



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13584 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO
 Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Cilene de Miranda Pontes - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Jussara Cassiano Nascimento - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lauriana Gonçalves de Paiva Gutierrez - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

Título do Painel

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Cilene de Miranda Pontes

Universidade do Estado do Amazonas- UEA

Jussara Cassiano Nascimento

Universidade Católica de Petrópolis - Colégio Brigadeiro Newton Braga

Lauriana Paiva

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF - Colégio de Aplicação

Coordenadora: Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho / Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Superior; Formação de Professores

Resumo Geral do Painel

As políticas educacionais configuradas a partir dos anos de 1990 repercutiram duas vertentes consideradas por Souza (2014) como contraditórias. A primeira concentrada nos antigos discursos da qualidade da escola pública, com a criação de quadros necessários para sustentação do capitalismo mundial, e a segunda ligada a oportunidade de gerar a melhoria da educação básica, e com isso, proporcionar aos cidadãos brasileiros a emancipação política e financeira aumentando as possibilidades de democratização dos saberes, em função do enriquecimento das práticas pedagógicas. O presente painel representa um espaço de diálogo com divulgação de pesquisas no âmbito da educação sobre a formação de professores e as políticas de formação inicial e continuada, com base em normativos propostos após o ano de 1990 e que se fazem presentes no cotidiano dos docentes que atuam na educação básica. A LDBEN 9394/96, em seus Artigos 61 e 62, expressa a importância da qualificação profissional de professores da educação básica em torno das demandas sociais, política e econômicas evidentes. De acordo com Gatti (2011), esse movimento passou a fazer parte do Plano de Ações Articuladas (PAR), um instrumento jurídico capaz de garantir e assegurar a qualidade social da educação brasileira e o pleno desenvolvimento dos educandos, na formação escolar de base. Nossas discussões partem de pesquisas que envolveram as políticas de formação em dois cursos de Pedagogia: o CPM que se relacionava ao movimento de políticas públicas para a formação continuada de professores em exercício no Estado do Rio de Janeiro e o PARFOR, a formação inicial acontecida no Estado do Amazonas. Apresenta-se também o modo como aconteceu a formação continuada de professores no espaço do Colégio de Aplicação João XXIII em tempos pandêmicos. A natureza de nosso trabalho, bem como sua função social, vai além do ensino da Educação Básica, envolve também o trabalho no âmbito do desenvolvimento da pesquisa e da extensão. A fundamentação teórica e metodológica espelha-se em Benjamin (1994), Josso (2004) e Nóvoa (1995), dentre outros. Optamos por compartilhar pesquisas de natureza qualitativa, onde nos ancoramos nas acepções de memória oral e arquivada, a partir das obras de Halbwachs (2006), Bosi (1987) e Ricouer (1996) para abordar categorias como a história e a memória. As pesquisas foram realizadas no período de 2018 a 2022, sobretudo, pelo grupo de pesquisa Laboratório de Educação República (LER) e, indicaram que a formação de professores tanto inicial quanto continuada se faziam importantes enquanto uma necessidade de formação permanente.

Memória e História do Curso de Pedagogia CPM-UERJ: um curso de formação de professores em serviço

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro - UFRRJ

Jussara Cassiano Nascimento

Universidade Católica de Petrópolis - UCP

Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Formação de professores; Curso de Pedagogia CPM

Este trabalho tem como proposta apresentar os movimentos políticos que envolveram a história de um curso de Pedagogia voltado exclusivamente para professores que atuavam nos Anos Iniciais que se encontravam em pleno exercício de suas funções, na rede pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. O curso intitulado Curso de Pedagogia CPM (Convênio com a Prefeitura Municipal) destinava-se a professores da rede pública que possuíam o curso Normal, mas ainda não tinham o curso superior. As atividades efetivas do curso iniciaram-se no ano de 1991, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, contando com a participação de 150 professoras, todas do sexo feminino. Para que essas professoras pudessem ingressar nesse curso diferenciado, era necessário ter prova documental de que naquele momento lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da aprovação em vestibular diferenciado para essa modalidade do curso. As discussões que levaram a criação da proposta do curso de Pedagogia CPM, aconteceram com professores da própria Universidade e também com autoridades da Secretaria Municipal de Educação no espaço da própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tiveram como inspiração a Constituição Federal de 1988, que previa a criação das Diretrizes, para a Educação Nacional, onde constavam as proposições de formação de professores primários também em nível superior. O diretor da Faculdade de Educação da UERJ, no período em que o contrato foi firmado, justificou a implementação do curso, com ênfase nesses normativos oficiais. E, a partir do contexto de Políticas Públicas que envolvia a criação desse curso superior, foi possível construir algumas questões que sustentariam a pesquisa: (1) Em que contexto o curso CPM foi criado considerando a já existência de um curso de Pedagogia convencional na UERJ? (2) Quem foram os responsáveis pelo convênio entre a Prefeitura e a Universidade e como atuaram? (3) Quem são as professoras/alunas que farão o curso? Que histórias de formação trouxeram quando ali chegaram? (4) Quais autonomias lhes foram outorgadas por fazerem parte de um projeto diferenciado? (5) Como as professoras da Universidade e as alunas do CPM lidavam com as propostas pedagógicas oferecidas posto que já atuavam na rede pública de ensino? (6) Quais as implicações nesses limites e possibilidades no trabalho individual e coletivo desenvolvido na UERJ? (7) Como construíram relações com os professores da Universidade em função da experiência que traziam? (8) Como eram encaminhados os conflitos e contradições presentes no contexto universitário (9) Em que sentidos essas questões são capazes de sinalizar a importância do espaço universitário enquanto locus de formação do professor? (10) Como a carreira desse professor se desenvolveu após o curso de Pedagogia CPM? Destacamos que esse curso foi pioneiro no Estado do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica e metodológica espelha-se em Walter Benjamin (1994), Marie Christine Josso (2004) e Antonio Novoa (1995), dentre outros. Na memória oral gravamos um documentário com o último coordenador do curso, realizamos também duas entrevistas semiestruturadas com professoras egressas do curso e que atuavam na rede pública de ensino. Na memória arquivada, foram utilizados documentos arquivados na biblioteca da Faculdade de Educação da UERJ: entrevistas com outros coordenadores, com autoridades da Secretaria de Educação, com professores universitários que atuaram no curso e outros registros como relatórios de reuniões, planilhas e diários. E, nesse percurso metodológico duas fontes de pesquisa se fizeram presentes: a memória oral e a memória arquivada. Abordamos os estudos e pesquisas a partir das obras de Maurice Halbwachs (2006) “Memória Coletiva”, as obras de Ecleia Bosi “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” (1994) e “Tempo vivo da Memória: ensaios de pesquisa social” (2003) e de Paul Ricouer “A memória, a história e o esquecimento” (1996), obra em que o autor apresenta acepção documental, a memória oral e a memória arquivada. Nessa direção, nosso arcabouço teórico metodológico amplia-se para o caminho (auto) biográfico, pois além de conhecer a história de um curso de Pedagogia específico para professores que atuavam nos Anos Iniciais e que

estavam em serviço, foi possível detectar os impactos e o modo como esta formação ampliou-se no decorrer da carreira desses docentes, nos oferecendo a oportunidade de outros desdobramentos para este estudo a partir do seguinte questionamento: Quais os impactos observados na carreira dos docentes que se formaram no Curso de Pedagogia CPM? O grupo de trabalho que estava organizando a implementação do novo curso tinha plena consciência de que seria necessário incentivar tanto o ingresso quanto a permanência desses professores no curso e algumas decisões foram necessárias tomar em prol de que os professores tivessem uma melhor acessibilidade ao curso. Deste modo, o mesmo foi ofertado no horário de trabalho com redução de carga horária dos ingressantes. Uma das entrevistadas, egressa da primeira turma do CPM, apresentou alguns dados importantes sobre a flexibilização de horários no local de trabalho, o que contribuía para que elas fossem incentivadas a ter acesso as aulas e continuassem a frequentar o curso. As professoras recebiam inclusive uma bolsa para estudar, ajudando-as a conciliar o trabalho com a realização do curso superior. E, nesse contexto nosso objetivo principal foi o de conhecer a história do Curso de Pedagogia CPM, compreendendo os impactos e a importância do mesmo para a formação de professores dos Anos Iniciais, que estavam em serviço. E, como objetivos específicos: conhecer a história de um curso de formação de professores específico para professores dos Anos Iniciais; proceder análises com base nas categorias memória, história, políticas e formação de professores; analisar depoimentos de professores e egressos do curso de Pedagogia CPM. A pesquisa foi de natureza qualitativa na perspectiva de Dezin (2006), que nos informa que esse tipo de pesquisa alude várias informações que podem ser correlatas como por exemplo: história de vida, biografias, gênero, classe social e através de pessoas que fazem parte do contexto investigado, o que no caso desse estudo, são as professoras universitárias e as alunas egressas do curso CPM. Outro aspecto apontado refere-se a uma variedade de materiais empíricos durante a coleta de dados que, na pesquisa foram as entrevistas e o documentário produzido, que possibilitaram um amplo conhecimento sobre a história de um curso específico de formação, com uma variedade de fontes interpretativas e que estão interligadas, cujo objetivo principal foi compreender o assunto que estava sendo estudado. A parceria/convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação materializou-se no ano de 1991, mas o elemento articulador entre a sociedade e as duas instâncias foi a escola básica. Os resultados obtidos até o momento, demonstram que tanto a universidade quanto a Secretaria Municipal de Educação estavam buscando se adequar aos normativos oficiais, com a criação desse curso e que o mesmo foi um dos pilares pensados para cumpri-la. A nova legislação estipulava um prazo para que todos os professores que atuavam nos Anos Iniciais tivessem o nível superior fazendo com que o poder público tivesse que se estruturar para atender a normativa. E, além de ser possível uma aproximação da história de um curso diferenciado de Pedagogia, que se destacou no período de 1991 a 2005, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, o reconhecimento da bagagem profissional que as professoras traziam, a partir da prática que elas desenvolviam ao longo da carreira, se sobressaía neste curso. Essa experiência as valorizava enquanto profissionais da educação e alunas do curso. Foi possível detectar em seus depoimentos que a vontade de aplicar nas escolas tudo o que elas aprendiam no curso, o que tornava essa experiência acadêmica única. Havia diálogo entre a academia com a escola básica de uma forma real, onde a teoria estava o tempo todo em movimento. E nesse contexto, a experiência docente de tantos anos, contribuiu de forma eficaz com a organização do currículo que seria desenvolvido no curso, onde era possível acontecer um diálogo entre teoria e a prática na ambiência universitária ampliando as possibilidades de outros questionamentos, como por exemplo os impactos e possibilidades políticas vislumbradas a partir da oferta de realização de um curso superior de Pedagogia para professores que estavam em serviço, na cidade do Rio de Janeiro.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória – Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliér, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DEZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre. Artmed, 2006.
- HALBWACHS Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo. Centauro, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002
- JOSSO, Marie- Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. IN: Nóvoa, António & FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP,1987.
- NÓVOA, António (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, António (Org). (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas. São Paulo. Editora UNICAMP, 1996.

Contribuições e desafios do PARFOR, na formação inicial de professores, da educação básica no Médio Solimões (AM)

Cilene de Miranda Pontes

Universidade do Estado do Amazonas

Palavras-Chave: Formação de professores; PARFOR; Universidade do Estado do Amazonas

Resumo Expandido

Nesta proposta de trabalho, pretende-se discutir os movimentos políticos de formação inicial de professores, a partir do curso de pedagogia, ofertado pelo PARFOR/UEA, no Médio Solimões. Na perspectiva das políticas nacionais de formação de professores, levou-se em consideração, o desenvolvimento curricular do curso que ocorreu entre os anos de 2010 a 2021. O debate focaliza, o interesse em ampliar as discussões em torno das políticas de formação docente que foram implementadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Estado do Amazonas. O interesse investigativo parte da relevância social do programa PARFOR/UEA na região recortada. O legado histórico e social do programa de formação de professores representa para além de um patrimônio educacional, a qualidade social da escola pública no Amazonas. Pensar historicamente esse papel significa compreender a partir do viés histórico, os elementos que interferem nas relações de uma política de ação nacional e sua interlocução nos espaços institucionais do ensino superior. Os pressupostos de produção de conhecimento tomam como base, os resultados obtidos, por meio da pesquisa desenvolvida sobre a formação de doze

professores egressos do curso de pedagogia (PARFOR/ UEA), a partir da seguinte questão: como o curso de pedagogia (PARFOR/UEA) contribuiu com a formação dos professores da educação básica no Médio Solimões? Mediante a problemática levantada, a pesquisa busca compreender a contribuição do programa PARFOR, a partir dos imperativos políticos e pedagógicos que envolvem a formação inicial de professores de pedagogia no Médio Solimões. Esses imperativos perpassam pela compreensão das perspectivas políticas de formação no ensino superior, em especial, aquelas que ultrapassam os discursos preestabelecidos e das práticas institucionalizadas com esse fim. A pertinência desse estudo investigativo, adquiriu maior sentido, ao problematizar as políticas e as práticas de formação docente, visibilizadas nesse contexto. Os pressupostos teóricos e epistemológicos tomam como referência, os princípios de formação de professores conduzidos por Nóvoa (2022, 2017), Gatti (2017, 2014, 2011). A produção epistêmica foi conduzida pela análise documental de fontes orais e escrita, selecionadas, tais como: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, os memoriais analíticos críticos produzidos como trabalho de conclusão de curso e entrevistas realizadas com os professores egressos do curso. Os resultados evidenciaram a relevância do programa PARFOR/UEA, no campo das práticas de formação superior, assim como, nas políticas de inserção profissional de professores que exercem o magistério, à margem da sociedade, nos espaços plurais da Amazônia Brasileira. A repercussão histórica e social do PARFOR/UEA, deu visibilidade ao programa e oportunizou, o ingresso de 804 professores da educação básica, no curso de pedagogia, no Amazonas. O PARFOR foi criado pelo Decreto 6.755/2009, como uma política nacional de responsabilidade da União, em conjunto com os entes federados, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, através da institucionalização de parcerias com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios e Institutos Superiores de Educação. Com a aprovação da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o programa efetiva parte das necessidades de atingir as metas traçadas para as políticas da educação básica, após a Conferência Mundial Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia nos anos de 1990. Nesse aspecto, os artigos 61 e 62 da LDBEN/96, expressam em seu bojo, os imperativos políticos educacionais a serem viabilizadas no percurso das ações e práticas das de formação de professores. Segundo Gatti (2011), essas políticas fazem parte do Plano de Ações Articuladas (PAR), cujo objetivo é garantir e assegurar a qualidade social da educação brasileira e o pleno desenvolvimento dos educandos, na formação escolar de base. Na interface entre a urgência e a emergência, o PARFOR adquiriu sentido e visibilidade, principalmente na realização das metas nacionais concebidas no Plano Nacional de Educação (2001, 2014). Na concepção de Souza (2014), as metas configuradas a partir dos anos de 1990, repercutiram de forma latente, no campo das políticas educacionais brasileiras sob duas forças. A primeira, pautada nos velhos discursos da qualidade da escola pública, com a criação de quadros necessários para sustentação do capitalismo mundial. A segunda, ligada a qualidade social da educação, por meio da melhoria da educação básica, ao proporcionar aos cidadãos brasileiros, a emancipação política e financeira e assim ampliar as práticas democráticas dos saberes educativos. Dessa forma, o acesso ao ensino superior na formação inicial é viabilizado e administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante a comprovação de professor em exercício profissional, sem formação superior. A flexibilidade de acesso ao ensino superior, oportunizou a matrícula de 158 professores e, desse quantitativo, 122 deles concluíram o curso de pedagogia desenvolvido no Médio Solimões. Conforme o Decreto 6.755/2009, o programa destaca no artigo 2º, as condições de participação dos professores ao programa, que são: a) a extensão da formação docente em todas as etapas da educação básica; b) a formação ampla do profissional da educação, baseada em princípios político e social de construção de uma sociedade democrática; c) o pacto federativo na viabilização política e administrativa de promover a articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino; d) a garantia de padrão de qualidade na oferta dos cursos pelas instituições formadoras; e) a articulação teoria e prática no processo de formação docente e o domínio de

conhecimentos científicos e pedagógicos embasados na pesquisa, ensino e extensão. A institucionalização do PARFOR pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ocorreu em dezembro de 2009, na época coordenada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A insitucionalização do programa foi crescendo paulatinamente na universidade, diante das demandas apresentadas ao longo desses anos. Esse atendimento aos professores em serviço, foi ganhando sentido e visibilidade diante da demanda absorvida pelos municípios. Foram 4.535 professores matriculados no programa entre os anos de 2009 a 2021. Desse total, 1736 professores encontram-se formados e, dentre as turmas em andamento, o total de 804 professores concluíram o curso de pedagogia ofertado em 31 municípios do Estado do Amazonas. Nesse cenário de pesquisa, a Universidade do Estado do Amazonas, vem ampliando as oportunidades de formação inicial dos professores e criando ações e políticas de formação de professores da educação básica, nos cursos de primeira e segunda licenciatura. O curso de pedagogia apresentado nesse percurso, tem incluído uma quantidade de professores, de forma bastante significativa, diante da demanda viabilizada pelos municípios do Amazonas. Esse quadro social revela nas páginas da história da educação, o silenciamento histórico das políticas de formação que foram conduzidas nos percursos das reformas educativas necessárias diante ao desenvolvimento social e econômico. Assim, a compreensão das políticas nacionais de formação redimensiona os discursos dominantes e ressalta a necessidade e a complexidade das políticas de formação que centralizam as práticas transformadoras de professores marginalizados socialmente pela ausência de políticas públicas nesse espaços. O curso de pedagogia, consitui-se nesse espaço-tempo, um marco situacional importante na construção das políticas afirmativas na educação superior. Pelo examinando, os avanços alcançados, a formação inicial dos professores, entre os limites e as possibilidades, tem contribuído com a desnaturalização e desmistificação das práticas de formação reformistas institucionalizadas no Brasil, nas décadas anteriores. Diante disso, a UEA promoveu historicamente, as condições os meios para desmistificar, no escopo social das políticas educacionais os movimentos que atravessam os discursos dominantes e as práticas de formação docente. A expansão e a interiorização do curso de pedagogia, viabilizada pelo PARFOR, ampliou as oportunidades e as expectativas de muitos professores em exercício, principalmente aqueles que atuam nas comunidades ribeirinhas. Esse movimento de formação, expressa uma série de desafios, mediante a particularidade e a singularidade que envolve a formação de professores no Amazonas. Os professores que ingressam no curso de pedagogia, em sua maioria deslocam-se dos lugares de onde trabalha, para os lugares de formação. Diante dessa particularidade, o simples acesso não é suficiente para esses professores. Na perspectiva de uma política afirmativa, o programa deve proporcionar de forma mais justa, uma política de ampliação da oferta com a criação de mecanismos de recursos financeiros, que possam garantir a permanência dos professores durante o período do curso. A evasão de uma parcela desses professores, não inviabiliza a política do programa nesse contexto. Do ponto de vista político e pedagógico e dos processos de formação sólida, científica e cultural, torna-se necessário considerar nas práticas educativas, a diversidade cultural e a complexidade da formação docente, no Estado do Amazonas. Ressalta-se que esses resultados, não expressam por inteiro, o grau de medidas objetivas e determinantes que envolvem a prática e a dinâmica do curso, pois toda ação pedagógica envolve aspectos subjetivos que requerem, a construção de mudanças conceituais e práticas. Esse alargamento histórico e social produzido pela pesquisa, marca fundamentalmente, a construção de outros modos de pensar e reorganizar as práticas de formação para a realidade da Amazônia Brasileira. Com isso, os elementos conflitantes que buscam e efetivam as práticas de formação docente deve melhorar a condição da oferta, oportunizando a criação de espaços mais abertos para a compreensão da realidade do Amazonas. Dessa forma, a ampliação do PARFOR, depende da afirmação dessas políticas e da valorização dos professores da educação básica, em suas múltiplas dimensões: humanas, sociais e culturais.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27.833, 23 dez. de 1996. Legislação Federal.

BRASIL. **Lei de 10.172, de , de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014-2024, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

GATTI, B. A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. **Formação de professores: compreender e revolucionar.** In: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2015. p.229 -243.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.

GATTI, B. A. (Org). **Políticas Docente no Brasil: um Estado da Arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores, proteger, transformar e valorizar.** Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IATI, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de pesquisa, [S. l.], v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica, a questão da igualdade.** Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul. - Set. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA).** Manaus: UEA, 2016/ 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de desenvolvimento institucional UEA-2017-2021.** Manaus: UEA, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional. UEA- 2012 a 2016.** Manaus: UEA, 2012.

Docência em tempos de Ensino Remoto Emergencial: o ser professora para além das

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial; Formação de Professores; Educação Básica

Resumo Expandido

Este trabalho integrante do painel “Políticas e práticas de formação de professores em serviço” tem como proposta refletir acerca da desigualdade de acesso à educação formal em tempos pandêmicos, a função dos Colégios de Aplicação, bem como suas demandas e desafios em tempos de negacionismo científico, além de refletir acerca das demandas docentes em tempo de Ensino Remoto Emergencial e o ser professora para além das aulas remotas. O recorte de estudo tem como pano de fundo a experiência desenvolvida no Colégio de Aplicação João XXIII que teve como proposta trabalhar memórias e narrativas da infância em tempos de pandemia. Em PAIVA (2022) buscamos construir um memorial da infância no momento histórico a partir dos diários interativos construídos por crianças-escritoras, sujeitos do momento histórico marcado pela suspensão das aulas presenciais para contenção do avanço da pandemia da Covid-19. Para tal, foi desenvolvida uma investigação autoetnográfica a partir da proposta pedagógica desenvolvida pela pesquisadora para registrar o momento sócio-histórico da pandemia da Covid-19. A partir do trabalho pedagógico, desenvolvido o qual originou estudo de pós-doutoramento. Para este painel fez-se um recorte da pesquisa no tocante a problemática da função político-social dos Colégios de Aplicação frente às demandas e desafios pedagógicos em tempos de negacionismo científico e capitalismo de vigia. Aqui trazemos um recorte e uma reflexão de uma escola pública federal. O trabalho foi desenvolvido tendo-se em vista que somos uma escola com especificidades de um Colégio de Aplicação, vinculado como uma unidade acadêmica da UFJF. Sendo assim, a natureza de nosso trabalho, bem como sua função social, vai além do ensino da Educação Básica, envolve também o trabalho de formação docente, bem como o trabalho no âmbito do desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Nossas questões norteadoras e problemáticas foram: o que significa a oferta de uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora em tempos de pandemia? Como ofertar essa educação? Como darmos a direção num contexto de transposição tecnicista? Foram tantas perguntas à espera de respostas: onde estavam nossos alunos? Como estavam? Com quem estavam? Todos do núcleo familiar estavam saudáveis? Quais as condições estruturais e emocionais de aprendizagem? Qual a participação ativa dos pais na aprendizagem dos alunos? Havia algum alimento em casa? Era essencial inventariar os equipamentos e dispositivos móveis que os alunos tinham em casa a fim de construirmos experiências pedagógicas de aprendizado a partir da realidade concreta de nossos estudantes. O pandêmico estado instalado no mundo em função do novo Coronavírus obrigou a adoção de medidas sanitárias de controle de um inimigo invisível. Logo no começo da pandemia, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) alertava quanto à necessidade de garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis como essencial na resposta à Covid-19. De acordo com dados divulgados, 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios sem acesso à internet no Brasil (17% dessa população), 11% da população dessa faixa etária não é usuária de internet – não acessando a rede nem em casa e nem em outros lugares nos três meses que antecederam a entrevista. A

exclusão é maior entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais (25%), nas Regiões Norte e Nordeste (21%) e entre os domicílios das classes D e E (20%) (UNICEF, 2022, online). Diante da estatística marcada pela exclusão e pela vulnerabilidade, para efetivação dos direitos em um mundo cada vez mais conectado, a garantia do acesso à conexão à internet se configura também um componente do direito à educação, especialmente em tempos pandêmicos. Ao buscar compreender a educação em tempos de pandemia da Covid-19, faz-se necessário partirmos da educação em nosso país enquanto direito assegurado pela Constituição Brasileira de 1988. E o que significa conceber a educação como direito humano? Os direitos humanos, como bem sintetizam Candau e Scavino (2021, p. 124), são “processos históricos, sempre em construção, na busca permanente de condições de vida justas e dignas para todos”. Assim, nesse movimento, em tempos de pandemia, o Ensino Remoto surgiu como uma necessidade para se garantir o direito de todos à educação formal. Durante a pandemia de Covid-19, os smartphones, bem como os demais dispositivos móveis, foram ferramentas imprescindíveis que auxiliaram no envio, recepção e realização de atividades pedagógicas. Tais equipamentos tecnológicos precisaram ser (re)contextualizados a fins pedagógicos, numa recontextualização que ia além do acesso. A implementação do ERE exigiu novas práticas pedagógicas e modos de ensinar e aprender para além da transposição do quadro para a tela, sob a falsa ilusão de que se estava ensinando remotamente. Nesse contexto, qual o papel da educação? Nesse sentido, as condições estruturais para garantia do direito à educação de qualidade durante o ensino remoto trouxeram novos desafios no tocante à garantia da igualdade de acesso num país marcado por tantas desigualdades, dentre elas, a digital. A pandemia acabou por acelerar o processo de introdução das TICs na educação. Ter o acesso de qualidade e letramento digital é condição de garantia do direito à educação, especialmente em tempos de ERE. Tal defesa ganha novos contornos durante o ensino remoto no qual o labor docente, tal qual secularmente era conhecido, precisou ser reconfigurado. Como falar em inclusão digital se único aparelho celular da residência não tinha memória para instalar Whatsapp? A desigualdade no acesso à educação formal em tempos de pandemia foi um ponto medular para a estruturação de uma oferta educacional. Para isso, foi necessário um tempo que a lógica do capital buscou silenciar. Não era possível transpormos nossas aulas para aulas síncronas ou assíncronas desconsiderando a situação de vulnerabilidade de nossos estudantes, desconsiderando a necessidade de inclusão digital dos alunos, que passou a ser fundamental para garantia do direito à aprendizagem, o que não era possível acontecer de um dia para o outro, pois envolvia estudo, levantamento de informações sobre os alunos para estruturação dos planos de ação, licitações, compra de equipamentos, construção de novas propostas de ensino e tantas outras demandas que se fizeram necessárias. Mesmo após a garantia de bolsa de inclusão digital, a frequência diminuía gradativamente, quando a franquia de dados contratados acabava antes de finalizar o mês. Além disso, ainda havia a questão da segurança. Para tentar minimizar os problemas, construímos protocolos de segurança de garantia do acesso. Assim, em tempos de capitalismo de vigilância, optamos pelo uso da plataforma da Universidade. Para amenizarmos as desigualdades entre o corpo discente, especialmente no tocante às condições de acesso às redes e assistência estudantil, nos Colégios de Aplicação de uma forma geral, e em especial no Colégio de Aplicação João XXIII, foram construídos caminhos junto à Administração Superior para se pensar a Inclusão Social e Digital dos estudantes, por compreender que, no momento pandêmico vivido, a garantia do direito à educação passava pela garantia do acesso aos recursos de conexão. A partir do trabalho das Comissões, foram realizadas várias ações, as quais foram sistematizadas para as famílias através de circulares, em quatro tópicos, a saber: (1) campanhas de manutenção de vínculos escola e estudantes e de Assistência Social, (2) reorganização, adequação e manutenção das frentes de trabalho em tempos de trabalho remoto, (3) busca de condições isonômicas para nossos estudantes, além da (4) construção de possibilidades pedagógicas para o atendimento aos nossos estudantes da Educação Básica. A combinação da crise estrutural do capitalismo e da pandemia do Coronavírus fez que fôssemos tomados de muito mais cansaço do que o trabalho nas salas de aula presencial, num momento em que

compartilhamos relatos de sofrimento psíquico e sintomas de mal-estar, de esgotamento mental, quadros de depressão, medo, cansaço, adoecimento, vidas perdidas, colegas afastados por Burnout, frente a condições de trabalho que adoeciam e geravam sofrimento. Cabe ressaltar que a precarização do trabalho docente não é uma consequência laboral em tempos pandêmicos. Ter essa consciência é fundamental para a não naturalização desse fenômeno, pois, ao longo da história do capitalismo, temos sofrido intensamente com processos de precarização das condições de trabalho e da própria vida docente. As conclusões da pesquisa aqui realizada podemos delinear que os processos de adoecimento e intensificação do trabalho docente mudaram e se intensificaram. A pesquisa reforça os impactos da lógica da inclusão utilitária, norteadora dos Programas Sociais de inclusão Digital implementados a partir dos anos 2000 no espaço escolar, que se ancoravam na consolidação de uma “nova” sociedade, a “Sociedade do Conhecimento”, na qual a presença das TIC foi elencada como central, bem como o papel da educação na sua concepção mercantil para fetichização da ciência e da tecnologia na contemporaneidade, concorreram para a expansão da velha estrutura escolar com novo verniz.

Referências

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana Beatriz. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PAIVA, Lauriana. **Diários Cápsula do Tempo COVID-19: minha história, nossa história**. 2022. 120 f. Relatório (Pós-doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2022.

UNICEF. UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-li-vre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 20 jul. 2020.