10 sessões de observações. Serão observadas as suas práticas, rotinas diárias no contexto escolar. Elas serão registradas em diário de campo e caso você autorize, envolverão registros visuais por meio da fotografia.

- () Permito a divulgação da minha imagem ou voz nos resultados publicados desta pesquisa _____
- () Não permito a divulgação da minha imagem ou voz nos resultados publicados desta pesquisa _____

As entrevistas serão realizadas a partir de um roteiro, previamente apresentadas a você. Você *participará* das entrevistas semiestruturadas individuais ou coletivas, em data e horário agendadas previamente. O agendamento será feito de forma que facilite sua participação. O tempo de duração esperado

para cada entrevista é de aproximadamente uma hora, e elas serão audiogravadas. Quanto à autorização para uso de transcrição:

- () Permito a transcrição da voz gravada para realização de análise da pesquisa _____
 () Não permito a transcrição da voz gravada para realização de análise da pesquisa _____

Você também poderá ser convidado a participar de um grupo focal visando refletir as temáticas apresentadas nas entrevistas e observações. Esta pesquisa terá como benefícios, propiciar que você reflita sobre sua formação e ação, colaborando em seu cotidiano no processo de formação e na reflexão sobre as suas práticas no contexto escolar. Você pode ter riscos ou danos ou desconfortos relacionados à sua participação neste estudo, como: constrangimento, angústia, insatisfação, irritação, mal estar entre outros riscos psicossociais ou ainda se sentir envergonhado(a), incomodado(a) e desconfortável quando observado(a). Será respeitado seu limite e sua liberdade, não insistindo na continuidade da pesquisa ou se for o caso, será oferecido a você a oportunidade da entrevista ser realizada em local que você se sinta mais à vontade. Para evitar e minimizar os riscos e consequentes danos materiais ou imateriais diretos ou indiretos decorrentes de sua participação, tomaremos as seguintes providências: oferecer auxílio profissional no âmbito da universidade, tendo mediação imediata com a coordenação do projeto por meio de seu e-mail institucional, mensagem via WhatsApp e ligação, inclusive, a cobrar, no sentido de garantir a assistência imediata, integral e gratuita a você, a qualquer momento. Ainda, se você sentir qualquer desconforto ou constrangimento lhe é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. Não revelaremos sua identidade nesta pesquisa, ficando assegurados seu sigilo, privacidade, integridade e confidencialidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Assim como tem liberdade de recusar a fornecer informações que lhe cause desconforto ou constrangimento. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados e armazenados no Nepein e Nepie, sob a responsabilidade Institucional dos Núcleos de Pesquisa envolvidos na pesquisa e seus respectivos pesquisadores por um período de cinco anos no mínimo, após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido comporá o banco de dados destes núcleos de pesquisa. Quanto à autorização para armazenamento dos dados em banco de dados:

- () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados: _____
 () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados: _____

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente desta como por exemplo, transporte e alimentação, internet, impressão, outras; este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos uma devolutiva dos resultados da pesquisa a você. Você poderá ter acesso aos resultados, nos Núcleos de Pesquisa envolvidos onde poderá recebê-los. O agendamento do horário de atendimento poderá ser via e-mail: dutartuci@gmail.com ou telefone: (64) 99981-7986. Esclareço a você, que os resultados serão tornados públicos, sejam favoráveis ou não. Assim, eu _____, abaixo assinado, concordo em participar desta

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAE



pesquisa **Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeitos, Políticas e Contextos**, sob a responsabilidade da pesquisadora Dulcéria Tartuci. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo/a pesquisador/a responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa sejam favoráveis ou não, serão tornados públicos.

Cidade, de de

Assinatura ou datiloscopia (com duas testemunhas) do/a participante ou seu responsável legal

Assinatura do/a pesquisador/a responsável ou membro da equipe

Apêndice C

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Secretaria Municipal de Educação de Catalão* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **Cursos de Formação, Educação Infantil e Pandemia: Concepções dos professores**, coordenado pela pesquisadora *Izaelen da Cruz Jacinto Borges*, orientada pela Professora *Dra. Janaína Cassiano Silva* a ser desenvolvido na Universidade Federal de Catalão como centro coordenador da pesquisa.

A *Secretaria Municipal de Educação de Catalão*, aqui representada por *Leonardo Pereira Santa Cecília*, *Secretário de Educação de Catalão* assume o compromisso de atuar como colaborador e apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição por conhecer seus aspectos metodológicos, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa. Desta forma, autorizamos a coleta de dados *a partir de entrevistas com os professores das Escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Catalão que serão contactados em suas respectivas escolas* e declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa; e que, portanto, somos corresponsáveis quanto aos deveres junto aos participantes da pesquisa que aqui serão recrutados, bem como em resguardar, junto o/a pesquisador/a responsável, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisa que voluntariamente serão aqui recrutados.

Cidade, 10 de agosto de 2023

Leonardo Pereira Santa Cecília
Secretário Municipal de Educação de Catalão

Assinatura e Carimbo

Apêndice D

Roteiro de entrevista

RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS NO PÓS PANDEMIA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

1. Queria te convidar a fazer um exercício de rememoração do dia em que você recebeu a notícia de que a unidade escolar em que você lecionava seria fechada por conta da medida sanitária de contenção ao avanço do vírus da Covid-19. Como você recebeu a notícia? Quais eram as suas esperanças em relação aquele momento? Você imaginava que tomaria a proporção que tomou? Como foi pra você, num todo, passar por este período?

2. Você lembra quais foram as estratégias de continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais adotadas pela SME de Catalão, pela coordenação da sua unidade e por você?

3. Sobre este/o curso que a SME ofereceu para vocês professores, você acredita que ele atingiu os objetivos propostos para aquele momento? O curso te ajudou no desenvolvimento das aulas e atividades de ensino com os alunos?

4. Qual foi a sua percepção sobre o uso das tecnologias na educação durante a pandemia?

5. Quais foram os principais desafios enfrentados por você enquanto professor no uso das tecnologias na educação durante a pandemia?

6. Quais são os principais benefícios que as tecnologias trouxeram para a educação durante este período?

7. Quais foram os principais limites e obstáculos que as tecnologias apresentaram na educação durante a pandemia?

8. Quais estratégias foram adotadas pela instituição de ensino para garantir a efetividade do uso das tecnologias na educação durante este período?

9. Como o uso das tecnologias na educação durante a pandemia impactou a interação entre professores e alunos?

10. Na sua opinião, quais são as perspectivas de longo prazo para o uso das tecnologias na educação após a pandemia?

11. Quais são as principais habilidades que os professores precisaram desenvolver para melhor utilizar as tecnologias na educação durante este período?

12. Na sua opinião, quais ações poderiam ter sido ou foram realizadas para mitigar/aliviar as desigualdades no acesso às tecnologias na educação durante a pandemia?

13. Como os pais e responsáveis se envolveram no processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias durante a pandemia?

14. Como você realizou as avaliações e testes, remotamente, pela internet ou com envio/devolução de material físico (%)

15. Como você tem percebido o aprendizado dos alunos desde o retorno ao presencial?

16. Quais foram e tem sido os maiores desafios desse retorno?

17. De acordo com sua experiência em sala de aula no retorno ao presencial, você acha que as estratégias adotadas durante a pandemia para a continuidade do ensino foram suficientes para que não houvesse defasagem na etapa de alfabetização?

Apêndice E



Questionário para Traçar o Perfil das Participantes da Pesquisa

Prezada participante,

Pedimos sua colaboração para responder às questões abaixo. Suas respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e serão tratadas com total confidencialidade.

1. Idade

Por favor, informe sua idade: _____ anos.

2. Formação Acadêmica

- Qual é sua formação inicial? (exemplo: Pedagogia, Letras, Matemática, etc.):

3. Pós-Graduação

- Você possui pós-graduação? () Sim () Não
- Se sim, informe a área de especialização (exemplo: Educação Infantil, Gestão Escolar, Alfabetização, etc.): _____

4. Tempo de Formação Acadêmica

- Há quantos anos você concluiu sua formação inicial (graduação)? _____ anos.

5. Tempo de Experiência na Educação

- Há quanto tempo você trabalha na área da educação? _____ anos.

6. Tempo de Experiência no Ensino Fundamental

- Especificamente no Ensino Fundamental I, há quanto tempo você atua como professora? _____ anos.

Muito obrigada por sua participação! Caso tenha dúvidas, entre em contato com a equipe responsável pela pesquisa.