

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SONIA APARECIDA BAYS

**À SOMBRA DAS ÁRVORES PANTANEIRAS: A ESCUTA DAS NECESSIDADES
FORMATIVAS DE ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ-MS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Corumbá, MS

2024

SONIA APARECIDA BAYS

**À SOMBRA DAS ÁRVORES PANTANEIRAS: A ESCUTA DAS NECESSIDADES
FORMATIVAS DE ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ-MS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares

Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Corumbá, MS

2024

SONIA APARECIDA BAYS

**À SOMBRA DAS ÁRVORES PANTANEIRAS: A ESCUTA DAS NECESSIDADES
FORMATIVAS DE ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ-MS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Aprovada em: 03/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lucio (Membro Titular Externo)
(Universidade Federal do Pará - UFPA)

Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (Membro Suplente Externo)
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP)

Corumbá, MS, 3 de junho de 2024.

À minha querida mãe Erica Goetz Bays (*in memoriam*), pelo seu amor incondicional, pela sua dedicação, pela sua escuta amorosa, por sempre acreditar em mim! Sem a senhora, eu não teria feito o percurso e não chegaria até aqui.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus por sempre estar comigo, pelos seu infinito amor, pelas graças e bênçãos que recebi durante toda minha vida. “Até aqui nos ajudou o Senhor” (1Sm 7,12). À Ele toda honra e glória...

Gratidão à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que proporcionou minha especialização em Alfabetização e letramento, abriu as portas para que eu adentrasse no caminho da pesquisa e dos conhecimentos científicos e hoje posso concluir o Mestrado em Educação.

Gratidão à minha Orientadora Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari, por estar sempre ao meu lado, pelas orientações, pelos incentivos à escrita e à participação nos eventos científicos. Os seus conhecimentos e incentivos reacenderam em mim o desejo de ler, conhecer e escrever sempre mais. A sua maneira singela e acolhedora ao longo do mestrado me fez descobrir uma grande amiga, companheira na construção dos conhecimentos científicos. Com você foi tranquilo o percurso, sua pessoa transmitiu segurança e tranquilidade. Tenho imenso orgulho de poder dizer que sou sua orientanda, esta pesquisa é fruto da nossa dedicação. Obrigada por tudo e por tanto que me ensinou e transmitiu desde a especialização em alfabetização e letramento. Você me inspira a ser melhor!

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Câmpus do Pantanal, pelos ensinamentos e conhecimentos científicos transmitidos nas aulas das disciplinas, cada um acrescentou muito em minha constituição como pesquisadora.

Gratidão ao Prof. Dr. Jorge Mariano (*in memoriam*). Suas aulas foram tão prazerosas, acolhedoras, quando víamos o tempo tinha passado e nós estávamos ali atentos à sua fala. Com você aprendi e apaixonei-me pela história da educação.

Gratidão às Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues e Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lucio pelas contribuições na banca de qualificação, seus apontamentos e orientações serviram como bússola indicando o caminho a percorrer. Foi um dia ímpar, de troca, de escuta atenta, regado de muitas emoções. Obrigada por fazerem parte desse estudo, que de certo modo se tornou “nosso”.

Gratidão à minha família, por acreditarem e incentivarem meu crescimento, pela compreensão nos momentos em que não lhes dei a atenção devida por estar estudando. Por terem acompanhado, mesmo à distância com a frase “como estão os estudos?”. Obrigada, isso me fez tão bem!

Gratidão aos amigos de perto e de longe que me incentivaram a estudar, que acreditaram em meu potencial, que estiveram e se fizeram presentes nesta caminhada.

Gratidão aos colegas e amigos do Mestrado em Educação, como foi bom partilhar as dúvidas, incertezas e os novos conhecimentos adquiridos. Obrigada pela ajuda!

Gratidão aos meus diretores: Cleverson e Elisa por valorizarem a necessidade de formação, de estudo e incentivarem a minha dedicação ao mestrado.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá, por ter concedido meu afastamento para dedicar-me ao estudo e pela contribuição na construção da pesquisa e conhecimento científico.

Gratidão aos professores que me ouviram, que vivenciaram as necessidades formativas durante o período da pandemia, obrigada por terem respondido ao questionário e se disponibilizarem a aprofundar o objeto da minha pesquisa.

Gratidão a todos (as) que, de alguma forma, me estimularam e contribuíram de maneira direta ou indireta, durante o percurso formativo e do mestrado.

BAYS, Sonia Aparecida. **À sombra das árvores pantaneiras: a escuta das necessidades formativas de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS no contexto da pandemia de covid-19.** 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, área de concentração Educação Social, na linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. Com a pandemia da covid-19 professores(as) e alunos(as) tiveram suas rotinas modificadas precisando manter o distanciamento social e, com isso, ocorreram mudanças no formato e metodologia do ensino e principalmente na alfabetização das crianças. Neste sentido surgiu o desejo de pesquisar sobre as necessidades formativas durante a pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as). O problema norteador foi a ausência de formação específica para dar continuidade ao trabalho pedagógico na alfabetização no contexto de pandemia. O objetivo geral foi compreender a visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS sobre as suas necessidades formativas no contexto pandêmico da covid-19 de 2020 a 2021. Como objetivos específicos buscou-se: (i) caracterizar a visão dos(as) professores(as) sobre a concepção de formação continuada; (ii) identificar as estratégias de formação utilizadas pelos(as) professores(as) durante o período da pandemia (2020-2021); (iii) levantar as demandas de formação específica para atender necessidades localizadas dos(as) professores(as); e (iv) refletir sobre as necessidades de formação do(a) professor(a) alfabetizador(a). Com uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, a pesquisa contou com a utilização de questionário para a localização das participantes e entrevista com seis professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Corumbá que atuaram no período da pandemia (2020-2021) em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a coleta e análise dos dados utilizamos os pressupostos da entrevista reflexiva sugeridos por Szymanski, a partir de três eixos de análise e dentro deles com categorias buscando as recorrências e singularidades nos depoimentos. Com relação aos resultados evidenciou-se uma concepção de formação continuada ligada à prática pedagógica que se dá como um todo, nas leituras individuais e/ou coletivas, na interação com a comunidade. Compreende-se que ela se configura na busca do professor (necessidades) e também com os projetos externos que são enviados pelo poder público. Está relacionada ao ato de estudar e de ensinar, e precisa ser pensada com cuidado, partindo da experiência e necessidade dos professores. Com relação às estratégias de formação utilizadas pelas professoras durante o período da pandemia (2020-2021), as entrevistadas relataram que não houve formação específica para alfabetizar durante a pandemia. Houve a participação em ações promovidas pela Semed-Corumbá, porém estas não supriram as necessidades daquele momento específico, aprendendo de forma coletiva com seus pares. Ficou explícita a necessidade de escuta, salientando que precisavam ser ouvidas e possuíam necessidades específicas de formação. Com a realização dessa pesquisa buscou-se contribuir no aprofundamento das discussões acerca da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), fomentando a reflexão de uma formação continuada que seja pautada nas necessidades formativas dos(as) alfabetizadores(as).

Palavras-chave: Formação de professores; Alfabetização; Contexto pandêmico da covid-19.

BAYS, Sonia Aparecida. **In the Shade of Pantanal Trees: Listening to the Training Needs of Literacy Teachers in the Municipal Education Network of Corumbá-MS during the COVID-19 Pandemic.** 2024. 109 pages. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, Corumbá, 2024.

ABSTRACT

This research is part of the Master's Program in Education within the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, focusing on Social Education, under the research line "Educational Practices, Teacher/Educator Training in School and Non-School Settings." With the COVID-19 pandemic, teachers and students had their routines altered, necessitating social distancing, which in turn led to changes in the format and methodology of education, particularly in children's literacy. Thus, the desire arose to investigate the formative needs during the COVID-19 pandemic from the perspective of literacy teachers. The guiding problem was the absence of specific training to continue the pedagogical work in literacy within the pandemic context. The general objective was to understand the perspective of literacy teachers in the municipal education system of Corumbá-MS on their formative needs during the COVID-19 pandemic from 2020 to 2021. The specific objectives were: (i) to characterize the teachers' views on the concept of continuing education; (ii) to identify the training strategies used by teachers during the pandemic period (2020-2021); (iii) to identify the specific training demands to address the localized needs of teachers; and (iv) to reflect on the literacy teacher's training needs. With a qualitative, exploratory, and descriptive approach, the research employed a questionnaire to locate participants and interviews with six literacy teachers from the Municipal Education Network of Corumbá who worked during the pandemic (2020-2021) in 1st and 2nd-year classes of the early years of elementary school. For data collection and analysis, we opted for the reflective interview principles suggested by Szymanski, based on three axis of analysis, with categories seeking recurrences and singularities in the testimonies. The results highlighted a conception of continuing education linked to pedagogical practice, which occurs as a whole, in individual and/or collective readings, and in interaction with the community. It is understood that it is shaped by the teacher's pursuit (needs) and also by external projects sent by the government. It is related to the act of studying and teaching and needs to be carefully considered, starting from the teachers' experience and needs. Regarding the training strategies used by the teachers during the pandemic period (2020-2021), the interviewees reported that there was no specific training for literacy during the pandemic. There were actions promoted by Semed-Corumbá; however, these did not meet the criteria of that specific moment, learning collectively with their peers. The need for listening was evident, emphasizing that they needed to be heard and had specific training needs. This research aimed to contribute to the deepening of discussions on the training of literacy teachers, fostering reflection on continuing education that is based on the formative needs of literacy teachers.

Keywords: Teacher training; Literacy; Covid-19 pandemic context.

SUMÁRIO

1	À SOMBRA DA GRANDE ÁRVORE	9
2	O SOLO NO QUAL A SEMENTE É LANÇADA – FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO.....	17
2.1	Em qual solo nasce a semente? A compreensão do conceito de formação continuada	17
2.2	Como é preparado o solo para a formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as)	20
3	À PROCURA DA MELHOR SOMBRA	27
3.1	Qual a melhor sombra? As nossas escolhas metodológicas	27
3.2	Corumbá, à sombra de suas árvores nos sentamos para conversar	31
4	UMA SOMBRA, CONVERSAS E ESCUTAS: REFLEXÕES ACERCA DO VIVIDO E EXPERIENCIADO PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	36
4.1	Perfil formativo e profissional dos respondentes do questionário e indicativos sobre as necessidades formativas.....	36
4.2	A formação continuada na visão das professoras.....	51
4.3	Estratégias de formação utilizadas pelas professoras durante o período da pandemia (2020-2021)	58
4.4	Necessidades formativas das professoras	67
5	A SOMBRA QUE NOS REVIGORA	77
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICES	87
	APÊNDICE A – Carta de apresentação à Semed - Corumbá.....	87
	APÊNDICE B – Questionário Google Forms	88
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do questionário.....	97
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista.....	99
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da entrevista ...	100
	ANEXOS.....	102
	ANEXO A – Autorização da pesquisa pela Semed - Corumbá.....	102
	ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética	103

1 À SOMBRA DA GRANDE ÁRVORE

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2021).

A pesquisa apresentada nesta dissertação faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), na linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. Além de ser um desdobramento da pesquisa maior intitulada “Alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Prática Docente (Forprat) e ao Laboratório de Estudo e Pesquisa em Pedagogia e Educação Social (LaPPES).

Este estudo tem como tema a formação do(a) alfabetizador(a) no contexto da pandemia de Covid-19, cujo interesse surge de minha experiência como professora alfabetizadora em uma escola da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá, no Mato Grosso do Sul (MS), pois vivenciei esse período de grandes desafios e mudanças.

No início do ano de 2020, sem que ninguém esperasse, todos nós fomos surpreendidos com uma pandemia provocada pelo surto da doença causada pelo novo Coronavírus (Covid-19), conforme declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, configurando-se em emergência de saúde pública de importância internacional. A OMS declarou o Coronavírus como pandemia no dia 11 de março de 2020 (OMS, 2020). Em atendimento à determinação do protocolo da OMS, o governo municipal de Corumbá-MS, por meio do Decreto n.º 2.263, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, suspendeu as aulas presenciais como medida para minimizar o contágio pela doença (Corumbá, 2020).

A partir de 17 de março de 2020 foi necessário redefinir as ações educacionais, inserindo na REME de Corumbá, na qual eu sou professora, o formato de teletrabalho e Ensino Remoto Emergencial (ERE) até o primeiro semestre de 2021. No segundo semestre de 2021, as aulas começaram a ocorrer de forma híbrida-escalonada. Dessa maneira, entendemos que o período de 2020 e 2021, tempo da pandemia, foi muito complexo no cenário educacional, pois,

conforme apontado na pesquisa nacional realizada pelo AlfaRede¹ sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia de covid-19, foi

[...] longe de uma simples adequação no formato, essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares ao modelo de ensino remoto e tem se constituído em grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e, em especial, da alfabetização, em virtude da grande desigualdade social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto de atividades tipicamente escolares, por parte das crianças (Alfabetização em Rede, 2020, p. 185).

Nós, professores, fomos pegos de surpresa, porque estávamos em sala de aula com nossos alunos, com um planejamento direcionado para atividades presenciais, com o intuito de dar a base para a alfabetização que se desenvolveria durante o ano, e tudo mudou. A escola fechou, fomos convidados(as) ao isolamento social, e ficamos à espera do retorno.

É nesse cenário que surgiu a minha² inquietação e o meu desejo de pesquisar e refletir sobre a formação dos professores e a necessidade de ações formativas direcionadas aos docentes, e de modo especial aos alfabetizadores, pois como estou inserida no grupo de professores alfabetizadores, senti falta de um suporte maior em como alfabetizar as crianças no formato remoto. Como ensinar a ler e a escrever quando não temos contato, nem proximidade, e tudo se resumia ao isolamento social? Como mostrar a importância da leitura e escrita, que é tão usada pela nossa sociedade, se não conseguimos chegar até as crianças? Eu me questionava quanto à essa necessidade e, ao dialogar com os colegas, eu não estava sozinha: estávamos tentando à distância, modos de realizar nosso objetivo de alfabetizar.

Várias foram as Comunicações Internas (CIs) recebidas da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá com orientações para que preparássemos atividades que seriam postadas em uma plataforma, recebemos pedidos para que gravássemos vídeos de contação de histórias, fizéssemos plantão de atendimento aos pais e/ou responsáveis, e precisávamos preparar os blocos de atividades a serem entregues aos responsáveis, e realizar a busca ativa dos alunos cujos pais não estavam procurando a escola para saber o que estava acontecendo, etc., mas como fazer acontecer a alfabetização das crianças durante esse tempo? Assistimos as transmissões ao vivo (*lives*) organizadas pela Semed-Corumbá, mas, mesmo assim, eu e

¹AlfaRede é uma rede de pesquisa em alfabetização, criada na pandemia de Covid-19. As pesquisas e publicações podem ser acessadas em: <https://www.alfarede.net.br/>.

²Ao longo da dissertação, ao tratar da origem da pesquisa e reflexões acerca da trajetória pessoal e profissional da autora da pesquisa, optou-se em utilizar a primeira do singular.

vários(as) professores(as), com quem eu conversava durante os plantões na escola, relatamos a necessidade de algo mais específico, pois tínhamos a sensação de que não conseguiríamos chegar até as crianças. Não estávamos conseguindo alfabetizar.

A pandemia só se agravava, pessoas cada vez mais próximas contraindo o vírus, sendo internadas, entubadas e perdendo suas vidas. O medo e a insegurança faziam parte do dia a dia. A Semed-Corumbá continuava com as medidas de isolamento social e, para garantir o direito à educação, implementou várias estratégias, como a elaboração de atividades para todos os anos do ensino, que foram postadas em uma plataforma *on-line*, para que os pais acessassem. Como nem todas as famílias tinham acesso à internet, as escolas disponibilizaram atividades impressas que foram entregues, para que os pais desenvolvessem em casa com seus filhos. Não estávamos preparados para essa mudança repentina de modalidade do presencial para o ERE.

Não foi fácil a alteração do formato educacional presencial para os formatos ERE, híbrido e escalonado, e repensar a metodologia de uma hora para a outra, sem ter recebido formação adequada. Nós, professores e professoras, improvisamos e nos aventuramos na área tecnológica, esforçando-nos para nos aproximar dos alunos e dos pais, que eram os que estavam próximos das crianças.

O que acontecia na sala de aula com a sua acolhida, seu afeto, suas trocas, muita oralidade e leituras coletivas, brincadeiras, atividades em duplas, grupos ou individuais se resumiram ao grupo de WhatsApp, com uma internet de pouca qualidade, em nosso aparelho de telefone celular, recebendo mensagens de pedido de explicação sem horário fixo (muitos responsáveis trabalhavam de dia e só podiam interagir no período noturno). Invadimos as casas e fomos também invadidos. Tivemos atividades distribuídas em forma impressa, as explicações nos plantões, tudo parecia pouco, pois era grande a diferença entre a interação da sala e o ensino remoto. Essas modificações causaram estranhamento e é necessário, como pesquisadores(as), debruçarmo-nos nesse período a fim de compreender como se deu a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), onde e como buscou meios para garantir o direito à aprendizagem das crianças quanto à leitura e à escrita.

A transferência do ensino presencial para o ERE, híbrido e escalonado; a participação, mediação e colaboração das famílias no processo de alfabetização; a organização do trabalho pedagógico em vista do novo panorama de ensino e a participação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) constituíram papel essencial nesse processo, como nos retrata Lima (2020). Suportes tecnológicos não foram ensinados, eu e tantos outros(as) professores(as) aprendemos

fazendo, sendo tudo muito novo e desafiador e, nesse sentido, sentimos a necessidade de uma formação específica para darmos continuidade ao nosso trabalho, no formato de ERE.

Com o distanciamento social provocado pela pandemia, enfrentamos mudanças repentinas para dar continuidade ao nosso fazer pedagógico na alfabetização, a dificuldade de comunicação e aproximação com as crianças, a busca por alternativas metodológicas e a necessidade de formação foram alguns dos desafios que tivemos que enfrentar. Esses questionamentos e necessidades presentes em nossa prática docente nos levam à defesa de uma concepção de formação continuada centrada na escola (Marin, 2019; Imbernón, 2010; Sambugari, 2010). Temos a premissa de que a escola é o lugar que produz conhecimentos e problemas que demandam soluções que produzirão novos conhecimentos. Desse modo, partimos do reconhecimento do papel dos(as) professores em identificar, apontar os problemas, bem como de sua participação na construção do conhecimento para a solução de situações problemáticas presentes na escola (Imbernón, 2010).

Tal concepção nos levou à necessidade de escutar os(as) professores(as) alfabetizadores(as) diante dos desafios vivenciados entre 2020 e 2021, tendo como problema central de pesquisa a ausência de formação específica para dar continuidade ao trabalho pedagógico na alfabetização. Tal problema nos remete à seguinte questão central de pesquisa: quais foram as necessidades formativas do(a) professor(a) alfabetizador(a) no período de pandemia? A partir da grande questão de pesquisa, outras emergiram, tais como: qual a visão do(a) professor(a) sobre a formação continuada? Há necessidade de uma formação específica? Que estratégias formativas ele(a) buscou para sanar os problemas provocados pela pandemia no processo de alfabetização de seus alunos? Que necessidades formativas ele(a) percebeu durante o período de distanciamento social e do ensino remoto emergencial? Quais os pontos positivos e/ou negativos dessa experiência?

Com base em todos esses questionamentos, a presente investigação teve como objetivo geral compreender a visão de professores(as) alfabetizadores(as) da REME de Corumbá-MS sobre as suas necessidades formativas no contexto pandêmico de Covid-19 de 2020 a 2021.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- (i) caracterizar a visão dos(as) professores(as) sobre a concepção de formação continuada;
- (ii) identificar as estratégias de formação utilizadas pelos(as) professores(as) durante o período da pandemia (2020-2021);
- (iii) levantar as demandas de formação específica para atender às necessidades localizadas dos(as) professores(as);

(iv) refletir sobre as necessidades de formação do(a) professor(a) alfabetizador(a).

A pertinência desta pesquisa está em observarmos o movimento desse período na educação e a necessidade de formação específica para a alfabetização dos(as) alunos(as) no período pandêmico. É inegável a importância de refletirmos sobre esse tema para sabermos como o(a) professor(a) se reinventou para atingir seus objetivos e garantir o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, conhecer a percepção de professores(as) alfabetizadores(as) acerca das necessidades formativas, quais as estratégias utilizadas para superar os desafios enfrentados no período de emergência sanitária é de fundamental relevância para que compreendamos as ações realizadas, no intuito de alcançar o objetivo de alfabetizar as crianças matriculadas no Ensino Fundamental (primeiro ao segundo ano). Conforme Mercado (2021, p. 3), “[...] os professores precisam garantir uma prática reflexiva e contextualizada de ensino aos alunos, porém considerando o cenário atual de pandemia provocada pelo coronavírus (covid-19) é importante compreendermos quais os desafios enfrentados pelos professores”.

Para a elaboração deste estudo, realizamos uma revisão de literatura a fim de verificar o que tem sido produzido sobre esse tema, apesar de recente. Para a busca, definimos palavras combinadas entre si para localizar estudos que tivessem relação com o tema desta pesquisa, com o intuito de contribuir para a leitura e análise do que outros pesquisadores publicaram a respeito do assunto. Escolhemos as seguintes palavras para compor os termos de busca: formação, alfabetização e pandemia.

Como fonte de consulta, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo levantamento foi realizado no dia 21 de outubro de 2022 e atualizado em 5 de abril de 2023, no qual foram encontradas 15 pesquisas, sendo 14 dissertações e uma tese. Verificamos que o número de estudos sobre a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) durante a pandemia nas bases de dados pesquisadas é bastante reduzido, tendo em vista que se trata de um tema ligado ao contexto atual. Foram selecionados os trabalhos que mais se aproximaram do objeto da presente pesquisa, e perpassaram algumas vertentes que corroboraram a contextualização e construção do conhecimento deste estudo. Dessa maneira, ao lermos os títulos e resumos das pesquisas, observamos que apenas três dissertações e uma tese se enquadravam diretamente em nossa temática. Passamos, então, para a leitura das investigações, com o intuito de analisá-las e observar os resultados que poderiam contribuir e ou assemelhar-se ao tema desta investigação, conforme as informações da Tabela 1.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre formação e alfabetização na pandemia

Base de dados	Tipo	Total encontrado	Total selecionado
BDTD	Dissertação	14	3
	Tese	1	1
Total		15	4

Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento bibliográfico realizado em 2023.

As quatro pesquisas selecionadas são apresentadas no Quadro 1, considerando a proximidade em relação ao objeto deste estudo. Por meio da leitura, buscamos identificar se os trabalhos trazem, de alguma forma, a necessidade de formação ou momentos de formação durante o período de pandemia.

Quadro 1 – Pesquisas sobre formação e alfabetização na pandemia de Covid-19

Título	Autor(a)/ano	Tipo	Instituição
Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021).	Araújo (2022)	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso.	Juliano (2021)	Dissertação	Universidade La Salle
O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia.	Mendes (2021)	Dissertação	Universidade de Brasília
Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana.	Silva (2022)	Dissertação	Universidade Nove de Julho

Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento bibliográfico realizado em 2023.

A partir da leitura das pesquisas selecionadas, destacamos o que cada uma aborda acerca da necessidade de formação durante o período pandêmico. A tese de Araújo (2022) teve como objetivo analisar as necessidades da formação de professores(as) para alfabetizar letrando em turmas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização de escolas do campo, considerando as políticas de formação de professores(as) implementadas no país (1996-2020) e o ambiente da pandemia causada pelo vírus da Covid-19. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, na perspectiva fenomenológica, sob o prisma da pesquisa-ação. Seu estudo foi desenvolvido em cinco escolas rurais da REME do município de Espírito Santo, no Rio Grande do Norte (RN), tendo como participantes sete professores alfabetizadores, que atuavam nas referidas turmas, duas assessoras pedagógicas e cinco gestoras escolares.

A autora aponta, em sua tese, como primeira etapa de sua pesquisa um diagnóstico das necessidades dos professores e que são de natureza formativa, como, por exemplo: a articulação entre teoria e prática para alfabetizar letrando; o diagnóstico do nível de escrita no âmbito da

psicogênese da língua escrita; heterogeneidade das turmas; planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas de apropriação da leitura e da escrita, incluindo o ERE, ausência de conectividade dos alunos, relação escola-família; concepção de criança do/no campo; e saberes específicos da Educação do Campo para alfabetizar letrando. A segunda etapa se configurou pela ação formativa direcionada aos docentes integrantes da investigação, tendo como temática: ação didático-pedagógica para a construção de práticas para alfabetizar letrando em turmas multisseriadas, do Ciclo de Alfabetização, considerando o atual ambiente pandêmico. Ao apresentar os resultados da pesquisa, Araújo (2022) confirmou a necessidade de ações de formação contínua para que os docentes refletissem sobre suas práticas.

Juliano (2021), por sua vez, traz como título de sua dissertação: “A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso”. Seu foco foi entender as percepções de um grupo de professoras acerca das potencialidades no uso de dispositivos móveis para a alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória no formato de estudo de caso. Em suas considerações finais, ela concluiu que a prática pedagógica em 2020 oportunizou parcerias, tempo para aperfeiçoamento, mas ressalta que ainda há muito o que se fazer para a formação de professores e a democratização do ensino remoto.

Com o título “O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia”, Mendes (2021) analisou o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia numa escola pública de Brasília, no Distrito Federal (DF), investigando as propostas pedagógicas, seus objetivos, bem como as dificuldades e os desafios encontrados na alfabetização durante a pandemia, realizando um estudo de caso. Ela trouxe como resultado da análise dos dados que a escola não possui propostas consolidadas para a alfabetização e o letramento, e que as participantes possuem, majoritariamente, entendimentos limitados e institucionalizados sobre esses processos. Evidenciou-se, assim, a falta de formação continuada e as inúmeras dificuldades e os variados desafios que os profissionais encontraram para desenvolver o trabalho pedagógico de alfabetizar e letrar por meio remoto.

O tema da dissertação de Silva (2022) foi “Os impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana”. Seu objetivo consistiu em analisar a efetividade da instituição de políticas públicas voltadas à qualidade da educação no Ciclo de Alfabetização em uma escola pública paulistana durante a pandemia, considerando a legislação aplicável à matéria. A autora investigou a efetividade e a aplicabilidade dessas políticas na fase

de alfabetização durante a pandemia de Covid-19. A partir da análise dos dados produzidos, a autora trouxe como proposta a manutenção do uso dos equipamentos tecnológicos e da plataforma, bem como a oferta de formação docente para a continuidade do uso de tais ferramentas, para que possam ser utilizadas no processo de alfabetização, recuperação e fortalecimento das aprendizagens.

O contato com esses estudos reforçou a relevância da nossa pesquisa, uma vez que encontramos poucas produções. Isso nos aponta e direciona a aprofundar a temática, pois é importante compreender os desafios e as necessidades formativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) durante o período pandêmico, e nos mostra que temos um caminho longo pela frente. É necessário ouvir as experiências e necessidades dos(as) docentes e produzir conhecimentos científicos que servirão de base para futuros(as) pesquisadores(as).

A presente dissertação está organizada em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. Considerando a nossa escolha metodológica pela entrevista reflexiva e a identificação das participantes com nomes de árvores pantaneiras, sistematizamos os tópicos em torno da analogia do solo fértil, tendo a sombra da árvore como um espaço para a escuta, para conversas entre pares. Dessa maneira, em **“À sombra da grande árvore”**, introduzimos esta dissertação apontando o interesse da pesquisadora no tema em estudo, o levantamento das pesquisas sobre o professor alfabetizador durante a pandemia, e o problema, os questionamentos e os objetivos da investigação. Na segunda seção, **“O solo no qual a semente é lançada — formação continuada e alfabetização”**, são apresentados os conceitos que sustentam este estudo. Também se aborda a formação continuada específica para os(as) alfabetizadores(as).

Na terceira seção, sob o título **“À procura da melhor sombra”**, trazemos o percurso metodológico, situando a nossa pesquisa com o lócus da produção dos dados empíricos e as escolhas metodológicas para a realização e análise dos dados. Na quarta seção, **“Uma sombra, conversas e escutas — reflexões acerca do vivido e experienciado pelas professoras alfabetizadoras”**, apresentamos a discussão e a análise das respostas do questionário e das entrevistas, e identificamos o perfil dos(as) participantes do nosso estudo. Nas considerações finais, **“A sombra que nos revigora”**, resgatamos os pontos principais da investigação e das análises das entrevistas. Com a realização desta pesquisa buscamos contribuir no aprofundamento das discussões acerca da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), fomentando a reflexão de uma formação pautada nas necessidades formativas dos(as) alfabetizadores(as).

2 O SOLO NO QUAL A SEMENTE É LANÇADA — FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO

Vamos bordando a nossa vida,
sem conhecer por inteiro o risco;
representamos o nosso papel,
sem conhecer por inteiro a peça.
De vez em quando,
voltamos a olhar para o bordado já feito
e sob ele desvendamos o risco desconhecido;
ou para as cenas já representadas,
e lemos o texto, antes ignorado.
(Magda Soares, 2001)

É evidente que a formação continuada e a alfabetização são conceitos interligados na educação, servindo como forças motoras para a inclusão e para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Esta discussão teórica se propõe a explorar o conceito de formação continuada. Com isso, esta seção se destina a proporcionar um aprofundamento desses conceitos à luz das contribuições de autores renomados que abordam o tema. Trazemos também a formação continuada oferecida aos alfabetizadores através dos programas, sem nos aprofundarmos, considerando que não é o foco do nosso estudo.

2.1 Em qual solo nasce a semente? A compreensão do conceito de formação continuada

A educação é uma força transformadora e crucial na criação de sociedades mais justas e inclusivas. Na educação social, que atende às populações menos favorecidas, observa-se a importância da formação dos professores, do diálogo e a necessidade de uma prática reflexiva. Conforme afirma Soares (2014, p. 147), “[...] havia uma distância grande entre formação dos professores e o que ocorre realmente nas escolas”. Para minimizar essa distância, a autora se aproxima da escola para “[...] olhá-la de dentro” (Soares, 2014, p. 148).

Nesta seção refletimos sobre a formação continuada, pois constata-se que a formação inicial não é suficiente para dar suporte aos professores que, imersos em suas salas de aula, e com cada vez mais funções, “[...] das quais se exige resolver problemas derivados de contextos sociais, assim como um crescente de solicitações e competências o que resulta na intensificação do trabalho educativo” (Imbernón, 2009, p. 8-9), sentem-se desafiados a buscar novos conhecimentos que possam embasar suas práticas. O trabalho docente necessita da formação continuada, pois no cotidiano, no interior das escolas surgem novas demandas que impulsionam

os docentes a buscarem novos conhecimentos. Esses desafios diários fazem com que, sentindo-se necessitado de orientações que unam a teoria e a prática, o professor se faça e refaça dia a dia, como também afirma Freire (2002, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

O ser professor é algo que se constrói, não está pronto, acabado, pois requer busca, reflexão e atualização após ter completado sua formação inicial e já estar atuando em sala de aula com inúmeros desafios. É na prática, no fazer, que o professor se faz. Neste percurso do fazer-se professor é que se sente a necessidade de uma formação para além da formação inicial: a formação continuada, mas de que formação estamos falando?

É importante, primeiramente, compreendermos os conceitos e as nomenclaturas que estavam e estão ligados à formação continuada. Os estudos de Marin (2019) revelam que a formação que se dava após a formação inicial nos anos de 1980 trazia o conceito de reciclagem, e a própria autora critica esse termo porque não deveria ser usado para pessoas, “[...] sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer ‘tábula rasa’ dos seus saberes” (Marin, 2019, p. 106). Com o passar dos anos, esse termo foi aos poucos desaparecendo no âmbito educacional.

Segundo Marin (2019), outro termo bastante usado ainda hoje é o treinamento, sendo que a autora nos alerta que treinamos para tornar apto, segundo ela: “[...] a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado integralmente” (Marin, 2019, p. 108). Para ela, esse termo está ligado à área de Educação Física, na qual os professores treinam seus alunos para diversas competições.

O aperfeiçoamento é outro termo que aparece ligado à formação continuada, e a autora relata que “[...] não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (Marin, 2019, p. 109). Chegar à perfeição é algo impossível, uma vez que estamos em constante mudança e estamos aprendendo sempre, ou seja, ninguém é perfeito. Aprendemos sempre algo novo, estamos em constantes mudanças que exigem estudo, reflexão, e novas aprendizagens.

O termo aperfeiçoamento também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Nela, a formação

continuada é entendida como um processo de valorização dos profissionais da educação, conforme o inciso II e V do artigo 67, que asseguram o “[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; também: [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] (Brasil, 1996). Sendo esse período ainda influenciado pela educação tecnicista, percebe-se que o objetivo seria tornar perfeito para desenvolver com agilidade determinada tarefa, e, no caso da educação, seria o ensinar. Logo, o estudo, o planejamento e a avaliação estariam destinados a corrigir o que “não era perfeito”.

Encontramos também o termo capacitação que, de acordo com Marin (2019), é o ato de tornar as pessoas capazes e habilitadas e, segundo a autora, seria uma forma para obter patamares mais elevados na profissão. Com esse conceito de “capacitação” surgiram muitos cursos de capacitação nos anos de 1990, com a venda de pacotes ou propostas com o intuito de melhorar e inovar a educação.

Para Marin (2019), os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada possuem similaridades entre si e são colocados no mesmo bloco, pois se complementam. Apresentaremos o pensamento da autora sobre cada um dos termos. A educação permanente é um processo que nos acompanha a vida toda, em um contínuo “permanente”. A formação continuada ou formação contínua, e educação contínua, a autora as distingue entre formais e informais, “[...] cuja função consciente é a de transmissão de saberes e saber fazer” (Marin, 2019, p. 113). Para ela, essa formação acontece no local de trabalho, como “[...] uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos saberes profissionais” (Marin, 2019, p. 113). A autora assevera que compreender a formação continuada, dessa forma, é:

[...] colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (Marin, 2019, p. 112).

É no conceito apresentado por Marin (2019) que pautamos o ponto de vista de pesquisadora, articulando formação permanente à formação continuada. Trazemos também o estudo de Sambugari e Arruda (2011), que defendem uma formação continuada que acontece no contexto escolar, que essencialmente necessita da participação do(a) professor(a), sujeito

das necessidades formativas e de seu próprio ato formativo. É preciso considerar o professor como agente e protagonista de sua formação, “[...] desmistificando a ideia cristalizada de que a função do educador é inata, fechada e acabada” (Sambugari; Arruda, 2011, p. 121). Nesse sentido, o ser professor se faz e refaz considerando suas necessidades, num percurso de aprendizagem contínua, ligando a educação social e o que aprendeu na academia às necessidades dos estudantes e às suas próprias necessidades.

2.2 Como é preparado o solo para a formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as)

Para Marcilio (2016, p. 422), “[...] alfabetizar é uma tarefa complexa, que exige formação específica intensiva, teórica e prática [...]”, destacando que “[...] a alfabetização é considerada a chave para um desenvolvimento sustentável e para a paz” (Marcilio, 2016, p. 420). Diante dessa importância da alfabetização, é relevante refletirmos como ocorre a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Conforme apontam Rocha, Santos e Oliveira (2018), nas últimas décadas vimos que as políticas neoliberais recolocaram nas mãos dos(as) professores(as) a responsabilidade do fracasso na alfabetização dos alunos. Para sanar essa situação, o governo federal implantou programas de formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as), como mostra Soares (2014), que são ações de formação em rede que dependem de adesão por parte dos municípios e professores e que funcionam de forma hierárquica. A seguir, de forma breve, apresentaremos alguns dos programas que foram lançados a partir do ano de 2000.

Ao fazerem uma contextualização histórica dos programas federais voltados para a alfabetização e a formação dos(as) alfabetizadores(as), Rocha, Santos e Oliveira (2018) destacam que em 2001 foi implantado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que, com uma perspectiva construtivista, teve a finalidade de combater as metodologias tradicionais de ensino da leitura e da escrita. O PROFA foi extinto em 2003.

Em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, por meio da Portaria n.º 1.472, de 6 de maio de 2004 (Rocha; Santos; Oliveira, 2018), e em 2005 foi criado o programa PRÓ-LETRAMENTO (PL), com a seguinte organização:

A formação oferecida no PRÓ-LETRAMENTO (PL) estava organizada em dois volumes: o de Alfabetização e Linguagem e o de Matemática. Cada

volume correspondia a 120 horas de formação, distribuídas em 84 presenciais e 36 à distância. Em 2007. O PL foi incorporado a outras estratégias para a consecução do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), que previa a meta: “Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. A Provinha Brasil, aplicada pela primeira vez em abril de 2008, surgiu como resposta a essa demanda (Rocha; Santos; Oliveira, 2018, p. 15).

Em 2012 temos o lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) de um novo programa: o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi executado em cinco edições (2013 a 2017), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. “Não diferente de outras tantas reformas/leis da educação nacional, o PNAIC reafirma, no seu cerne, a proposta de uma articulação — para não dizer padronização — dos modos de ensinar nas salas de aula com as referências curriculares e pedagógicas do MEC” (Rocha; Santos; Oliveira, 2018, p. 16). Após o término do PNAIC, em 2018, foi instituído pelo governo federal, por meio da Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), tendo como objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, na leitura, escrita e matemática, os estudantes do 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Em 2019 foi instituído pelo governo federal o Plano Nacional de Alfabetização, pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), e em 2020, por meio da Portaria n.º 280, de 19 de fevereiro, instituiu o Programa Tempo de Aprender, com ações organizadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e a valorização dos profissionais da alfabetização (Brasil, 2020).

Como podemos observar, a preocupação com a alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores está presente nos diversos projetos do governo federal, porém nos indagamos qual é o objetivo de cada um deles e o que trazem de inquietações para os professores alfabetizadores que estão diretamente vinculados e são responsabilizados pelo desempenho dos alunos. Refletindo sobre este contexto, Lucio (2020, p. 287) afirma que:

[...] o momento histórico na Educação Brasileira vem carregado de dúvidas, apreensões e polêmicas, a versão final da BNCC, o Programa Mais Alfabetização e a “nova” Política Nacional de Alfabetização reconfiguram o retrato nacional, a concepção de alfabetização e o elo com a avaliação em larga escala, a meritocracia indica um “empobrecimento” do papel da escola em cumprir seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana, alinhando-se exclusivamente à lógica da avaliação, com

a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via da restrição ao que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Dessa forma, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação.

A preocupação da autora é muito pertinente considerando a realidade do nosso país e a diversidade de cada região. Monteiro e Sambugari (2021), ao analisarem o Programa Tempo de Aprender, salientam a necessidade de defender a diversidade de metodologias e estratégias para poder alfabetizar. “Parte-se, portanto, da defesa e necessidade de assegurar a diversidade de metodologias e estratégias didático-pedagógicas que constituem a complexa área da alfabetização, bem como de uma formação que seja pautada na coletividade e centrada no espaço escolar” (Monteiro; Sambugari, 2021, p. 106).

Conforme apontado anteriormente, esses programas de formação chegam aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) de forma hierárquica, após os municípios aderirem a eles, com uma proposta que busca uniformizar, no Brasil tão imenso e de características ímpares, o modo de ensinar. Buscam acompanhar os sistemas de avaliações para verificar se está sendo realizado, se está funcionando, se os alunos estão sendo alfabetizados. Nesse prisma, Soares (2020) nos alerta que:

[...] avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação da baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal (Soares, 2020, p. 10).

É notável que existe uma grande preocupação por parte do governo federal em garantir que toda criança seja alfabetizada, mas será que está sendo garantida a reflexão sobre a teoria e a prática, levando em consideração as singularidades de cada estado, município e escola? Soares (2020) ressalta que, mesmo com tantos programas sendo implementados, as pesquisas em alfabetização evidenciam que: “[...] o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais demandam da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural” (Soares, 2020, p. 12).

Sendo assim, o que é necessário para que possamos avançar na alfabetização das crianças? Para Soares (2020), é preciso uma intensa e permanente interação com todas as escolas, assumindo o conceito de formação continuada de rede, culminando no aperfeiçoamento profissional. Os(As) professores(as) em suas salas de aulas:

[...] colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender. E aprendem mais cedo e mais rapidamente do que em geral se espera (Soares, 2020, p. 12-13).

Contudo, para que isso seja possível, voltamos a enfatizar que é necessário garantir uma formação que leve em consideração as experiências e realidades dos alunos, tornando a alfabetização mais significativa para eles e que haja a valorização da cultura e identidade deles, respeitando o contexto social no qual a escola está inserida. Soares (2017) adverte que as crianças das camadas populares não são deficientes, mas diferentes, e ela assinala que diferença não é deficiência, sendo necessário propiciar uma educação de qualidade partindo da realidade das crianças, o que fará o ensino muito mais significativo.

Tendo em vista as mudanças sociais, Imbernón (2009, p. 25) sugere que “[...] possamos começar a ver as coisas de outro modo, tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa”. É necessária uma formação mais ligada à realidade, à prática pedagógica, dando autonomia aos(as) professores(as).

Imbernón (2010) dá algumas sugestões, pistas, buscando uma formação mais dialógica, de troca, e ele centra a formação continuada em cinco grandes linhas ou ideias de atuação:

- A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa.
- A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeiro realizar a formação e depois um projeto).
- A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância.
- O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional (Imbernón, 2010, p. 49).

Dessa forma, a formação continuada precisa se concentrar em desenvolver uma forte base de competências em práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas, bem como na

alfabetização contextualizada. Apesar dos desafios significativos, a formação continuada e a alfabetização apresentam possibilidades para transformar a vida dos alunos e promover a inclusão e a equidade social. Com o investimento adequado, a formação dos(as) educadores(as) e a adoção de práticas inclusivas, reflexivas e colaborativas, e considerando a realidade individual de cada unidade de ensino com suas particularidades, é possível superar os obstáculos e promover uma educação social transformadora. Para que isso se efetive, é necessário buscar uma formação de rede, conforme defendido por Soares. Ao defender a necessidade de uma formação de rede, primeiramente ela traz a distinção, sendo:

[...] a primeira expressão – formação continuada *em rede* – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se *em* uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos (Soares, 2014, p. 149, grifo da autora).

Na perspectiva da autora, “em rede” se refere às formações que chegam aos(as) professores(as) por meio de uma hierarquia (MEC, universidades, secretarias de educação) e funcionam por adesão: o MEC propõe às universidades, os municípios podem aderir ou não aos cursos propostos e os(as) professores(as) também podem optar por cursar. Soares (2024) ressalta que esse tipo de ação formativa pode ser um processo excludente, uma vez que participa quem quiser, depende da vontade, do querer. Para ela, essa forma não seria justa porque, a partir do momento que não se opta pela formação, tira-se o direito de crianças e adultos terem uma educação de qualidade.

Soares (2014) critica esse tipo de formação continuada “em rede”, pois mesmo que os(as) formadores(as) se esforcem em articular a teoria com a prática pedagógica, não ocorrem grandes mudanças no ensino. Mesmo que se agrupem os(as) professores(as) de determinado nível de ensino, há uma grande diferença no contexto e nas necessidades dos(as) professores(as) que são oriundos de contextos sociais diferentes, ou seja, a escola “A” possui demandas diferentes da escola “B”, e não lida com as situações problemáticas, nos dizeres de Imbernón (2010). Nesse sentido, não há uma melhora na escola e no ensino como um todo, o que ocorre é o avanço individual de cada professor(a) que levará mais qualidade para suas turmas e dependerá da disposição dele(a), de seus colegas e de momentos propícios para trocas com seus pares para que mais turmas sejam beneficiadas, e isso nem sempre ocorre.

Outro conceito trazido e defendido por Soares (2014) é a formação continuada de rede, na qual não existe hierarquia, segundo a autora, pois é construída na coletividade, sendo que todos (professores, gestores, profissionais que atuam nas escolas, equipe da secretaria) buscam alcançar os mesmos objetivos: a melhoria na educação, a qualidade no ensino de forma igualitária entre todas as escolas. Não há uma competição entre as instituições, como nos mostram as avaliações externas (escola A é melhor — o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) maior do que a escola B), em que as que conseguem notas mais altas são enaltecidas e, em alguns contextos, premiadas, enquanto as que mostram menores rendimentos, com notas menores, recebem incentivo financeiro para melhorar seu desempenho.

Segundo Imbernón (2016), o caminho para a qualidade de uma escola como um todo não é somente conteúdos ministrados para se atingir o resultado em avaliações externas ou internas, mas:

[...] na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente no processo da humanidade. (Imbernón, 2016 p. 20).

Para o autor, os(as) professores(as) e sua formação constituem elementos essenciais na qualidade da educação em todos os aspectos, pois estes influenciarão na aprendizagem de seus alunos e, assim, poderemos chegar a pensar na criação de redes de formação. A formação continuada dos(as) professores(as) é um componente crucial no enfrentamento dos desafios específicos do campo da educação, conforme salientado por Imbernón (2010, 2016). Os(as) professores(as) interagem com uma variedade complexa de contextos e populações, que demandam um grau contínuo de preparação e reflexão. É fundamental que esses profissionais estejam preparados para compreender as demandas que surgem dessas interações, para refletir em suas práticas e, eventualmente, fomentar uma educação mais inclusiva e transformadora, partindo da formação inicial, das experiências do dia a dia, e da partilha com seus pares no interior das escolas.

Nesse sentido, Soares (2014) revela alguns entraves que dificultam a formação de rede: o primeiro diz respeito à gestão na educação que, em conformidade com a política e a mudança de gestão (municipal, estadual ou nacional) mudam os objetivos, os pressupostos político-ideológicos. Não se tem uma continuidade, pois seria necessário manter os projetos já implantados, principalmente se estão tendo resultados. O segundo se refere à relação entre teoria e prática que são diferentes de acordo com os contextos das escolas. O terceiro trata da

distância da teoria e a prática nas escolas em relação às famílias. O quarto está na inadequação do pressuposto de que a formação continuada existe para preencher lacunas na formação inicial. A autora indica que existem lacunas a serem preenchidas, porém é necessário perceber que o(a) professor(a) sabe muito e que constrói seus saberes na prática, no cotidiano e no interior das escolas. Ao participar das ações de formação, há uma troca de saberes em que a formação se dá por meio da partilha, uns formam os outros, e vice-versa, possibilitando o desenvolvimento profissional. Imbernón (2010, p. 30) também corrobora a ideia, pois:

[...] em qualquer transformação educacional os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para pôr em prática o que as novas situações demandam. Este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram os professores como a peça principal de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira do sistema educacional. Afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos.

Para o autor, quando ocorre uma transformação educacional por meio da formação, todos são beneficiados: a escola contará com mais qualidade, os alunos terão maior aperfeiçoamento e os(as) professores(as) apresentarão desenvolvimento profissional, tão necessário para nossa sociedade.

Assim, finalizamos esta seção destacando que procuramos compreender o conceito de formação continuada que embasou nossos estudos. Buscamos a compreensão em estudiosos sobre o tema e que corroboram o que acreditamos. Entendemos que a escola é o local de construção de conhecimentos e, ao pensar em uma formação “de rede”, é necessário dar voz aos(às) professores(as), ouvir qual o contexto eles estão inseridos e, a partir de suas necessidades, elaborar ações formativas de rede para poder alcançar a melhoria na educação dos estudantes.

3 À PROCURA DA MELHOR SOMBRA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade
(Paulo Freire, 2021).

Nesta seção situamos o lócus da pesquisa, a cidade e a REME de Corumbá. Também apresentamos os procedimentos e as estratégias utilizados para a produção dos dados e das análises, a fim de alcançarmos os objetivos desta pesquisa.

3.1 Qual a melhor sombra? As nossas escolhas metodológicas

Esta investigação tem abordagem metodológica qualitativa, considerando que a preocupação do pesquisador está voltada para o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (Goldenberg, 2004). Para atender os objetivos da pesquisa, realizamos um estudo do tipo exploratório e descritivo, e, conforme a fonte de informação, configura-se como pesquisa de campo (Gonsalves, 2005).

Tendo em vista que os(as) participantes deste estudo são professores(as) alfabetizadores(as) que atuaram no período da pandemia, primeiramente, foi necessário realizar o mapeamento dos(as) que atuaram nos 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre 2020 e 2021. Para isso, pedimos autorização à Semed de Corumbá para a realização do estudo (Apêndice A) a qual autorizou (Anexo A). Vale destacar que o projeto de pesquisa e seus instrumentos foram submetidos ao Comitê de Ética (CEP) na Plataforma Brasil e encontra-se aprovado, conforme Parecer Consubstanciado do CEP n.º 6.173.774 (Anexo B).

Para a localização dos(as) professores(as), e as primeiras aproximações com o tema da pesquisa, utilizamos um questionário que foi organizado no formato *on-line*, através do Google Forms, com perguntas fechadas e abertas (Apêndice B) e contou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) respondentes (Apêndice C). Segundo Gil (2002), o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações. Dessa maneira, foi disponibilizado aos(as) professores(as) que se dispuseram a participar da pesquisa,

garantindo que não se sentissem constrangidos(as) ou ameaçados(as) ao respondê-lo, conforme nos orienta Gil (2021a).

O questionário foi organizado em dois blocos de questões, tendo o primeiro perguntas relacionadas ao perfil pessoal e profissional dos(as) respondentes, como: gênero, tipo de vínculo com a REME-Corumbá; formação acadêmica (última titulação); tempo de experiência na docência; turmas que atuaram nos anos de 2020 e 2021; e se fizeram cursos de formação continuada durante a pandemia. O segundo bloco contemplou as perguntas sobre a atuação docente no período da pandemia: as dificuldades enfrentadas; se sentiram necessidades de formação; como foi ser professor(a) alfabetizador(a) durante a pandemia, entre outras.

Após o fechamento do acesso ao questionário *on-line*, realizamos a sistematização das respostas por meio de agrupamento temático, para podermos conhecer um pouco dos(as) alfabetizadores(as) que atuaram nesse período. Com a sistematização e tabulação desses dados, foi possível selecionar professores(as) para a entrevista, tomando os seguintes critérios de inclusão: i) aqueles(as) que atuaram entre 2020 e 2021 em turmas de 1º e 2º ano; e ii) aqueles(as) que responderam no questionário que aceitavam participar do aprofundamento da pesquisa por meio da entrevista. Dessa maneira, foram selecionadas seis professoras³ que aceitaram participar da entrevista e colaborar com a pesquisa, sendo uma da escola do campo, uma da região das águas⁴, e quatro de escolas localizadas na cidade de Corumbá.

Para a realização da entrevista, adotamos o roteiro semiestruturado (Apêndice D), que, para Gil (2021b, p. 85), é caracterizado: “[...] pelo estabelecimento prévio de uma relação de questões ou tópicos que são apresentados aos entrevistados. Em seu formato mais estruturado, envolve uma série de perguntas que são apresentadas da mesma forma aos entrevistados, mas sem o oferecimento de alternativas de resposta”.

As entrevistas com as participantes selecionadas foram gravadas, ocorreram em um local privado, livre de distrações e silencioso, conforme recomenda Gil (2021b), para que as entrevistadas se sentissem à vontade para responderem as questões apresentadas, que posteriormente foram transcritas para podermos ampliar nosso campo de análise e reflexão. Esse momento contou também com a assinatura do TCLE (Apêndice E).

³Ao longo do texto, o termo professora, ou professoras, constará no feminino sempre que se referir às participantes desta pesquisa, pois as que aceitaram participar são todas mulheres.

⁴A REME de Corumbá tem escolas de difícil acesso, localizadas no Pantanal, para atendimento das comunidades ribeirinhas, chamadas de escolas das águas.

Cabe apontar que optamos pela entrevista reflexiva, pois esta facilita a fluidez das informações, uma vez que também vivenciamos esse momento como professora alfabetizadora e este tipo de entrevista facilita as trocas de conhecimentos, conforme orienta Szymanski (2004, p. 12):

Partimos da constatação de que a entrevista face-a-face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

Nesse sentido, buscamos estabelecer esse vínculo com as entrevistadas, esclarecendo que também somos alfabetizadoras e que foram as experiências vivenciadas durante a pandemia que incitaram a inquietação inicial e, posteriormente, a pesquisa. Szymanski (2004) sugere alguns momentos para a entrevista, que é o contato inicial, no qual o(a) entrevistador(a) se apresenta, identifica a universidade, expõe os objetivos da pesquisa, e esclarece a importância da participação do entrevistado. Logo, a condução da entrevista, partindo do aquecimento e como numa conversa, obtém as informações do(a) entrevistado(a). A autora sugere que se pense, elabore uma questão desencadeadora para cada objetivo, considerando o cuidado na formulação da pergunta, para que o(a) entrevistado(a) se sinta convidado(a) a falar. Se necessário, pode-se acrescentar expressões de compreensão por parte do pesquisador. Também sugere sínteses com questões de esclarecimentos, focalizadoras, de aprofundamento, e no final a devolução, num segundo momento ao(a) participante.

Por meio do movimento da entrevista reflexiva, num encontro interpessoal, acreditamos que consigamos construir um novo conhecimento, partindo da partilha horizontal entre dois atores do mesmo grupo social. Por se tratar de uma entrevista reflexiva, como orienta Szymanski (2004), realizamos dois encontros com cada participante.

O segundo encontro seguiu os mesmos passos do primeiro, partindo da devolutiva da compreensão (não análise), dando ênfase ao cunho dialógico da entrevista, possibilitando o(a) entrevistado(a) concordar, discordar ou reformular suas respostas e, a partir da compreensão do(a) entrevistador(a), poderão surgir novas perguntas para a entrevista. A fase da devolutiva é tratada por Szymanski (2004, p. 55) como “[...] exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser

considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”. O momento da devolutiva mostra que se pode refletir e aprofundar melhor as questões, assim como se o(a) entrevistado(a) não estiver de acordo com o que foi dito e compreendido poderá esclarecer a sua percepção ao(a) pesquisador(a).

Bourdieu (1999, p. 694) nos alerta sobre como a entrevista pode impactar no(a) entrevistado(a): “[...] a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas [...]”, mas se aparecer essa distorção, é necessário que o(a) pesquisador(a) realize uma prática reflexiva, buscando “[...] instaurar uma relação de escuta ativa e metódica”. Com isso, o momento da entrevista poderá se tornar um espaço de trocas e de construção de conhecimentos.

Para o tratamento e a análise dos dados produzidos nas entrevistas, seguimos os procedimentos sugeridos por Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 74), compreendendo que a “[...] análise é o processo que conduz à explicação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Elas ressaltam que: “O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal” (Szymanski; Almeida; Prandini, 2004, p. 74).

Para as autoras, é necessário inicialmente considerar o contexto social em que são realizadas as entrevistas, é preciso analisar as interrupções, os imprevistos, o clima emocional no qual elas decorreram e, para isso, é preciso efetuar o registro contínuo das impressões e dos sentimentos. A transcrição deve ser feita em seguida, tal como se deu, e esse texto passa a ser a principal referência para o(a) pesquisador(a). Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 77), “[...] ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados”. As autoras indicam como percurso o “transcrever, rever, analisar”. Cada reencontro com a fala do(a) entrevistado(a) é um novo momento para reviver e refletir, buscando o sentido do todo para esboçar as especificidades. Elas não estão prontas na transcrição, pois é por meio da reflexão que as unidades “emergem” e são agrupadas em categorias segundo um critério comum.

Esse ir e vir ao texto permite uma maior compreensão e a elaboração de sínteses, que resultarão na categorização, na qual temas recorrentes são agrupados e nomeados segundo o assunto a que dizem respeito. Posteriormente, é realizado o texto final, com partes dos depoimentos das participantes e sua análise. As autoras sintetizam esse movimento de análise da seguinte maneira: “[...] a partir da explicitação dos significados, elaborar as categorias. Estas

foram agrupadas aos temas referidos. Para discutir os temas, voltou-se às categorias e, na redação final, foram utilizados trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações” (Szymanski; Almeida; Prandini, 2004, p. 84).

A partir da compreensão sobre a entrevista reflexiva, a seguir situamos o campo empírico, a cidade de Corumbá, na qual está inserida a REME e, em seguida, sistematizamos as respostas obtidas no questionário *on-line*, tecendo algumas análises e discussões iniciais.

3.2 Corumbá, à sombra de suas árvores nos sentamos para conversar

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Corumbá, localizada a 425,7 km da capital do estado, Campo Grande, situada na região do extremo oeste do MS, e faz fronteira com a Bolívia. A origem de seu nome, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vem do tupi-guarani – *Curupah*, que significa “lugar distante”, teve outras denominações e também é conhecida como cidade branca, devido à cor clara de seu solo, rico em calcário. Ainda segundo o IBGE, com a exploração do turismo no Pantanal, que constitui 60% de seu território, ela passou a ser chamada de capital do Pantanal, esse grande santuário ecológico. Segundo o último censo de 2022, possui uma população de 96.268 habitantes (IBGE, 2023). O município de Corumbá, situado na região Centro-Oeste, é a terceira cidade mais populosa e importante do MS.

Cabe mencionar que é famosa pelas festas que fazem parte da tradição corumbaense, como o carnaval, um dos mais animados do Centro-Oeste; o Festival América do Sul, que traz artistas de vários países da América do Sul, para mostrar suas riquezas em música, dança, artesanatos etc.; a festa junina e o tradicional Banho de São João, que se tornou patrimônio imaterial; o festival de pesca, que atrai turistas de todos os estados do Brasil.

Corumbá, com seus 245 anos, é muito rica em histórias e culturas, além de abrigar uma diversidade de povos com contribuições dos indígenas, bolivianos, paraguaios, árabes, e podemos ver essa riqueza nos traços da nossa gente, nas falas e nos sotaques, no comércio, nas festas em que são colocadas barracas com comidas típicas, tradicionais de cada cultura.

Apresentamos, a seguir, na Figura 1, uma foto panorâmica da cidade, na qual podemos ver o Rio Paraguai, que tem sua nascente no Mato Grosso (MT), e banha com suas águas o Pantanal e abastece a cidade. À beira do Rio Paraguai temos a Orla Portuária/Porto Geral, locais amplamente explorados para turismo e pesca por pescadores, munícipes, turistas e empresários. Pode-se conhecer a história regional através de visitas ao Museu de História do Pantanal

(Muhpan), Casario do Porto, a Casa de Cultura Luiz de Albuquerque e também passeios de barco. Vemos, ainda, o bairro Beira Rio, o prédio do Moinho Cultural, a Unidade III do Campus Pantanal da UFMS, onde ocorrem as aulas do Mestrado em Educação e em Estudos Fronteiriços.

Há também o centro da cidade, com casas, prédios, escolas, mercados, lojas, a Catedral de Nossa Senhora da Candelária, o Santuário de Nossa Senhora Auxiliadora, a Primeira Igreja Batista de Corumbá, Art Izu - Casa da Escultura, e o Hospital Santa Casa. Já próximo ao Morro, na parte alta da cidade, encontramos postos de saúde, escolas, creches, casas, mercados, lojas, praças, comércio diversificado (brasileiro e boliviano) e pontos turísticos, como o Cristo Rei do Pantanal. A cidade é um local rico em vivências, culturas e desafios para o ensino, pois apresenta o contexto fronteiriço (a fronteira com a Bolívia).

Figura 1 – Vista panorâmica da cidade de Corumbá-MS



Fonte: Imagem capturada pela autora⁵.

A REME-Corumbá possui 52 unidades de ensino, divididas em centros municipais de educação infantil, escolas urbanas, escolas do campo, e escolas das águas presentes nas

⁵ Disponível em: <https://ww2.corumba.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Foto-Rene-Marcio-CarneiroFotos-de-Corumba-91.jpg>. Acesso em: 6 jan. 2022.

comunidades ribeirinhas e as extensões⁶. Nas escolas das águas, por serem de difícil acesso, os(as) professores(as) permanecem alojados(as) com os(as) alunos(as) e retornam para a cidade, geralmente, no final do bimestre para a escrituração dos documentos, como preenchimento do sistema em que constam planejamentos e notas dos alunos, bem como para participarem de reuniões formativas e de repasse de orientações para o bimestre seguinte. A equipe gestora realiza visitas em cada escola para observar o andamento das atividades e fazer reuniões com os pais e responsáveis. As escolas atendidas pela REME-Corumbá estão distribuídas conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das unidades de ensino da REME – Corumbá

Unidades escolares	Quantidade
Centros municipais de educação infantil	13
Escola urbanas	16
Extensões das escolas urbanas	4
Escolas rurais	5
Escolas das águas	6
Extensões das escolas das águas	8
TOTAL	52

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Semed-Corumbá em 2023.

É neste contexto que a pesquisa foi realizada, com professoras que atuam em escolas da REME-Corumbá. Ao realizarmos o levantamento de turmas de 1º e 2º ano oferecidas entre 2020 e 2021, temos o seguinte panorama, conforme sistematizado na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição de turmas de 1º e 2º ano atendidas pela REME – Corumbá (2020 e 2021)

Região	2020		2021	
	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Zona urbana	56	55	55	57
Escola do campo	12	11	10	10
Região das águas	8	8	7	7

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Semed-Corumbá em 2023.

Observamos que a maior concentração de turmas está na zona urbana, sendo que, em 2020, foram 56 turmas de 1º ano e 55 de 2º ano. Nas escolas do campo foram 12 turmas de 1º e 11 de 2º ano. Na região das águas foram oito turmas de 1º e 2º ano. A soma total foi de 76

⁶ Extensão: quando a escola não tem espaço físico para atender a sua comunidade, a prefeitura municipal aloca um espaço próximo a fim de atender àquele público com as séries que necessita.

turmas de 1º ano e 74 de 2º ano. Esse número diminuiu um pouco nas escolas do campo em 2021. Na zona urbana temos 55 turmas de 1º ano e 57 de 2º ano. Nas escolas do campo foram 10 de 1º e 2º ano. Na região das águas, diminuiu uma sala de cada ano, ficando sete de 1º e 2º ano, obtendo o total de 72 turmas de 1º e 2º ano. Já em 2021, aumentou uma turma de 2º ano na zona urbana, enquanto nas escolas do campo diminuíram duas de 1º e uma de 2º ano, e na região das águas diminuiu uma turma de 1º e uma de 2º ano, respectivamente.

Esclarecemos que esses dados se referem ao número de turmas, e não de docentes, uma vez que há vários(as) professores(as) que ministraram aulas em duas turmas (matutino e vespertino) tanto em 2020 quanto em 2021. Dessa maneira, para localizar os(as) alfabetizadores(as) que atuaram nessas turmas no período da pandemia na REME-Corumbá (2020-2021), optamos pelo uso do questionário (formulário *on-line*), que foi disponibilizado com o apoio da Semed-Corumbá, e enviado aos grupos de WhatsApp das escolas. Fizemos uma força tarefa, enviando o *link* aos diretores e coordenadores das escolas urbanas, rurais e das águas, pedindo a gentileza de partilharem nos grupos. Também enviamos aos professores aos quais tínhamos os contatos, bem como aos professores que, por serem contratados⁷, já não atuavam nas escolas municipais, mas estiveram lá no período da nossa pesquisa, para que aqueles que se interessassem pudessem responder de acordo com sua disponibilidade e interesse. É necessário ressaltar que antes de responderem ao questionário, cada professor(a) assinou o TCLE.

O questionário ficou disponível entre os dias 11 e 25 de julho de 2023 e tivemos 30 acessos, e dois professores manifestaram não terem interesse e não preencheram. Dessa maneira, obtivemos 28 respondentes. Ao organizar os dados, observamos que uma professora respondeu duas vezes, outra se aposentou, outra trabalhou durante esse período em uma escola particular (nossa pesquisa é direcionada à escola pública municipal), outra não atuou em nenhuma escola. Por esses motivos excluimos essas respostas para podermos ter maior objetividade e clareza nos dados coletados, ficando um total de 24 respostas.

A partir das observações dos membros da banca no exame de qualificação, ponderamos a necessidade de reabrir o acesso ao questionário para ampliar a busca pelos(as) professores(as),

⁷ Contratado é o termo usado para se referir aos professores que não possuem vínculo estatutário com a REME-Corumbá. Os contratos são realizados por meio de processo seletivo e podem durar entre dois e quatro anos consecutivos. Eles substituem o professor efetivo (estatutário) que se encontra desempenhando outras funções ou de atestado médico/licença médica.

permanecendo aberto no período de 17 a 26 de outubro de 2023, no qual obtivemos mais 13 respostas, totalizando 37 respondentes.

Esse exercício de busca foi bastante árduo, pois foi necessário recorrer aos dados de lotação, que são realizados todos os anos junto à Semed-Corumbá e, a partir dos nomes, fazer uma segunda busca, pois necessitávamos também dos números de telefones com WhatsApp para entrar em contato e apresentar a pesquisa, os objetivos e, em seguida, enviar o *link* de acesso ao questionário, sempre ressaltando a importância da colaboração do(a) professor(a), bem como a sua disposição em responder. Com isso, conseguimos localizar professores(as) do campo e das águas, dado que inicialmente não havíamos obtido.

Após a leitura e releitura das respostas do questionário, passamos para a etapa de sistematização delas e seleção das participantes. Dentre os 37 respondentes, 10 manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa por meio da entrevista. Contudo, a partir do contato com cada uma, conseguimos realizar a entrevista com seis professoras.

A partir da entrevista buscamos ouvir as professoras alfabetizadoras sobre as suas necessidades formativas durante o período pandêmico de 2020 e 2021, cuja discussão dos dados é apresentada na próxima seção.

4 UMA SOMBRA, CONVERSAS E ESCUTAS: REFLEXÕES ACERCA DO VIVIDO E EXPERIENCIADO PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição. (Almeida; Szymanski, 2004)

Abordamos nesta seção a discussão dos dados produzidos a partir do questionário para conhecer o perfil formativo (inicial e pós-graduação), o tempo de atuação, e as turmas nas quais atuaram durante a pandemia para se chegar às participantes da pesquisa que concederam a entrevista. Em seguida, tecemos nossa análise com base nos seguintes eixos de análise: (i) formação continuada na visão das professoras; (ii) estratégias de formação utilizadas pelas professoras durante o período da pandemia (2020-2021); (iii) necessidades formativas das professoras.

4.1 Perfil formativo e profissional dos respondentes do questionário e indicativos sobre as necessidades formativas

O grupo de respondentes do questionário é composto por 36 pessoas do gênero feminino, e um do gênero masculino. Este dado retrata que a docência nos primeiros anos é desempenhada em sua maioria absoluta por mulheres, fato histórico em nosso país: mulheres que desempenham dupla ou tripla jornada de trabalho e ainda desempenham o papel de esposa, mãe, dona de casa etc. No ensino superior, 94,6% (35) cursaram a graduação em Pedagogia, 2,7% (1) fizeram o Magistério no Ensino Médio e Matemática no Ensino Superior, 2,7% (1) graduou-se em Letras – Português/Inglês, e atua na região das águas onde os professores ministram suas aulas conforme suas áreas de conhecimento desde o 1º ao 5º ano.

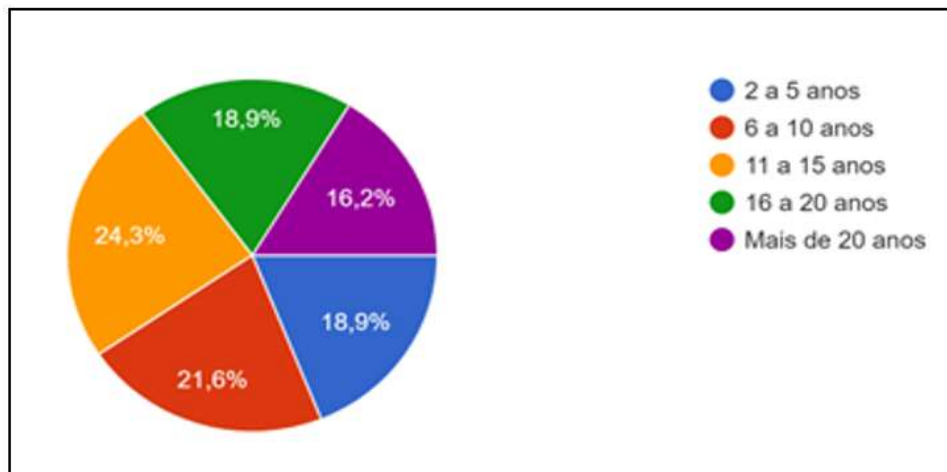
Em relação à formação, na pós-graduação temos 8,1% (3) que possuem mestrado, 2,7% (1) está cursando o mestrado, 70,3% (26) possuem especialização e 18,9% (7) possuem a graduação como último título acadêmico. Observa-se que existe um grande interesse em continuar os estudos, e essa busca por novos conhecimentos influencia no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Porém, sete professoras ainda permanecem no nível de graduação, fato que chama a atenção por termos muitas possibilidades de realizarmos estudos a nível de pós-graduação. Temos em Corumbá a UFMS, que oferece cursos de especialização,

mestrado em Educação e em Estudos Fronteiriços, bem como as universidades particulares na modalidade de ensino à distância (EaD), que oferecem cursos de especialização para os que se interessam por essa modalidade de cursos mais rápidos.

Quanto ao cargo de atuação na REME-Corumbá, 94,6 % (35) são regentes (professores que ministram os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia) e 5,4 % (2) são da base diversificada. Estes(as) dois(duas) atuam nas escolas do campo e ou das águas, onde as turmas são multisseriadas e o professor(a) ministra um ou dois componentes curriculares (ex.: Língua Portuguesa e Arte) em várias turmas. No tocante ao vínculo empregatício, por sua vez, 67,6% (25) são do quadro efetivo/concursado e 32,4 % (12) possuem vínculo temporário/contratado.

Em relação ao tempo de atuação em sala de aula, de acordo com o Gráfico 1, sete responderam que têm entre dois e cinco anos, oito têm entre seis e 10 anos, nove entre 11 e 15 anos, sete têm entre 16 e 20 anos, e seis com mais de 20 anos de atuação, totalizando os 37 que responderam ao questionário. Esses dados evidenciam que dos respondentes, apenas seis estão em início de carreira, indicando que a maioria pode ser considerada experiente no magistério durante o período pandêmico.

Gráfico 1 – Tempo de experiência na docência



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário respondido em 2023.

Quanto à atuação docente em turmas de alfabetização, sistematizamos os dados na Tabela 4.

Tabela 4 – Turma de atuação em 2020 e 2021 das professoras que responderam ao questionário

Turmas	Ano 2020	Ano 2021
1º ano	12	11
2º ano	12	19
1º e 2º ano	10	07
1º, 2º, 3º e 4º	01	00
2º, 3º, 4º e EJA	01	00
Multisseriada	01	00
TOTAL	37	37

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário respondido em 2023.

De acordo com a Tabela 4 temos em 2020: 12 professores(as) que atuaram em turmas de 1º ano, 12 no 2º ano, 10 nas duas turmas, respectivamente, um no 1º, 2º, 3º e 4º e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. Já em 2021 foram 11 professores(as) que atuavam em turmas de 1º ano, 19 atuaram no 2º ano, e sete atuaram no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Quanto às dificuldades enfrentadas na prática de alfabetização durante a pandemia, 94,6%, ou seja, 35 professores(as) responderam que enfrentaram dificuldades e 5,4% ou dois(duas) professores(as) responderam que não enfrentaram dificuldades, mas ao observarmos a questão seguinte, sobre as dificuldades, todos(as) responderam explicitando suas dificuldades.

Os dados das respostas sobre as dificuldades no período da pandemia mostram que 18 respondentes manifestaram dificuldades na área da tecnologia. Estas variam em utilizar os instrumentos tecnológicos para “tentar” alfabetizar. Eles(as) relataram que tiveram dificuldades em gravar e editar vídeos que seriam enviados aos alunos, dificuldades em usar as plataformas tanto por parte dos professores(as) como dos alunos, realizar as aulas *on-line*, utilizar os meios sociais para chamar as famílias, ter que dividir os aparelhos celulares particulares para serem usados como meio de trabalho, e a falta de apoio, como podemos constatar nas respostas⁸ a seguir: “Utilizar a tecnologia como instrumento para tentar alfabetizar” (A1, questionário, 2023). “Alfabetizar via WhatsApp” (A4, questionário, 2023). “Na área tecnológica” (A5, questionário, 2023). “A utilização das plataformas digitais (para professor e alunos)” (A6, questionário, 2023). “[...] lidar com as ferramentas tecnológicas” (A7, questionário, 2023). “A minha maior dificuldade foi na área tecnológica, não sabia

⁸ Para facilitar a visualização, os(as) respondentes estão identificados(as) com a letra A de alfabetizador(a) seguido de um número sequencial: A1; A2, A3...

formatar vídeo” (A12, questionário, 2023). “Fazer aulas online” (A16, questionário, 2023). “[...] a falta de apoio tecnológico por parte da Semed” (A19, questionário, 2023). “As aulas à distância (A20, questionário, 2023). “Desenvolver habilidades com as mídias sociais. [...]” (A25, questionário, 2023). “O uso da tecnologia em vídeo aulas” (A27, questionário, 2023). “Primeiro foi aprender a gravar as aulas [...]” (A28, questionário, 2023). “Tecnologia” (A33, questionário, 2023). “[...] uso de ferramentas tecnológicas para elaboração de vídeo aulas, manuseio tecnológico de redes sociais para chamamento da famílias... Dividir o aparelho celular pessoal para fins de trabalho, fora de expediente entre outras” (A37, questionário, 2023).

A primeira dificuldade apresentada pelos(as) alfabetizadores(as) é quanto ao uso de ferramentas tecnológicas para alfabetizar. Nóvoa (2023) nos lembra que as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano, desde professores a alunos, porém afirma que a educação se dá no contexto de relação e troca humana. Há algum tempo os(as) professores(as) já utilizam para explicar suas aulas o *PowerPoint*, os vídeos educativos, filmes para complementar as aulas, jogos pedagógicos nos computadores e ou a lousa digital (somente algumas escolas possuem), as pesquisas, entre outros, em seus planejamentos e suas metodologias, mas as respostas indicam que a dificuldade era ter somente esse formato para chegar até o aluno. Conforme o autor,

[...] as tecnologias fazem parte da nossa vida, do dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível. A relação humana é tão importante que não consigo imaginar que a educação possa ser feita de forma totalmente virtual, à distância. Os dispositivos digitais que temos ao nosso alcance são úteis. Ninguém deve recusá-los. Mas dizer que a educação vai passar a ser feita unicamente à distância seria perder a dimensão da relação humana, do imprescindível encontro humano. Não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não podemos nos educar sem os outros (Novoa, 2023, p. 24-25).

Outra dificuldade apresentada pelos(as) respondentes se refere à falta de acesso e conectividade com a internet de péssima qualidade, bem como a mediação do aluno para o desenvolvimento das atividades. Alfabetizar se tornou muito mais “complicado” fazendo uso das tecnologias, à distância e sem acesso, conforme podemos observar nos seguintes relatos: “[...] a falta do acesso à tecnologia, internet e às plataformas por parte dos responsáveis e a dificuldade em mediar a criança no desenvolvimento das atividades remotas enviada pela

Escola. [...]” (A34, questionário, 2023). “A Internet na zona rural nem sempre nos dá suporte para o tempo que exige uma aula” (A35, questionário, 2023). “Logística, conectividade para atender remotamente” (A36, questionário, 2023). “Já é difícil alfabetizar presencialmente porque requer uma metodologia ativa e online ficou mais complicado utilizar a tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem” (A15, questionário, 2023).

Também foram apontadas dificuldades na área da alfabetização, pois o distanciamento social dificultou o ensino e a aprendizagem, porque estavam acostumados(as) com a presencialidade no ensino e, ao suspender as aulas, os(as) alfabetizadores(as) encontraram desafios novos e “uma grande barreira” pela falta de contato, de devolutiva e em saber se realmente foi o aluno que desenvolveu, ou não as atividades propostas. Foi mencionada a necessidade de acompanhamento nas atividades, que ficou comprometida por falta de acesso às tecnologias. “Alfabetizar à distância foi uma grande barreira que todos os professores enfrentaram, a falta do contato, a devolutiva do aprendizado e o vínculo foram situações que muito agravaram o processo de ensino aprendizado” (A2, questionário, 2023). “Trabalhar a alfabetização à distância” (A8, questionário, 2023). “O ensino remoto e híbrido foi um desafio para o ensino e aprendizagem dos nossos alunos e para a prática pedagógica dos professores” (A10, questionário, 2023). “Em saber se realmente quem desenvolveu as atividades foram os alunos ou os pais dos alunos. Em acompanhar o rendimento deles à distância” (A14, questionário, 2023). “Mesmo com as atividades impressas enfatizando a alfabetização muitos alunos apresentaram dificuldades em entender as atividades propostas” (A15, questionário, 2023). “Em 2021, a principal dificuldade foi a defasagem na aprendizagem, várias crianças não tinham tido nenhum acesso à educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental” (A17, questionário, 2023).

Essas respostas nos remetem ao estudo desenvolvido pela AlfaRede em 2020. Os dados estatísticos versam que a maioria dos professores, tanto da pública quanto privada, buscou manter o vínculo com as crianças, mas encontrou como principal desafio fazer com que os alunos participassem e respondessem as atividades propostas pelos professores.

[...] o ensino remoto é considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha (Alfabetização em Rede, 2020, p. 191).

A análise das respostas dos(as) professores(as) indica a desigualdade social com a falta de acesso à internet. Foi necessário estreitar mais a relação família/escola, o que ficou comprometida pela limitação da proximidade. A LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo I destaca que: “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Porém, no contexto pandêmico, isso não foi possível de ser garantido. Foi delegada às famílias a responsabilidade de ensinar (sem o devido preparo) o que os professores(as) estavam enviando, seja através dos grupos de WhatsApp ou das atividades impressas.

Os(as) professores(as) observaram que nem sempre eram os alunos que realizavam as atividades. Ao retornarem à escola no formato escalonado (híbrido), em 2021, depararam-se com as dificuldades na aprendizagem. Constatou-se que, mesmo sabendo que aprendemos em diversos ambientes sociais, que em casa os pais podem auxiliar os filhos no processo de aprendizagem, concordamos com Smolka *et al.* (2007) que enfatizam: “[...] ainda que se ensine e se aprenda em muitos lugares e de muitas formas, a escola é um lugar de organização e sistematização do conhecimento. A escola (ainda) é um lugar privilegiado das relações de ensino”.

Os respondentes relataram também a falta de materiais que os alunos puderam levar para suas casas e serviram de estímulo para continuar em contato com o mundo letrado. Um dos(as) respondentes informou que nada foi feito nesse sentido e confeccionou um alfabeto móvel e alguns jogos para que os pais pudessem interagir com os filhos e incentivá-los a aprender. Segundo ela, primeiro explicava, ensinava os pais para que eles transmitissem aos filhos. “A ausência física do aluno no processo de alfabetização e letramento” (A34, questionário, 2023). “O fato de não estar presente com o aluno em sala de aula para acompanhar e orientar na realização das atividades [...]” (A35, questionário, 2023).

[...] a falta de material pedagógico específico e necessário para aquele momento, quando as crianças precisavam de materiais que as incentivassem no seu aproveitamento escolar. Até as atividades que deveriam ser coloridas e alegres, não eram, pois a escola não tinha e não tem impressora colorida. Nem livros que poderíamos mandar para os pais lerem para as crianças, também não tínhamos. Nada foi feito para manter o interesse e o vínculo da criança com os estudos, o professor tinha que se virar. Eu naquele momento, com todas as minhas dificuldades pedi aos pais que trouxessem tampas de garrafa pet, e construí sozinha para minha turma um alfabeto móvel para cada aluno. Também confeccionei fichas de leitura com textos pequenos, jogos de formação de palavras que em casa. Eu fui construindo, então eu ensinava os pais a como trabalhar com seus filhos. A tarefa também eu

ensinava primeiro aos pais, para eles poderem ensinar seus filhos (A19, questionário, 2023).

A prática docente ficou totalmente comprometida, uma vez que toda a rotina escolar dos alunos foi afetada com o estudo à distância. O ensino individualizado e o atendimento mais preciso às necessidades de cada aluno não puderam ser diagnosticadas com eficácia. E também, a devolutiva de atividades muitas vezes não eram realizadas no tempo combinado ou eram feitas por terceiros (A21, questionário, 2023).

A análise dessas respostas indica que os conhecimentos do(a) professor(a) fazem diferença, ao apontar a necessidade de se ter materiais próprios para utilizar na alfabetização. Ficam explícitas as dificuldades e lacunas deixadas nesse processo de aprendizagem dos alunos. Na pesquisa da AlfaRede é salientado que, mesmo no presencial, não temos uma aprendizagem homogênea quiçá remotamente. “Esse dado revela que o ensino remoto, dadas as condições desiguais de sua realização — para professores e crianças — não se configura como uma alternativa de garantia do papel da escola de promoção da socialização do conhecimento” (Alfabetização em Rede, 2020, p. 193).

Os(As) professores(as) tiveram que aprender a lidar com esse momento “novo”, sentiram falta do contato, da confiança, das trocas, sentiram falta de apoio e direcionamento pedagógico, como podemos notar no registro dos(as) respondentes A29 e A31: “Era tudo novo, tivemos que aprender a lidar com o novo normal. Aprendendo e ensinando, a prática de alfabetização ficou muito prejudicada ou quase não teve alfabetização. Para alfabetizar precisa ter contato com o aluno, passar confiança e naquele momento não tivemos isso” (A29, questionário, 2023). “[...] falta de apoio e direcionamento Pedagógico” (A31, questionário, 2023).

Fica evidente a falta de orientação, de apoio e de materiais a serem utilizados para alfabetizar. Em sala de aula, geralmente os(as) professores(as) alfabetizadores(as) confeccionam materiais pedagógicos, na maioria das vezes com materiais recicláveis, para uso coletivo. Com as orientações sanitárias para evitar a circulação e o contágio pelo vírus, isso não foi possível. Dessa forma, a prática docente ficou comprometida, Ferreira, Michel e Nogueira (2022) destacam que:

[...] seguir protocolos de segurança para evitar o contágio ao tratar com crianças pequenas, como as que estão em fase de alfabetização, é um grande desafio. Assim como, poderia ser complexo manter as crianças em um ensino remoto implementado sem infraestrutura adequada, ignorando a desigualdade econômica, os inúmeros contextos de vulnerabilidade social e, ainda, os altos índices de pais e/ou responsáveis com baixa escolaridade e sem condições de

acompanhar e mediar os processos de aprendizagens das crianças (Ferreira; Michel; Nogueira, 2022, p. 115).

A seguir trazemos uma resposta que evidencia o que muitas vezes ficou silenciado. As dificuldades não foram somente de cunho tecnológico, pedagógico, foram também de cunho psicológico e é possível que muitos(as) calaram os sentimentos, as angústias, as incertezas. Somente um(a) respondeu que suas dificuldades foram também psicológicas. Porém, como professora que vivenciou esse período, posso me colocar como quem viu isso acontecer com colegas que atuaram na mesma escola em que eu atuei. Pude ver que vários (não somente um(a)) resolveram com terapia, conversas ou choro, mas silenciaram para não demonstrarem a fragilidade que “todos”, uns mais do que outros, passamos nesse “terrível” momento de incerteza, é preciso coragem para falar sobre isso. “Insegurança, medo, não saber o que fazer” (A26, questionário, 2023).

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos(as) alfabetizadores(as), percebemos que estão relacionadas ao professor ter que preparar suas aulas por meio do uso das tecnologias, e tiveram que aprender na prática como preparar as aulas. A falta de acesso dos alunos e suas famílias, seja por qualidade da internet ou por não terem computador e disporem somente de um aparelho de celular na casa. O uso de materiais impressos e, mesmo assim, não ter a certeza que o seu aluno estava desenvolvendo-as. Para Ferreira, Nogueira e Michel (2023, p. 3),

[...] espaços antes destinados ao refúgio, na intimidade com familiares, tornaram-se também de trabalho em proporções expansivas ao utilizarem cômodos da casa para elaboração das atividades assíncronas e execução de aulas *online*. A rotina foi intensificada exigindo a participação das professoras em diversas reuniões com gestores e/ou equipe pedagógica; preenchimento de dados nas plataformas; devolutiva das atividades assíncronas; tempo para assistir as *lives* sobre educação; participar de cursos sobre o uso de tecnologias impostas pelas redes; gravar videoaulas; estar disponível para responder às centenas de mensagens de alunos e ou familiares e, ainda, elaborar tutoriais ensinando-os a registrar, anexar e reenviar as atividades realizadas pelos alunos, sem contar com a constante preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. Esse novo contexto acabou gerando uma sobrecarga de trabalho e esgotamento físico e emocional podendo levar ao estresse ou a outras patologias psíquicas.

Quanto às necessidades de formação, temos as mesmas respostas quanto às dificuldades enfrentadas. Dos respondentes, 94.6%, ou seja, 35 responderam que sentiram necessidade de formação, e 5,4 % (2) responderam que não.

Ao serem questionados(as) sobre o porquê da necessidade de formação, apenas 34 responderam a essa questão. Agrupamos as respostas e observamos que existe uma similaridade entre as dificuldades e o porquê da necessidade de formação, conforme podemos verificar nas respostas. A necessidade de se adequar ao novo fez com que os alfabetizadores(as) sentissem necessidade de formação, nota-se que a formação em tecnologias digitais, gravar videoaulas, utilizar os dispositivos, as plataformas, criar grupos de WhatsApp para poder interagir com os pais e alunos de forma diferente da que estavam acostumados no dia a dia de sala de aula é a justificativa dessa necessidade. “Os novos obstáculos que o ensino remoto nos proporcionou foram barreiras que iam além da sala de aula. Formação em tecnologia digital foi preciso para acompanhar as novas metodologias, recursos e estratégias de ensino para aquele momento” (A2, questionário, 2023). “Não dominava a tecnologia para fazer/ montar vídeos” (A4, questionário, 2023). “Porque era algo muito novo, diferente, que da noite para o dia, você se vê obrigada a gravar videoaulas, criar grupos de WhatsApp, ensinar à distância, etc.” (A7, questionário, 2023). “Para lidar com a tecnologia moderna” (A15, questionário, 2023). “As mídias digitais exigem mais ainda do professor” (A25, questionário, 2023). “Principalmente em edição de vídeos e aulas virtuais” (A2, questionário, 2023). “Porque precisariam ser usadas outras estratégias para alcançar o objetivo, principalmente no que diz respeito à inclusão de ferramentas tecnológicas” (A31, questionário, 2023).

O distanciamento social pegou todos de surpresa, ninguém iria imaginar passar por essa situação, muitos(as) professores(as) relataram não estarem preparados, necessitaram se “reinventar” com práticas diferenciadas, o que revelou a falta de domínio, o conhecimento que tinham não era suficiente, não sabiam como trabalhar, ensinar, dar aulas à distância, justificando essa necessidade de orientação, formação. Isso também foi evidenciado na pesquisa do AlfaRede (Alfabetização em Rede, 2020), pois o contexto da pandemia exigiu um conjunto de alterações nos modos de alfabetizar as crianças. “A prática docente precisou ser reinventada com didáticas diferenciadas, criação de grupos em redes sociais, plataformas de reuniões entre outras coisas, o que era algo novo e muitos professores não tinham domínio dessas tecnologias” (A21, questionário, 2023). “Porque não sabia como trabalhar, dar aula à distância” (A26, questionário, 2023). “Porque nos pegou de surpresa, tivemos que fazer uso de recursos com os quais não tínhamos ainda domínio para trabalhar, tivemos que nos reinventar” (A35, questionário, 2023).

Não estávamos preparados para lidar com o uso dos dispositivos tecnológicos, pois não era uma realidade escolar. Não havia uma Internet de qualidade, nem computadores para que cada professor pudesse realizar o planejamento das atividades e para alimentar a plataforma virtual da época (A14, questionário, 2023).

Por que fomos pegos de surpresa com a orientação da OMS - afim de evitar a contaminação e disseminação em massa da população pela Covid-19. O conhecimento que temos muitas vezes é insuficiente para manuseio de alguns recursos tecnológicos, pois não fazia parte da nossa realidade e nem do nosso público de discente (A37, questionário, 2023).

Outras respostas que emergem da pergunta, agrupamos num segundo bloco no qual as respostas estão direcionadas às questões que mostram um pouco o sentimento dos alfabetizadores(as) em relação à alfabetização no formato remoto. Percebemos que alguns(mas) deles(as) relatam um sentimento de despreparo, necessidade de estudar mais do que o normal, necessitavam trocar experiências, saberes, vivências. Dividir as dúvidas e discutir as possibilidades, para traçar um plano eficaz para poder atingir da melhor forma o ensino dos alunos, seria uma forma de atualização. “Para ter com quem dividir as dúvidas e discutir as possibilidades” (A1, questionário, 2023). “Devido as dificuldades encontradas para adequar os conteúdos de alfabetização ao formato remoto” (A6, questionário, 2023). “Não sabia como alfabetizar na pandemia” (A8, questionário, 2023). “A formação continuada é de extrema importância para novos saberes, novas práticas que vivenciamos durante todo o período da pandemia” (A10, questionário, 2023). “Atualização” (A11, questionário, 2023). “Me sentia despreparada” (A16, questionário, 2023). “Porque foi algo totalmente novo, precisávamos estudar mais ainda e principalmente trocar experiências, vivências e traçar um plano o mais eficaz possível” (A17, questionário, 2023). “Estávamos desesperados pelo novo (diferente) [...]” (A18, questionário, 2023).

Com a pandemia foi necessário repensar a maneira com que o(a) professor(a) planejou e como utilizou os métodos para ensinar. Freire (2021), nesse caso, lembra que o(a) professor(a) precisa ter “[...] disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho [...]” mesmo que muitas vezes com sentimentos de impossibilidades e distanciamento.

A resposta de A19 é como um desabafo, relatando que vivenciou um período difícil, com muitas cobranças, seja na metodologia necessária para aquele momento, ter que avaliar o nível de desenvolvimento do aluno sem mesmo ter tido contato com ele, pois na maioria das vezes eram os pais que ensinavam as crianças. A19 reportou a falta de interesse da maioria dos

responsáveis e enfatizou que era necessário formação, não somente formação pedagógica, mas um apoio para poder passar por esse momento com mais tranquilidade.

Porque foi um período muito difícil, estávamos todos perdidos precisando de apoio, não apenas pedagógico. Naquele período era cobrado que desenvolvessemos aula por vídeo conferências, e como realizar essas aulas, se não tivemos formação para isso, tínhamos que avaliar o desenvolvimento intelectual da criança que nem tínhamos contato, no primeiro ano da pandemia o contato era só com os pais que vinham buscar as atividades e que algumas vezes não devolviam as tarefas, ou devolviam os exercícios pela metade ou então eles mesmos faziam as tarefas. Era visível o desinteresse da maioria dos responsáveis. A formação naquele período era essencial, mas isto não ocorreu (A19, questionário, 2023).

Outros sentiram necessidade de formação específica para atender esse novo método, que a formação é a chave para obter resultados mais positivos, que os(as) professores(as) necessitam estar em constante estudo e que ninguém estava preparado para esse enfrentamento, e precisavam ser orientados. Observa-se que muitos aproveitaram para buscar formação. Imbernón (2009, p. 35) relata uma “[...] inquietude por saber [...] a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais”. O professor por si só já busca formação e fica claro a quão necessária foi uma formação pensada para os tempos de pandemia, atualizada, porém ninguém estava preparado. E com a morosidade das orientações por parte do governo federal, tudo ficou mais lento. Como deveriam ensinar? Como ministrar aulas no ensino remoto? Porque aprender com o “novo”? “Para atender o novo método à distância [...]” (A20, questionário, 2023). “Para poder atender os alunos mesmo estando em casa” (A12, questionário, 2023). “Ninguém até hoje recebeu uma formação específica para tempos tão difíceis como a Pandemia” (A22, questionário, 2023). “Porquê????? Formação é a chave para percorrermos uma trajetória com resultados mais positivos e norteadores na educação pedagógica dos nossos alunos” (A23, questionário, 2023). “Nós professores estamos em estudo contínuo e essa pandemia, o confinamento, fez com que eu buscasse mais cursos de formação” (A28, questionário, 2023). “Porque havia necessidades de sermos orientados” (A29, questionário, 2023). “Pois foi difícil dar aulas em curto tempo de aula e tentar assimilar os conteúdos necessários” (A32, questionário, 2023). “Por não ter o contato com os alunos” (A33, questionário, 2023).

Para o seguinte alfabetizador(a), em início de carreira, foi mais difícil ainda, pois estava atuando em escola com turmas multisseriadas e seu sentimento era de estar perdido: “Ninguém estava preparado para tal situação e as coisas foram acontecendo conforme as demandas. Sendo

nossas escolas multisseriadas e de difícil acesso e ainda por ser meu início de carreira na rede, senti-me perdido, sem um norte para atender os alunos com um mínimo de eficiência” (A36, questionário, 2023).

Para outros, essa necessidade de formação foi além do pedagógico, Imbernón (2009, p. 24) ressalta “[...] a importância da formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação”. Essa necessidade ficou evidente quando os professores(as) relatam a dificuldade enfrentada, a insegurança, e como o isolamento social afetou a saúde mental dos(as) professores(as): “Porque todos estávamos muito inseguros com o que estava acontecendo” (A9, questionário, 2023). “O momento era difícil pra todos” (A24, questionário, 2023). “Ver a questão do isolamento social que afetou sobremaneira a saúde emocional da maioria” (A30, questionário, 2023). “Por não ter o contato com os alunos” (A33, questionário, 2023). “Formação preparatória para trabalhar atividades remotas e trabalhar a saúde mental na pandemia” (A34, questionário, 2023).

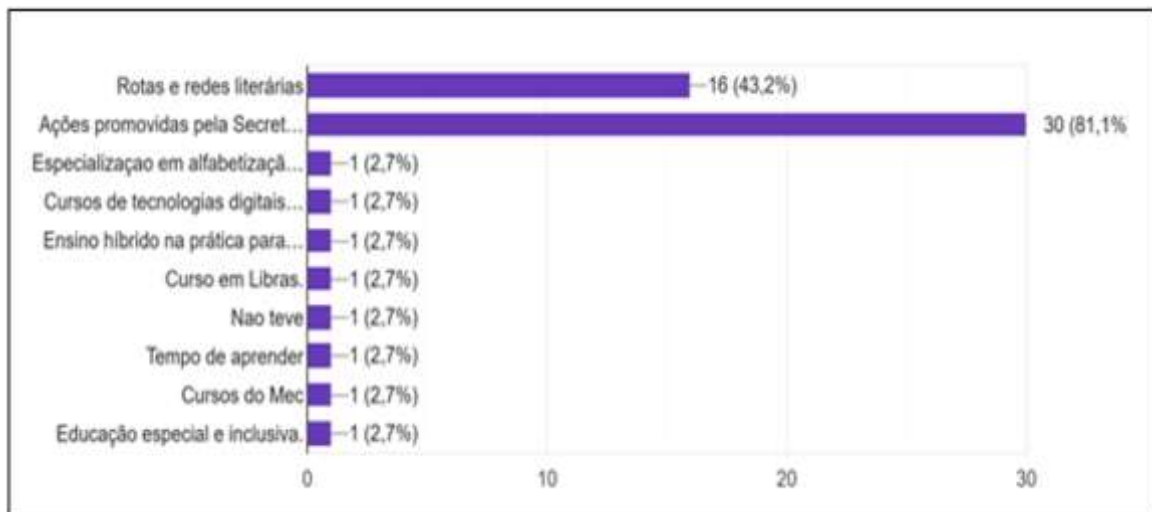
Com a análise dessas respostas, podemos perceber que os(as) professores(as) sentiram muita necessidade de formação. Constata-se um sentimento de impotência diante do novo e também de frustração. Todos os(as) professores(as) sentiram necessidade de formação para esse momento, mas queremos destacar que o(a) professor(a) alfabetizador(a) possui especificidades que são, dentre outras, ensinar a ler e escrever, e que, para isso, estando em sala de aula, confecciona os materiais concretos para alfabetizar. Ele(a) sentiu falta dos materiais, conforme a resposta a seguir: “[...] a falta de material pedagógico específico e necessário para aquele momento, [...]” (A19, questionário, 2023). Pelas medidas de segurança, e para a não proliferação do vírus, foram entregues somente as atividades impressas, e as orientações eram feitas no grupo de WhatsApp, sem o contato que acontece em sala de aula. Nota-se que não ficaram parados esperando, e isso parece ser inerente ao(às) professor(as), estar em um movimento de busca, de estudos, de melhoria no ensino.

De 2020 a 2022, em uma parceria firmada entre a UFMS, por meio do curso de Pedagogia e do mestrado em Educação do CPAN, e as prefeituras de Corumbá e Ladário, foi oferecida uma especialização em Alfabetização e Letramento, configurando-se como uma ação de formação continuada, tendo como cursistas professoras alfabetizadoras regentes do quadro efetivo que atuavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que atuaram tanto em Corumbá quanto em Ladário. Indagamos se os(as) respondentes cursaram essa especialização: 75,4% (28) responderam que não, e 24,3% (9) afirmaram que sim. É importante salientar que para esse curso foi realizada inscrição e inicialmente articularia a

teoria com a prática de sala de aula e, por esse motivo, o(a) professor(a) precisaria estar em sala de aula para realizar as atividades de intervenção. Inicialmente seria presencial, mas com o isolamento social, foi feito no formato de aulas síncronas e assíncronas, com atividades que foram se adequando ao momento vivenciado por todos na pandemia. Vale ressaltar que esse curso de especialização em Alfabetização e Letramento, assim como o Rotas e Redes Literárias, foram ações pensadas para a formação dos professores, programados para acontecer antes da pandemia, e foram afetados pelo isolamento social e aconteceram no formato remoto, com atividades síncronas e assíncronas.

Ainda relacionado a esse período de afastamento, solicitamos aos respondentes que assinalassem os cursos ou ações formativas dos quais participaram, sendo que poderiam assinalar mais de uma opção e escrever no campo “outros” o curso realizado. Essas informações estão sistematizadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Ações de formação continuada cursadas durante o período de pandemia (2020-2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações extraídas do questionário respondido em 2023.

Conforme podemos visualizar no Gráfico 2, 16 respondentes participaram do curso Rotas e Redes, uma parceria entre a VALE e a prefeitura de Corumbá, e os encontros eram semanais via Google Meet. 30 professores participaram das ações promovidas pela Semed-Corumbá, um fez especialização em Alfabetização e Letramento, um realizou curso de tecnologia digital, um fez curso de Ensino híbrido na prática para docentes (Fundação Itaú) e Educação híbrida (Nova Escola), um fez curso em Libras, um afirmou que não teve ação

formativa, um cursou o Tempo de aprender (MEC), um fez cursos do MEC, um fez especialização em Educação especial inclusiva.

Para encerrarmos o questionário, pedimos para que respondessem como foi ser professor(a) alfabetizador(a) durante a pandemia (2020 a 2021). Dos 37 respondentes, apenas um deixou em branco a resposta. Notamos que colocaram uma palavra e logo explicavam-na, assim, realizamos a contagem das palavras conforme foram aparecendo. A palavra “desafiador” apareceu 14 vezes, seguida de “grande desafio” repetida cinco vezes, e “frustrante” aparece duas vezes. Já as seguintes frases e expressões apareceram apenas uma vez: “extremamente difícil”, “não foi uma tarefa fácil”, “muito difícil”, “um período considerado fracasso”, “foram dois anos de frustração”, “foi necessário um olhar de sensibilidade e acolhimento”, “ter que aprender na prática”, “momento de muita reflexão e aprendizado”, “foi uma adaptação aos meios de ensino e aprendizagem”, “momentos de impotência e ansiedade”, “novos desafios para a prática docente”, “difícil adaptação”, “difícil”, “complicado”, “grande vitória”, “frustrante”, “exaustivo”, “bom”, “renovador”, “inovador”, “assustador”.

Com essas palavras e frases, formamos no *PowerPoint*, com o auxílio do desenvolvedor *Pro Word Cloud*, uma nuvem de palavras que resultou na Figura 2, na qual podemos observar como foi ser professor(a) alfabetizador(a) durante a pandemia.

Figura 2 – Ser professor(a) alfabetizador(a) durante a pandemia (2020 a 2021)



Fonte: Elaborada pela autora com base em informações extraídas do questionário respondido em 2023.

A partir da reflexão inicial, do nosso primeiro contato, observamos que os(as) professores(as) encontraram dificuldades na reorganização do trabalho pedagógico, seja na área

da tecnologia, em como alfabetizar sem a presencialidade, as dificuldades de cunho psicológico, sentiram necessidade de formação e apoio nessas áreas, e buscaram direcionamento em ações que estavam sendo ofertadas nesse período, mas que para a maioria foi desafiador ser alfabetizador(a).

Após o primeiro contato com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) por meio do questionário, constatamos que 10 professoras se dispuseram a participar da entrevista, deixando seus contatos telefônicos. Ao contatá-las, duas não dispunham de tempo para a realização dos encontros. Enviamos mensagens várias vezes, porém, sem êxito. Uma delas não respondeu ao contato, e outra sinalizou interesse, mas depois não aceitou participar. Assim, realizamos a entrevista com seis docentes. Como queríamos ouvi-las, compreendê-las melhor, ouvir as suas necessidades e experiências, nada melhor do que relacionar nossa entrevista reflexiva como se estivéssemos sentadas à sombra de uma árvore para conversar, como nosso espaço de diálogo entre pares. Por isso, as participantes dessa etapa do estudo têm pseudônimos de árvores pantaneiras. Elas enfeitam com a beleza de suas cores, alimentam com seus deliciosos frutos e as seivas (Jatobá) são capazes de curar, além de proporcionarem alívio nos dias de intenso calor com suas sombras. Assim são os professores, nossos heróis de sala de aula que cumprem e contribuem muito mais do que o ato de transmitir conhecimentos.

Apresentaremos no Quadro 2 cada uma das seis professoras que atuaram no período da pandemia, sendo uma na escola do campo, uma na escola das águas e quatro nas escolas urbanas.

Quadro 2 – Perfil das professoras alfabetizadoras que atuaram nos anos de 2020 e 2021

	Ipê	Piúva	Carandá	Bocaiúva	Acuri	Jatobá
Formação inicial	Pedagogia (UNAM)	Pedagogia (UNOPAR)	Pedagogia (UFMS)	Pedagogia (UNOPAR)	Pedagogia (UFMS)	Pedagogia (UFMS)
Esp.	Educação, pobreza e desigualdade social (UFMS) Educação infantil (SÃO LUIZ) Alfabetização e letramento (UFMS)	Gestão escolar (UNOPAR) Inclusão (UNIASSELVI) Psicopedagogia (UNIASSELVI)	Alfabetização e letramento (UFMS)	Alfabetização e letramento (SÃO LUIZ)	Psicopedagogia institucional (FALPI) Psicopedagogia institucional e clínica (FSF) Alfabetização e letramento (IPEMIG)	Planejamento educacional (Universo)
Tempo de atuação	16 anos	5 anos	18 anos	10 anos	20 anos	25 anos
Vínculo	Concursado	Contratado	Concursado	Contratado	Concursado	Concursado

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas com as professoras em 2023.

Com relação à formação, todas as professoras fizeram a formação inicial em Pedagogia, quatro em universidades públicas — presencial e duas na modalidade EaD — em instituição particular. Todas possuem especialização, três delas cursaram três especializações, duas possuem apenas uma, e todas as especializações são na área da educação. A partir desse dado, podemos afirmar que as especializações foram uma continuação da formação inicial.

Quanto ao tempo de atuação, a professora Ipê tem 16 anos, a Piúva conta com 5 anos, a Carandá 18 anos, Bocaiúva 10 anos, Acuri 20 anos e Jatobá tem 25 anos de experiência na docência. Sendo assim, apenas uma estava no início de carreira durante o recorte temporal desta pesquisa. Quanto ao vínculo com a Semed-Corumbá, quatro são concursadas e duas são contratadas. Vale ressaltar que tanto nas respostas do questionário como na disposição para a entrevista, a maioria das respostas foi de mulheres, que durante esse período tiveram uma sobrecarga de responsabilidades como alfabetizadora, esposa, mãe e dona de casa.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, discutiremos os seguintes eixos de análise a partir da análise das categorias identificados na entrevista:

- a formação continuada na visão das professoras;
- estratégias de formação utilizadas pelas professoras durante o período da pandemia (2020-2021); e
- necessidades formativas das professoras.

4.2 A formação continuada na visão das professoras

Iniciamos aqui a discussão e a análise das categorias reveladas nas entrevistas. A pergunta geradora foi: qual é a sua concepção sobre formação continuada? As professoras responderam com o que tinham em mente, não pararam para pensar na resposta. Isso nos dá o conceito que está latente, o que elas compreendem por formação continuada. Da análise dos depoimentos das professoras, organizamos duas categorias: a concepção de que a formação continuada está ligada à prática de sala de aula, como suporte para poder enfrentar os desafios do trabalho docente; e uma visão mais ampla na qual a formação se dá por meio de cursos, leituras, trocas com outros(as) professores(as).

Conforme o depoimento de Piúva, podemos entender que ela relaciona a formação continuada a uma pessoa, um assessor que estará atento às suas práticas para orientar como dar uma aula melhor, como fazer um planejamento. Seguindo esse pensamento, Bocaiúva confirma a compreensão desse conceito, quando expõe que seria uma formação contínua, um suporte

para superar os desafios. Para a professora Jatobá, são conhecimentos adquiridos, são informações que o professor pode utilizar, modificando sua prática em sala e ela ocorre nas trocas de experiências com outros professores e formadores.

A professora Acuri gosta de participar, sente a necessidade. Para ela, é um momento de sair da sala para receber informações, de participar de cursos ou situações parecidas. Contudo, sente necessidade de “meter a mão na massa”, e para ela seriam as trocas de experiências entre os professores, nas quais um poderá acrescentar algo ao outro, um momento de troca e não somente “teoria, teoria, teoria”. Observa-se em sua fala a necessidade de mesclar teoria e prática com as experiências que deram certo. O conhecimento de um professor pode enriquecer a prática do outro. Ao realizarmos as devolutivas, as professoras concordaram com as sínteses apresentadas: “Formação continuada para mim é você ter alguém que consiga te proporcionar (solucionar) as suas dúvidas. Como ensinar, como você redigir seu planejamento, como ele pode te proporcionar a **pensar além das suas dúvidas**” (Professora Piúva, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora). “Então, na concepção da gente, formação continuada **seria a formação contínua**. Que você vai ter esse **suporte sempre durante o seu trabalho, durante os desafios que aparecem**” (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

A formação continuada são conhecimentos adquiridos. Através das formações, o professor vai adquirindo conhecimentos, vai inovando as suas metodologias. São conhecimentos adquiridos durante a formação, são informações. O professor pode utilizar esses conhecimentos modificando a sua prática pedagógica na sala de aula, **através das trocas de experiências com outros professores e formadores** (Professora Jatobá, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Formação continuada é uma situação que eu sinto que há necessidade. Eu gosto de participar. Porque é o momento que você sai da sua sala, recebe a informação. Por mais que você saiba aquilo que eles já estão falando, mas sempre tem algo a acrescentar. Então, eu gosto de formação, eu gosto de estar participando de algum tipo de situação parecida. Cursos, eu gosto de estar. Mas eu sinto que muitas vezes as formações, elas precisam estar sendo mais práticas. Não só teoria, teoria, teoria. Eu sinto, às vezes, a necessidade de nós estarmos metendo a mão na massa até para troca de experiências. **Aquele momento de troca** (Professora Acuri, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Imbernón (2010) nos lembra que é preciso partir das situações e necessidades reais, contemplando a participação dos indivíduos com seus pares e com alguém que possa colaborar, dar suporte para ele, e isso pode ocorrer por meio de observações.

Ter o ponto de vista de outra pessoa dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor, que recebe um retorno de um colega, quanto o próprio observador, pela observação que realizou, pela discussão e experiência comum. Se o professor aceita que pode aprender com a observação, irá vendo que a mudança é possível e que esta vai se tornando efetiva a partir de sucessivas observações, pois essa é uma forma de favorecer a mudança tanto em suas estratégias de ensino quanto na aprendizagem de seus alunos (Imbernón, 2010, p. 33).

Nesse sentido, é necessário entendermos que o outro pode contribuir com suas observações e devemos estarmos abertos a isso. A partir das trocas de experiências com o outro, é possível inovar a própria prática. O(A) professor(a) da outra turma pode estar desenvolvendo algo diferenciado e poderá ser útil com a minha turma. Isso está bem evidente no depoimento da professora no momento da devolutiva, em que ela acrescenta essa opinião à sua fala inicial:

Olha, geralmente, hoje, a gente faz, assim um dia com todos os professores, mas eu penso, assim, elas são boas, as palestras são boas, são, mas, muitas vezes, dividem os professores em salas que não acrescentam tanto. Então, precisava ser uma formação destinada para cada modalidade mesmo, tipo, educação infantil, vamos trabalhar, trazer algo novo para a educação infantil, o que eu posso apresentar, o que eu posso levar de diferente, que possa melhorar o trabalho da gente. Então, seria mais ou menos isso. **Porque, quando reúnem todas as escolas, muitas vezes, coloca a gente em uma sala que as palestras e as coisas não têm muito a ver com aquilo que a gente precisa.** Então, eu acho que seria mais, assim, direcionar mesmo para cada modalidade (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Nota-se na fala da professora Bocaiúva, no momento da devolutiva, que ela sente necessidades específicas, e quando reúnem as professoras por escolas diferentes num mesmo local, não atinge, não é sanada essa “necessidade”. Para ela, as palestras são boas, mas seria interessante uma formação destinada a um público específico, pensada em trazer novidades, melhorias que viessem na direção daquilo que os professores precisam e sentem falta. Imbernón (2009) assevera que é preciso partir das necessidades reais dos professores, participar das formações de forma consciente, com ética, respeitando o posicionamento e as opiniões de cada participante. Para podermos avançar nesse processo de formação é fundamental oferecer meios para atingir as necessidades e aspirações dos professores.

A professora Ipê concebe a formação continuada como tudo que se aprende na profissão, seja com os alunos, nas leituras individuais e coletivas, não somente nos cursos, mas de forma global, tudo que o professor lê, as experiências de sua prática, as suas vivências.

Para mim é tudo que você aprende na sua profissão, lá dentro com as crianças, nas suas leituras individuais ou coletivas. Tudo que você faz para a sua melhora profissional é formação continuada, para mim é isso. Não é só um curso, é tudo que você faz, tudo global. Para mim é isso. **Não é só para a prática, mas para a formação como um todo** (Professora Ipê, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

A professora revela em sua fala que o professor se faz, se constitui no cotidiano, nas práticas e experiências, nas leituras e partilhas. Percebe-se que ela está em constante transformação e em sua segunda devolutiva na entrevista, ela acrescentou que: “Eu não sei se eu fui bem clara, que eu também quero dizer que essa formação acontece nas relações, com as relações que a gente tem, independentemente de ser com os professores. A gente aprende todo dia com os outros, com a comunidade, com as crianças, com todos. É isso” (Professora Ipê, entrevista, 2023). Nota-se em sua fala que ela quer esclarecer que a formação não se dá no isolamento, mas nas relações, na escola e fora dela. Segundo Imbernón (2010), a formação dos professores está influenciada tanto pelo contexto interno, a escola, quanto pelo contexto externo, a comunidade. A formação se dá em todos os ambientes sociais em que estamos inseridos.

A professora Carandá ressalta que a formação continuada é extremamente importante, é a “alavanca” que impulsiona a permanecer na profissão, a dar passos mais consistentes na pedagogia em sala de aula. Inferimos que a formação continuada é de suma importância na prática dessa professora, é essa alavanca que é capaz de mover objetos pesados. Traduzindo para a formação dos professores, é o que dá a mobilidade para que as ações e práticas de sala de aula possam dar certo.

Primeiro, quero registrar que é algo extremamente importante, a formação continuada. Eu acho que **é o que nos alavanca a permanecer na profissão, a dar passos mais consistentes na nossa pedagogia em sala de aula**, porque se você não tem a formação continuada, você não altera a sua prática em sala de aula e nossas crianças, elas não são iguais. E respondendo a minha concepção de formação continuada, é sempre aquele link que começa com uma ação reflexiva. Eu bebo muito da fonte do Paulo Freire, quando ele diz que a ação tem que ser reflexiva, o tempo todo, para a gente não correr o risco de achar que a gente já é a dona da verdade (Professora Carandá, entrevista, 2023)

Para ela, a formação continuada é um “link” que começa com uma ação reflexiva. Freire (2021, p. 40), ao discorrer sobre formação permanente afirma que “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem

que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

A ação reflexiva, para Freire (2021) e Imbernón (2009), deve estar muito unida à prática, com as trocas, com a dinâmica da partilha dos professores. Com a ação-reflexão-ação, a escola passa a ser foco de mudança, desenvolvimento e melhoria. A professora Carandá ainda explica que a formação continuada, para ela, tem duas frentes: uma individual, que o professor procura segundo suas necessidades e interesses, e a segunda é proporcionada pelas universidades, pelas redes de ensino ou pelo MEC. “Dessa forma, formação continuada para as professoras participantes deste estudo é: pensar além das suas dúvidas” (Professora Piúva, entrevista, 2023). “Suporte sempre durante o seu trabalho, durante os desafios que aparecem” (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023). “Conhecimentos adquiridos através das trocas de experiências com outros professores e formadores” (Professora Jatobá, entrevista, 2023). “É o momento que você sai da sua sala, recebe a informação” (Professora Acuri, entrevista, 2023). “Para mim é tudo que você aprende na sua profissão, lá dentro com as crianças, nas suas leituras individuais ou coletivas” (Professora Ipê, entrevista, 2023). “É o que nos alavanca a permanecer na profissão, a dar passos mais consistentes na nossa pedagogia em sala de aula. É sempre aquele *link* que começa com uma ação refletiva” (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Para mim a formação continuada tem duas pernas. **Uma é individual, que a pessoa precisa correr atrás**, precisa estar atendida, precisa ler. E **a segunda que é aquela que pode ser propiciada pelo poder público, pela universidade**, quando a universidade abre, uma especialização ela tá colocando, um curso, ela tá colocando a disposição dos professores, uma possibilidade de formação continuada, e também o órgão ao qual a gente tá ligado, por exemplo, na educação (Professora Carandá, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Em vista disso, a compreensão do conceito de formação continuada que as professoras entrevistadas possuem está ligada à prática pedagógica, aos desafios que emergem no cotidiano e necessita de reflexão, é algo inacabado. Elas buscam orientações para sanar as demandas da escola e da sociedade, que se encontra em constante mudança. Sambugari e Arruda (2011) enfatizam que é preciso levar em conta os saberes dos docentes, compará-los aos conhecimentos científicos já adquiridos durante os processos de formação inicial e continuada, numa ação-reflexão, para podermos criar a autonomia coletiva. “É necessário ter em conta os conhecimentos derivados da experiência docente, para compará-los com os conhecimentos científicos no processo de formação. É preciso ser um processo que ocorre na própria instituição

escolar, como forma de valorização dos participantes e de construção de autonomia coletiva” (Sambugari; Arruda, 2011, p. 121).

Embora a formação continuada pareça algo simples, por estar ligada ao ato de estudar, de ensinar, ao fazer do professor, fica evidente que devido à variedade de assuntos que abrange, precisa ser organizada com cuidado. O(A) professor(a) precisa partir de sua experiência docente, estando atento(a) aos assuntos e temas que dizem respeito ao seu fazer pedagógico. Buscar uma formação que vai além da aquisição de um conhecimento específico, unindo o seu saber com os conhecimentos científicos que já foram produzidos e que servirão de luz para trilhar novos caminhos e novos saberes.

Considerando que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) possuem necessidades específicas para desenvolver e assegurar a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita, perguntamos como cada uma compreende a formação continuada específica para alfabetizar as crianças. Elas enfatizaram a necessidade de uma formação reflexiva, buscando conhecer a criança e como ela aprende, partindo da curiosidade e daquilo que é significativo, fazendo com que a criança também reflita sobre o ato de aprender. Na percepção das professoras, a formação continuada específica seria um direcionamento tanto em estratégias quanto em metodologias, articulando a teoria com a prática de sala de aula. “Para mim uma formação específica para alfabetizador, que leve o professor alfabetizador a refletir em como a criança aprende, buscando uma aprendizagem reflexiva, levando a criança a refletir também, uma aprendizagem com significado para a criança, partindo da curiosidade da criança” (Professora Piúva, entrevista, 2023). “O que seria essa formação continuada em relação à alfabetização? Estar guiando, estar dando norte de estratégias, de metodologia. Estar voltando à parte teórica diretamente na nossa prática vivida dentro de sala de aula” (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Essa formação, segundo a professora Bocaiúva, precisa acontecer de forma presencial e prática na própria escola, tendo como suporte os(as) professores(as) mais experientes e os(as) coordenadores(as). Segundo ela, precisa ser no falar, no mostrar, no fazer. Podemos afirmar que poderiam ser criados momentos de troca de experiências, de partilhas entre os(as) professores(as) com o apoio da coordenação, partindo da prática, das dúvidas de cada um(a). A professora Ipê ressalta a continuidade na formação. “Então, eu acho que em termos de alfabetização e letramento, a gente não pode parar. É algo que tem que ser contínuo, o tempo todo” (Professora Ipê, entrevista, 2023).

Eu acho, na verdade que essa formação de alfabetização **teria que ser uma formação presencial na prática**. A gente vê muito a necessidade disso na

sala de aula, não só com a gente, mas com os colegas também. Principalmente para quem está começando a trabalhar, essa formação específica **poderia acontecer dentro da escola também com a gente como suporte até mesmo poderia ser com os nossos coordenadores**. Nossos coordenadores, eles mesmos poderiam dar esse suporte. Então, assim, eu acho que na educação infantil, alfabetização precisa muito e tem que ser presencial, tem que ser na íntegra, no falar, no mostrar, no fazer (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

A professora Jatobá traz em sua fala a experiência que realizou na formação do programa MS-Alfabetiza, no qual nos encontros mensais eram propostos jogos e atividades diversificados de como alfabetizar, além incentivar o uso do livro didático elaborado com a cultura, fauna e flora regionais. Para ela, essa formação foi de grande valia.

Seria uma formação de como trabalhar vários jogos educativos, gêneros textuais, várias atividades diversificadas, atividades lúdicas, que visam a aprendizagem da criança de forma mais espontânea, que ela tenha uma aprendizagem mais significativa através das atividades, principalmente através dos jogos educativos, dos jogos pedagógicos, que estimulam a criatividade dos alunos. Como a formação que fiz esse ano, o MS-alfabetiza (Professora Jatobá, entrevista, 2023).

Para a professora Carandá, a formação continuada específica para os alfabetizadores precisa começar já na educação infantil. Ela cita uma linha tênue que separa a educação infantil dos primeiros anos do Ensino Fundamental, para colhermos bons frutos. Para isso, é preciso entender o que é alfabetização e o letramento e refletir sempre.

A resposta de uma melhoria na educação, que a gente tanto precisa, corre atrás e estuda. A gente se envolve pra que possa colher bons frutos. Essa formação tem que começar com a educação infantil e o início do fundamental. Porque a saída da educação infantil para o letramento parece ser uma linha tão tênue. É extremamente importante que tenha, momentos e cursos voltados especificamente para essa categoria da educação, entender o que é letramento, considerar o que é alfabetização e fazer essa reflexão sempre (Professora Carandá, entrevista, 2023).

O(A) professor(a) sabe o que tem que fazer, porém a correria do dia a dia, as demandas que chegam até ele(a) por meio da secretaria de educação, os projetos externos fazem com que ele(a) deixe de fazer o que é essencial, o que é mais importante, como a leitura deleite, ou momentos prazerosos para os alunos. A fala da professora Acuri ressoa como um desabafo! E nós vamos deixando de fazer. Em sua fala é perceptível a angústia de quem sabe o que precisa fazer, porém, não consegue dar conta de tudo que chega até ela, mesmo que tenha sido planejado, pois as vezes é necessário deixar o planejado para executar o que é solicitado. Isso é

frustrante, na perspectiva da professora. Realizar a sondagem inicial, planejar, pensar em como avançar com os alunos e se dar conta de que não conseguiu executar o que havia planejado. Para ela, a formação específica para alfabetizadores seria um momento de resgatar as memórias e criar estratégias para uma alfabetização mais simples e prazerosa.

Como eu disse lá atrás, muitas vezes nós já sabemos o que fazer. Só que, com a nossa rotina de sala de aula, muitas vezes nós vamos deixando de fazer. Até porque nós temos que cumprir, muitas vezes, além do currículo que nós estamos predispostos a fazer ali naquele semestre, naquele ano letivo, nós temos que receber a demanda e executar. O principal é isso. Executar toda demanda que vem de órgão central que nós temos. **E nós vamos deixando de fazer. Nós vamos deixando.** Às vezes, aquele simples estar lendo versos, estar fazendo aquela rotina diária ali com eles, de leitura de leite, aquele momento prazeroso, de ter um tempo agradável para isso, muitas vezes nós vamos cortando, **nós vamos correndo por conta do tempo, por conta da sobrecarga que nós temos que cumprir.** Então, essa situação de uma formação continuada pra estar resgatando as memórias da alfabetização de escrita, de leitura, criando estratégias pra estar buscando uma alfabetização mais simples e, ao mesmo tempo, mais prazerosa, é isso que eu acho que deveria estar voltando pra nossa realidade (Professora Acuri, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Resgatando o conceito de formação continuada compreendido pelas entrevistadas, vale ressaltar que, para elas, é um pensar além das dúvidas, um suporte durante o seu trabalho para sanar os desafios que aparecem. Ela pode acontecer por meio das trocas de experiências, seja entre professores(as) ou formadores(as). E isso está relacionado a tudo que se aprende desde o início da formação, não somente na escola, mas com leituras individuais e coletivas, é o que auxilia a dar passos firmes, conscientes na profissão, e pode ocorrer de duas formas: uma individual, que o(a) professor busca(a); e a outra é proporcionada pelo órgão mantenedor (programas implantados pelo MEC, estado, município ou pela universidade).

Em relação à formação continuada de forma específica para alfabetizadores, ficou claro que necessita ser de forma prática e presencial, desenvolvida nas escolas com o apoio dos coordenadores e de outros professores.

4.3 Estratégias de formação utilizadas pelas professoras durante o período da pandemia (2020-2021)

A pandemia trouxe uma experiência inusitada, que se prolongou por dois anos de forma dramática, na qual experimentamos o medo, a dor, a insegurança frente a um vírus

desconhecido e extremamente transmissível. No campo da educação vimos as nossas escolas fechadas e tivemos que buscar novos caminhos para manter o contato com as famílias e “dar continuidade” ao ensino. Nosso objetivo foi ouvir as professoras para identificar quais foram as estratégias de formação utilizadas nesse período. Para isso, perguntamos como foram as ações formativas oferecidas pela REME durante a pandemia. As professoras responderam que não tiveram formação, o que foi proporcionado foram as *lives*, mas que não supriam as necessidades naquele momento, que aprenderam como fazer ou lidar com a situação do ERE com os colegas, coletivamente, e quem sabia ensinava quem não sabia. O primeiro ano, 2020, foi muito difícil para todas, pois não sabiam por onde seguir.

Olha, formação, formação mesmo, nós não tivemos. [...] A gente aprendeu uma com a outra ali. Pelo menos foi quem sabia mais ensinava quem sabia menos. E para muitas pessoas também, quem sabia mais ainda fazia para quem não sabia nada. Porque tinha colega que não sabia nada de tecnologia, não sabia nada. Ainda tem, ainda tem colegas que não sabem nada. Então, assim, **o que a gente aprendeu foi com a gente mesmo**. Nós não tivemos um curso específico para isso. Não tivemos formação. E você tinha que planejar suas aulas, tudo isso era entre a gente mesmo. **Nós aprendemos ali no coletivo, com a colega que sabia**. Ah, vou fazer isso, eu faço isso, eu posso fazer um vídeo, eu posso, eu vou. Foi assim que a gente aprendeu (Professora Ipê, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Mas o primeiro ano [2020] foi muito difícil. Eu, por exemplo, lembro que a gente queria informações, a gente não tinha, não tinha um plano de trabalho naquele momento de pandemia e crise, porque foi um momento difícil pra nós. Então, assim, não tínhamos e não teve nenhum. A curto prazo, nós profissionais ficamos assim, com as nossas próprias impressões, tentando buscar ali, vendo o que estava sendo construído fora do Estado, porque também não foi só o município, o do Estado também demorou muito até ter um mecanismo de interlocução. Então, assim, foi um momento muito difícil (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Então, o primeiro [ano – 2020] que pegou a gente, assim, totalmente de surpresa. Foi um choque de realidade, assim, bem... Já estávamos no começo de ano letivo, praticamente, quando chegou a pandemia e tudo foi muito rápido. Cada um, eu acho que, deu o seu melhor, fez o que pôde. Tanto o pessoal da REME que trouxe suporte para a gente, quanto a gente também (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Nos relatos, podemos observar que 2020 foi extremamente complexo para todas, pois houve a demora em partilhar uma organização, até porque era algo novo. Ninguém tinha vivenciado esse momento. Estávamos e ainda estamos na construção de conhecimentos sobre o que vivenciamos durante a implementação do ERE. Sabemos que o MEC, por meio da Portaria n.º 343/2020, publicou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

digitais, enquanto durasse a situação de pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020b). Logo, a Portaria n.º 345/2020 (Brasil, 2020c) elucidou a todas as redes de ensino a necessidade de reorganizar as atividades para atender as ações de prevenção à propagação da doença. Sobre essas orientações, a professora Acuri relatou que eram nas *lives* que isso acontecia, porém não houve uma formação de como fazer, ou seja, “tínhamos que aprender” a organizar os blocos de atividades para enviar para um *drive* dentro do sistema TAGNOS, que é utilizado pela REME.

E o que eram as nossas formações? Era abrir o Meet, escutar lives, live disso, live de pronunciamento de afastamento, live de pronunciamento de que as férias iam ser adiadas... Então, assim... **Efetivamente, formação eu não tive.** Eu não tive. Mas... Que tipo de formação nós buscamos? Porque nós tínhamos que cumprir a carga horária. Então efetivamente, formação eu não tive. **O que nós tínhamos era que aprender!** A pateca (desafio, pedido) chegava na nossa mão e a coordenadora falava assim: eu quero que vocês façam tantas atividades para mandar para o bloco da Semed e mandava enviar no drive. Eu olhava para o drive e falava: o que é isso? Como que põe um troço aí dentro e fiz pesquisa. Era tudo por nossa conta efetivamente. **Você teve uma formação online que fosse? Eu não tive, eu não recebi.** Se teve não chegou na minha escola porque eu não recebi esse tipo de formação online (Professora Acuri, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Essa fala retrata bem o início da pandemia, e a voz da professora Acuri transmitia esse desespero e frustração por não saber por onde seguir. As *lives* com orientações ou informações não eram suficientes para o momento vivenciado.

Segundo a professora Bocaiúva, houve suporte de como realizar as atividades no sistema ou nos *drives*, porém, a internet e a falta de conectividade para a sua realidade, que era a da escola do campo, era escassa. Segundo o relatório técnico de pesquisa da AlfaRede (Alfabetização em Rede, 2020), toda essa mudança constitui um grande desafio para os(as) professores(as), alunos e as famílias. O que os pais tinham e dava para utilizar foi o aparelho celular. Então ela não usou o sistema para o qual teve orientação, e sim realizou as atividades nos grupos de WhatsApp, com trabalho dobrado, pois ministrava aulas do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental. Para ela, foi mais complicado, pois formou grupos por série e elaborava as aulas uma por uma, individualmente.

A gente não conseguiu trabalhar totalmente com os suportes que foram oferecidos. No sistema mesmo, a gente teve suporte. A gente teve orientação, teve aulas mesmo de como que eu vou fazer, como que eu vou passar isso para o meu aluno. Só que para a gente da zona rural, assim, a realidade era outra. Porque não tinha o suporte de internet. Então, assim, o que eles conseguiam pegar era celular. Então, o que acontecia? A gente passava a aula de um por um, como as salas são multisseriadas, eu dava aula de primeiro ao quinto ano. Então, eu tinha que pegar meus aluninhos do 1º ano. Eu tentava fazer um grupo

que às vezes nem dava certo no *WhatsApp*, então eu tinha que pegar um por um. Nosso trabalho foi dobrado, porque eu pegava um por um pra poder dar aula pra eles. E a gente fazia isso pelo *WhatsApp*, que era o sistema que eles tinham acesso (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Já a professora Piúva, que faz parte da escola do campo e atua numa escola de difícil acesso (escola das águas), apontou que sua realidade foi diferente, pois permanecia na escola, onde os(as) professores(as) ficaram alojados com os alunos, que recebeu formação através de *lives*, teve orientação para ler e estudar artigos que foram sugeridos pelos formadores/assessores da escola.

Como eu trabalhei na escola [nome da escola], nós não viemos para a cidade para essas formações, para as formações na cidade. A única formação que a gente participou via *online* foi ofertada para a gente fazer leitura de textos. Eu não lembro se teve uma formação que a gente fez referente só para o povo das águas. A gente ia lá, lia os artigos dos professores e... Eu não lembro se tinha *live* também, acho que tinha *live* só (Professora Piúva, entrevista, 2023).

O sentimento que emerge na fala da professora Carandá é que os(as) professores(as) sentiram-se muito sozinhos para enfrentar esse momento, que ela define como divisor de águas, de uma aula presencial para a remota, tendo que implantar “coisas que não sabiam”.

Nós, professores, nos sentimos muito sozinhos, inclusive, para operar essas questões tecnológicas que você queria trazer, porque isso foi um divisor. A gente tinha um divisor nas práticas e metodologia que nós tivemos que implantar, coisas que nós não sabíamos. Eu tive que pedir ajuda (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Segundo Carandá, tanto no momento inicial quanto no posterior, entende-se como um momento difícil para ter formação para todos, porém poderia ter sido minimizada a angústia dos(as) professores(as) que necessitavam entender o que estavam vivenciando. “Porém, eu acho que, enquanto formação, é lógico, foi um momento difícil, foi. Mas a gente poderia ter, pelo menos, minimizado a angústia que os professores tiveram naquele momento de entender o que a gente estava vivenciando [...]” (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Ela sugere que poderiam ter organizado reuniões *on-line* para que os(as) professores(as) pudessem partilhar suas angústias, seus acertos e erros: uma troca de experiências desde o início, como uma escuta qualificada, para ter um diagnóstico da situação, ou para buscar soluções em conjunto para enfrentar os desafios. Segundo ela, a formação para esse momento

não seria apenas curso, e sim uma partilha, e isso faltou. Somente posteriormente houve essa conversa entre os pares nas próprias escolas.

Poderia ter sido organizado, por exemplo, reuniões *online*, para a gente poder fazer essa troca de como que estava... Porque a formação, ela não precisa ser só sistêmica. Ela pode ser um diálogo aberto, reflexivo, de diagnóstico, de escuta qualificada. A formação, poderia ter sido oferecida de uma maneira mais antecipada, uma escuta qualificada do que a gente estava vivendo naquele momento, como a gente estava passando por aquele momento, como a gente estava vendo. Nós poderíamos juntos enfrentar aqueles desafios, que foram grandes desafios. Coisas que depois a gente fazia uns com os outros. Um poder falar: “e aí? O que você está fazendo? Ah, eu vou fazer isso”. A gente começou a fazer entre nós, sem muita orientação (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Ainda em relação a essa escuta, a esse diagnóstico, a professora Carandá relatou sobre o plano de ação que chegou para todas as escolas da REME-Corumbá. Segundo esse plano, os(as) professores(as) deveriam elaborar, montar atividades para serem adicionadas no *drive* e os alunos ou seus responsáveis deveriam baixá-los para desenvolver com os filhos e devolver aos(às) professores(as).

Então, assim, foi muito difícil. Foi muito difícil! [...] quando tornou-se o plano de trabalho, eu achei que veio um pouco de cima para baixo. **Não houve uma escuta qualificada.** Então, por exemplo, **tentou-se, tentou-se nivelar todas as escolas, que é impossível.** Então, por exemplo, viu? Assim, ah, você tem que abrir pra poder jogar na plataforma, você fazia aquilo, sabemos que nossos alunos não iam responder pra nós, entendeu? Sendo que não iam. **Então, foi um trabalho desgastante, sem retorno, sabe?** Sem retorno, porque tentou-se nivelar. Eu acho que foi um desespero tão grande, porque a educação precisava voltar a funcionar. Então, sem escuta qualificada, sem uma aproximação, mas aí fez-se lá em cima. Criou-se todo esse processo e chegou pra todas as escolas que a gente tem que fazer. Aí falava assim, gente, mas vocês sabem que não vai. E os alunos não vão. Vocês sabem que os alunos têm internet, entendeu? Então, assim, foi uma loucura. Nós fizemos aquilo com um sentimento muito grande, que era de faz de conta. Um sentimento muito grande, que, infelizmente, a gente tem que reconhecer. Porque, assim, é uma coisa que nós temos que reconhecer, né? Nós podemos também... A gente entende a dificuldade, a gente entende... Todo mundo estava passando por aquele momento difícil, que era tudo novo, mas a gente está aí. No primeiro ano [2020], na pandemia, com tudo aquilo que foi registrado que era com sentimentos que era faz de conta (Professora Carandá, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Para Carandá, e talvez para muitas outras, 2020 foi o ano mais difícil, pois não se tinha noção do que fazer. Ela afirma que quando foi pensado um plano de ação (foi uma das primeiras orientações), tudo já veio pronto, com um “[...] vocês professores precisam elaborar atividades

para subir no sistema [...]”, desconsiderando a realidade de cada escola, que é diferente. Em suas palavras: “[...] tentou-se nivelar todas as escolas [...]”, o que sabemos que é impossível. Nem todas as famílias possuíam computador, internet que desse suporte para acessar e baixar as atividades. Nota-se um sentimento de frustração de quem tentou, mas já sabia de antemão que não daria certo, porque conhecia a realidade de sua escola. Segundo ela, fizeram com um sentimento grande que era um faz de conta e isso só melhorou no segundo semestre, pois ficou mais claro e foi possível ver resultados.

O segundo semestre melhorou um pouco, ficou mais claro o que nós estávamos enfrentando e aí começou, no final, a gente ter alguns resultados, mas foi muito difícil. Eu tive que pedir ajuda, mas é uma coisa que a gente, na educação, então, tem que estar aberto a essas coisas, que senão também você não avança, sabe? (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Já para a professora Jatobá houve formações pelo Google Meet, mas eram amplas, para todos. Em sua visão, faltou algo mais específico sobre a aprendizagem dos alunos durante esse período, e faltou investimento nesse sentido.

Então, assim, durante a pandemia nós tivemos as formações pelo Meet. Porque, como não podia presencialmente, foi através da tecnologia essas formações. Mas, assim, a meu ver, faltou mais formações específicas na área de como trabalhar, porque são formações que eu participei, por exemplo, eu participei da Magda Soares, ela é focada na questão da alfabetização. Então, na prefeitura em si, eu achei que faltou mais formações em relação à aprendizagem dos alunos. Porque nós sabemos que foi uma época difícil, uma época que, infelizmente, os alunos só levavam as atividades para casa e nem todos faziam. Alguns não eram as crianças que faziam, assim, outros os responsáveis. Então, nessa parte, na questão da formação, faltou, vamos dizer assim, mais investimentos, mais apoio em relação a isso (Professora Jatobá, entrevista, 2023).

Para a professora Bocaiúva, que atuou na escola do campo, que assistiu as formações, foi mais difícil porque eles não tinham acesso à internet, então foram em busca em campo, visitando as famílias, orientando os pais para que eles orientassem os filhos, levando as atividades impressas e ensinando os alunos considerando o máximo de distanciamento possível.

Então, a gente fazia, assim, a dificuldade de quem não tinha esse suporte. Para a gente era tudo novo, para os pais, pior ainda. Eles não tinham como ajudar. A gente fazia busca ativa. A gente saía a campo atrás dos alunos, levando atividade, explicando da maneira que dava, porque não podia ter contato. Então, era mantendo distância, ensinando ali na casa. Achava um lugarzinho, vamos ensinar aqui, vamos fazer ali. Então, a gente usou o suporte que deu. A gente teve formação? A gente teve, não posso falar que não. Mas, no nosso caso, a gente não aproveitou muito essa formação, porque a gente não tinha

suporte de mídia. A gente não tinha como fazer, sabe? Tudo ficou precário para nós, porque a distância também não colaborava (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Foi nesse momento que vimos surgir diferentes formas de se chegar até o aluno. Segundo a pesquisa da AlfaRede, que foi constituída por 29 universidades, envolvendo em torno de 117 pesquisadoras,

[...] do ponto de vista pedagógico, as “pedagogias do possível” colocaram em prática diferentes estratégias de alfabetização por meio de recursos tanto digitais quanto impressos, construídas a partir da experiência das docentes com a alfabetização presencial. De forma surpreendente, vimos surgir o Whatsapp como a principal ferramenta de comunicação entre professora e famílias. Uma comunicação assíncrona, dificultosa, uma vez que o tipo de aparelho e de conectividade determinam as condições da comunicação. Por quase dois anos, a sala de aula da escola pública nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, reduziu-se à tela de um celular conectado por esse aplicativo (Macedo, 2022, p. 10-11).

A formação dos(as) professores(as) ocorreu via Google Meet e procuraram ajuda, formação para poder realizar essa “pedagogia do possível”. Dessa maneira, buscamos neste estudo saber como e onde buscaram os conhecimentos para poderem dar conta de ensinar no contexto pandêmico. Assim, perguntamos como elas fizeram para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita aos seus alunos durante a pandemia. A professora Piúva relatou que na escola onde atuou eles já possuíam um olhar diferenciado para as necessidades dos(as) professores(as) e que não precisou buscar além da escola, pois já supriam as suas necessidades.

Como o [nome da escola] já trabalha com esse olhar de dar formação interna para os professores, nós tivemos várias formações de língua portuguesa, matemática, ciências e sobre letramento e alfabetização também dentro do [nome da instituição]. E eles fornecem tudo para a gente, porque lá dentro tem assessores voltados para direcionar os professores que estão em todo o nível. Tanto para fazer planejamento, quanto a dúvidas (Professora Piúva, entrevista, 2023).

Essa foi a realidade da professora Piúva, contudo o relato das demais foi diferente, porque tanto para a que atuou na escola do campo quanto às da zona urbana precisaram buscar caminhos possíveis para se reinventarem no cenário do ERE. Assim, observamos nos depoimentos que as cinco buscaram em sites da internet, refletiram sobre a experiência que já possuíam como alfabetizadoras e nas trocas com os(as) colegas(as) que também pesquisaram. Elas vivenciaram um movimento de busca e partilha coletiva para que juntas pudessem

caminhar em direção aos alunos. “Não sabia, perguntei para professora de informática, para outras professoras, baixei aplicativos” (Professora Jatobá, entrevista, 2023).

Olha, só pela internet mesmo. Eu acho que eu fui juntando um pouco do que eu já tinha, do que eu já sabia, e com aquilo que foi conversado, que a gente estava conversando. Foi o que dava para fazer. Nós fizemos o que dava para fazer. Não foi assim, como é que eu posso falar? A gente tentou em todo momento a gente tentou fazer o que a gente não estava preparado para aquele momento. Foi algo assim que, por exemplo, eu vi tal escola está fazendo isso, a colega falou que está fazendo isso, assim, assado. Como? Então vamos perguntar, vamos ver o que estão fazendo. Foi assim, um buscando com o outro (Professora Ipê, entrevista, 2023).

Assim, eu busquei. Eu busquei na internet. Eu aprendi sozinha montar vídeo no Excel. Eu aprendi a montar vídeo no Word. Eu aprendi a montar vídeo em tudo que é sistema que o computador deu. Então, eu montei vídeo de alfabeto, de letra, de maneira que eu pudesse passar esse vídeo para o celular para eles poderem assistir e estudar. Eu montei bastante atividades dessas com músicas infantis. E eu fui fazendo do jeito que eu fui aprendendo ali sozinha. Mas eu montei muitos videozinhos pra mandar para eles, para eles poderem estudar e aprender (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Eu trabalhei muito, trabalhei muito. Tive que investir em computador, tive que investir em celular novo, tive que investir em pedestal para filmar. Que formação que eu tive? Eu tive que fazer cursos de produção de vídeos. Isso aqui que você está fazendo comigo [chamada de vídeo via *Meet*], nossa, isso aqui era um bicho de sete cabeças. Como é que eu vou criar um link para fazer uma conversa com as crianças? E era uma loucura, era uma loucura. E o meu WhatsApp de sete às onze era uma sala de aula (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Foi assim, comecei a pesquisar nas redes sociais, eu tenho muitas amigas também que, eu já até contei lá, eu tenho um grupo nacional que estuda Paulo Freire, e aí todo mundo foi para esse grupo desesperado, em realidades diferentes, [...]. A gente conversava muito entre nós, os professores da escola também entre nós e com a coordenação, a coordenação teve muita sensibilidade, falava, olhava, orientava como que nós não poderíamos fazer isso aqui (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Na devolutiva, a professora Ipê relatou aspectos psicológicos, muitos(as) professores(as), assim como ela, podem ter passado pelo que ela vivenciou: o não querer sair de casa, ter que estar na instituição, o medo de contrair o vírus e levar para casa etc. Ela sentiu necessidade de aconchego, e ficou “travada” e a única formação que buscou foi a especialização em Alfabetização e letramento.

Olha, eu não me recordo de ter procurado alguma outra formação, não, até porque eu acho que psicologicamente, eu acho que a gente, por não querer estar na escola, eu acho que isso também me afastou um pouco de algumas

coisas. A gente queria ter um aconchego, eu acho que a gente queria estar em casa e, como isso não era possível, assim, e o medo e tantas outras coisas, eu acho que eu travei também. Nessa época eu travei um pouco, apesar de sempre procurar algumas formações. Na pandemia, além da instituição não oferecer, eu também acho que eu também não corri atrás, o único curso que eu fiz foi esse, de letramento mesmo, que foi pós-graduação (Professora Ipê, entrevista, 2023).

A professora Carandá informou que participou de cursos e que foram muito bons para poder aprender e/ou aprofundar seus conhecimentos. Em sua percepção, foi muito importante nesse momento de isolamento poder ouvir e ter momento de partilha com professores diversos.

Uma das coisas que a pandemia nos proporcionou a oportunidade de participar, porque foi *online*, o Rotas e redes literárias foi extremamente importante, sabe? Porque, no começo, era assim, como era presencial, não podia ter todo mundo. Mas aí, quando veio a pandemia, foi oferecido para quem quisesse. Eu fui uma que, corri lá e dei meu nome. E o Redes foi muito importante também nesse momento pra nós. Primeiro porque ele tinha a disciplina da gente se encontrar toda semana. Então, a gente esperava, aguardava aquela dia que a gente tava junto. Era o que eu senti, porque a gente não estava acostumado com aquele tipo de curso, ficar sentado a tarde inteira e a gente sentado experimentava umas coisas diferentes, fazer umas dinâmicas, no lugar que a gente estava sentado, mas foi interessante, foi o que a gente conseguiu naquele momento (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Com o distanciamento, os cursos tomaram o formato *on-line* e isso foi um ponto positivo para a professora Carandá, pois abriu-se mais vagas para os que tinham interesse em participar. Ela “correu” para realizar a inscrição, aguardava esse momento de encontro, que foi um diferencial em sua formação. Ela participou da especialização em Alfabetização e letramento, a ação de formação continuada realizada pelo curso de Pedagogia do CPAN da UFMS, que firmou parcerias com as prefeituras de Corumbá e Ladário, e teve como cursistas os(as) professores(as) das turmas de alfabetização (Sambugari, Bays; Gomes, 2023).

Então, foram caminhos que a gente foi se juntando, e aí também a especialização foi fundamental, porque eu acho que os professores da especialização, eles também tiveram o desafio de pegar o que era presencial e colocar de forma online. E alguns fizeram isso com uma maestria. A gente participava da formação com gosto de quero mais, sabe. É claro, porque como foi o desafio, alguns conseguiram, outros nem tanto. E aí, já é uma coisa mesmo desse mundo tecnológico. Mas, por exemplo, tiveram professores que conseguiram, com todas as dificuldades, trazer para as nossas aulas online desafios para que a gente pudesse tentar, testar e fazer coisas que engrandeceram muito a nossa prática. Então, acho que também a especialização, embora ela tenha demorado para começar, porque esperou-se toda essa questão da gente poder usufruir dessa tecnologia, ela foi extremamente importante. **Sem a especialização, eu tenho certeza que seria**

mais difícil ter passado por essa pandemia, como a gente faz todo o tempo (Professora Carandá, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Conforme a fala da professora Carandá, nota-se a importância das ações formativas, dos(as) professores(as) terem momentos e espaços de reflexão sobre as teorias e práticas. Os cursos dos quais participaram foram muito importantes, pois “[...] sem a especialização, eu tenho certeza que seria mais difícil ter passado por essa pandemia”. Ela também destacou a dificuldade e o cuidado que os(as) professores(as) da universidade tiveram em ministrar essa ação, observando que os desafios foram comuns, embora em graus diferentes, mas todos passaram por isso.

Ao retomarmos o que foi relatado pelas professoras participantes desta pesquisa, a respeito das estratégias de formação utilizadas durante o período da pandemia (2020-2021), muitas relembram a dificuldade do primeiro ano (2020), bem como a ausência de um plano a curto prazo. Elas destacaram que não tiveram formação, apenas orientações do que deveria ser feito e aprenderam umas com as outras, quem sabia mais ensinava as outras, no coletivo da escola. Cada uma deu o seu melhor, fez o que pode tanto na secretaria de educação quanto quem estava nas escolas. Eles afirmam que se sentiram sozinhas e sinalizaram que quando foi traçado o plano de ação, este veio pronto, não houve uma escuta para saber qual era a realidade da escola. Isso foi um trabalho desgastante e sem retorno, segundo as falas das professoras.

Já em relação ao segundo ano (2021), elas enfatizaram que tiveram *lives*, formações pelo Google Meet, porém de forma ampla, com orientações para todos(as), faltando algo mais específico. Elas mencionaram as ações de formação que foram oferecidas, como a especialização em Alfabetização e letramento e o projeto Rotas e Redes literárias, que também usaram o Google Meet, definidos como encontros de alento e momentos de partilhas entre os(as) professores(as).

4.4 Necessidades formativas das professoras

Para atingirmos o último objetivo específico deste estudo, questionamos quais foram as suas necessidades específicas de formação para a atuação como alfabetizadora nesse período da pandemia. Quatro professoras elencaram suas necessidades, que vão desde a formação na área da tecnologia, de saber se os alunos estavam realmente aprendendo, pedagógica, de escuta, acolhida, e a falta da escola presencial para garantir até mesmo a alimentação dos alunos. Apenas uma que atuou em uma escola das águas afirmou que suas necessidades formativas

foram supridas, uma vez que na escola onde atuava havia a preocupação com a formação interna dos(as) professores(as) de forma contínua.

A professora Carandá informou a sua dificuldade na área da tecnologia, ressaltando que é difícil alfabetizar presencialmente e na pandemia “[...] você ia fazer, você já sabia que era inútil [...]” (sentimento de frustração na fala). Para ela, utilizar os instrumentos tecnológicos foi mais difícil. “A professora da tecnologia da escola também ajudou bastante, que, sempre quando eu tinha dúvida eu perguntava para ela, né, ela me auxiliava. É mais no sentido, assim, da parte tecnológica” (Professora Jatobá, entrevista, 2023).

Eu senti, assim, primeiro a questão tecnológica. Essa questão tecnológica, ela foi um desafio muito grande. Até porque, assim, os meus alunos. A alfabetização e o letramento já são difíceis presencialmente. Já é difícil. Na pandemia, então, você ia fazer, você já sabia que era inútil. Aí você tinha que ver quantas pessoas sabiam lidar com a tecnologia. Nós não tivemos uma aula da Secretaria de Educação para dizer: você liga o celular tem um link, não. Sei que você se virava para baixar o aplicativo. Eu perguntava para o outro [professor] como é que você fez, e tal. Então, teve essa dificuldade. Aí, você teve a dificuldade, como profissional, de saber lidar com esse instrumento (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Ela continua, em seu relato, sobre as trocas que realizaram entre os professores. Para ela, foi o momento para serem mais solidários e empáticos entre si: “Mas assim, tinham adultos que eu não tinha nada. E aí a gente ficava orientando. Então, assim, a gente teve que ser mais solidária também. Isso é uma coisa que a gente teve que ter mais empatia, sabe?” (Professora Carandá, entrevista, 2023).

A necessidade de uma formação na parte da tecnologia também está presente no relato das professoras Bocaiúva, Acuri e Jatobá. “Aprendemos no tapa [...]”, “[...] era aquela loucura [...]” são expressões que evidenciam que tiveram que dar conta de ministrar suas aulas e garantir um pouco de conhecimento aos alunos. Em suas falas, percebe-se a lembrança de algo que não foi tão bom, nada fácil. “Era muito difícil, então, a parte tecnológica isso foi um grande desafio, mas um grande desafio que eu tive sempre barreiras, baixar música, baixar vídeos” (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Acho que todos nós sentimos falta de... Principalmente disso, de trabalhar no computador. De trabalhar, de fazer os vídeos, de montar, de como fazer... Como montar uma aula, como fazer acontecer as coisas de maneira que a gente pudesse passar para os nossos alunos. Então, assim, essa formação de... Essa formação dessa tecnologia, a gente não tinha. Então, foi isso que a gente aprendeu um pouco. Aprendemos no tapa! Mas a gente teve necessidade e muita disso (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Porque o drive era um desespero uma pessoa colocava, o outro professor vinha para colocar e retirava (as atividades postadas) do outro porque apagava sem saber e era aquela loucura porque ninguém sabia mexer. Então a parte tecnológica realmente foi o que mais deu trabalho na situação (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Bom, eu senti mais necessidade pra adquirir, assim, mais experiência na parte da tecnologia. Assim, eu tenho conhecimento, mas, assim, tinha algumas coisas que eu não sabia mexer, por exemplo, editar vídeo, essas coisas aí eu tive que aprender, né, do jeito do outro. Mas, assim, era através de colegas que ajudavam ou pesquisa no *YouTube* que eu consegui, vamos dizer assim, elaborar as atividades ou até mesmo editar vídeos através dessas contribuições dos colegas (Professora Jatobá, entrevista, 2023).

As professoras Acuri e Jatobá enfatizam que, diante do desafio da nova metodologia de aulas no ERE, buscaram ajuda e obtiveram orientação das Proatic⁹ que trabalharam em suas escolas. Uma delas fez conversas *on-line* com dicas e orientações para que as professoras pudessem se sentir mais tranquilas.

Era mais essa situação na parte tecnológica porque estava se colocando muito que teria aula remota e como é que eu ia dar aula remota se eu não dava conta de mexer nesse tipo de situação. Foi até uma questão que nós pedimos para a Proatic na época da escola e ela fez uma ajuda, ela fez uma conversa como nós estamos aqui online e ela foi dando dicas do que era. Se isso é uma formação pode-se dizer que sim, foi uma formação que ela dava dicas como é que nós tínhamos que fazer se chegasse de acontecer essa situação da aula *online* (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Mesmo com toda dificuldade, com as trocas, elas esclareceram que o melhor meio para chegar até os alunos de forma mais rápida foi através do WhatsApp. Por ser popular, quase todas as famílias já possuíam instalado em seus celulares e não utilizava tanto a internet. Dessa forma, o acesso às atividades ficou mais rápido e fácil, uma vez que no *drive* os pais tinham mais dificuldades e requeria um sinal melhor de internet. Muitos nem acessavam, já pediam que os professores os ajudassem. “Porque esse é um instrumento mais popular, mas, assim mesmo, às vezes, os pais não tinham como acessar a internet e, às vezes, não tinham, eu estabeleci uma... eu sei de professor que encerrou o grupo do WhatsApp quando acabou a pandemia” (Professora Carandá, entrevista, 2023). “Então, assim, porque dentro do sistema, eu tinha como montar, ensinar e montar ali dentro do sistema, mas ficava ali. Não dava pra sair

⁹ Proatic é o termo usado para identificar o(a) professora(a) de apoio ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que atua na sala de tecnologia das escolas da REME-Corumbá.

dali. Tive que aprender a tirar dali (do drive) pra passar pro *WhatsApp*, para passar para os nossos alunos” (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Nesse contexto, a professora Acuri expõe que a sua aflição era saber se as crianças estavam realmente aprendendo, pois mesmo com as devolutivas, no aplicativo ou através da entrega das atividades impressas, ela não tinha a certeza de que o aluno era quem tinha realizado. “O que mais afligia era saber se eles estavam realmente aprendendo. Então a minha grande angústia, muitas vezes, era saber se eles estavam aprendendo, porque você está longe, você está afastado da criança, você não sabe se realmente ele estava aprendendo” (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Essas necessidades não foram apenas na parte prática. A professora Ipê relata que sentiu medo, que não trabalhavam tranquilos, que sentiu necessidade de um apoio psicológico. Necessidade essa que abalou também o seu trabalho pedagógico, o não falar sobre os sentimentos, medos, a sensação de ser incapaz de cumprir com êxito a alfabetização, gerou um sentimento de insegurança.

Eu senti necessidade de formação, só que eu acho que o que eu senti mais mesmo, primeiro, **eu me senti abandonada**. E depois, eu sentia um pouco de medo. Você tinha que trabalhar, mas ao mesmo tempo você pensava, vou para a escola e eu tenho pessoas de idade em casa. Então, isso me prejudicava um pouco, porque eu sabia que eu podia também trazer problema para dentro de mim. Então, eu acho que eu não trabalhava tranquila. E muitos colegas não trabalhavam tranquilos, porque a gente sabia que a gente estava correndo perigo e podia trazer esse perigo para dentro de casa. Eu acho que faltou um pouco também de um trabalho, até psicológico, eu acho que faltou para a gente. A gente não podia falar nada, a gente não podia questionar. Acho que faltou muito um pouco do abraço, de dizer; “olha, conta com a gente, você não é só um trabalhador, você é gente, você é pessoa, professor pessoa”. Faltou isso (Professora Ipê, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Ao abordarem o ensino remoto e o mal-estar docente, Ferreira, Nogueira e Michel (2023) destacam que houve uma sobrecarga no trabalho pedagógico com a rotina intensificada, e o lugar de refúgio e descanso foi invadido/alterado para servir de sala para suas aulas, o estar disponível para responder aos pais e alunos o tempo todo, o medo da contaminação pessoal e familiar (muitas tinham pessoas idosas e com comorbidades). Segundo as autoras,

[...] além de toda a tensão gerada pelo medo que ronda todas as docentes de serem contaminadas com o vírus, considerado por si só um agente estressor, inúmeras delas vêm sofrendo física e mentalmente em silêncio, como decorrência da pressão para atingir os desafios impostos pelo ensino remoto. Além disso, vivenciam a culpabilização frente aos diversos desafios enfrentados, os quais vão desde o acesso aos alunos, dificuldades com as

tecnologias, ausência do apoio dos responsáveis e/ou familiares, demandas e cobranças por parte das mantenedoras, evasão dos estudantes até as dificuldades em administrar o tempo para a vida pessoal (Ferreira; Nogueira; Michel, 2023, p. 3).

A professora Ipê mencionou a necessidade de escuta, de saber como se sentiam, de incentivar. Na devolutiva, ela acrescentou que faltou o cuidado com o profissional, pois mesmo estando na escola, estávamos isolados, distantes até mesmo dos(as) colegas que cumpriam o plantão juntos(as). Essa falta de diálogo também foi um fator desgastante emocionalmente. Somos comunicativos por natureza, e o isolamento trouxe desconforto e estresse.

Escuta, quando eu falo escuta, em todos os sentidos, primeiro, nós não tivemos assim, além dos colegas e dos nossos pares, do professor, alguém para nos incentivar, dizer assim, olha, vocês querem ajuda? Não teve essa conversa, simplesmente você foi obrigado a cumprir um horário, a estar naquele lugar e quando você tem medo? Fica difícil de você estar ali por completo, até para você trabalhar, o seu coração ficou em casa, você fica preocupado com a família, ao mesmo tempo que você quer voltar para casa, você tem a obrigação de estar ali no seu trabalho. Então, assim, **eu acho que faltou esse cuidado com o profissional**, aquele cuidado de dizer assim, olha, você está aqui, mas a gente está olhando por vocês, a gente está de olho na saúde, mas não foi ninguém da saúde, não foi nenhum dos técnicos lá para ver como a gente estava, não foi ninguém para olhar a gente. A gente só recebia a ordem da direção que tinha que cumprir e pronto, mais nada, ninguém foi dizer se estava realmente tudo certo, se a gente podia estar lá, não teve isso, então foi muito difícil (Professora Ipê, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Aliado a isso também está a preocupação com os alunos: muitos dependiam da escola para ter um espaço de segurança e poder ter uma alimentação saudável. A professora Carandá lembra dos alunos de sua escola, e da função da escola enquanto espaço de garantia de direitos do conhecimento, proteção e alimentação.

Sem contar que eu acho que 70% dos meus alunos também sentiam a falta da alimentação na escola. Isso também me doía muito, porque 70% dos meus alunos tiveram uma perda, inclusive, de segurança alimentar, porque não estavam na escola, não usufruíam do lanche e que não tinham em casa. Isso aí também era uma coisa que nós, professores, a gente teve muito desafio (Professora Carandá, entrevista, 2023)

Ela relata que recebia mensagens pelo WhatsApp de pais e ou de alunos dizendo que em casa não tinham o que comer e se questiona, como é que poderá pensar em alfabetizar uma criança que está com fome? Esse foi um dos desafios nas famílias de baixa renda, pois elas enviam as crianças para a escola para ter o que comer, depois aprender a ler e escrever. Ainda é uma realidade muito presente nas escolas.

Alguém, uma criança que manda mensagem dizendo assim, ou a mãe dizendo assim, “professora do fulano, na nossa família tá faltando comida”. Como é que você vai pensar em alfabetizar uma criança que a prioridade para ela, a necessidade urgente dela naquele momento é comer? Então, isso também foi muito difícil. Todas elas falavam: “professora, como eu queria voltar para a escola, como eu estou com saudades da escola” (Professora Carandá, entrevista, 2023).

A professora Bocaiúva ressalta que não houve tempo hábil para que tivéssemos uma preparação para viver esse momento da pandemia, pois surpreendeu a todos e não tínhamos como nos organizarmos rapidamente, mas agora, com a experiência que tivemos, podemos pensar em um enfrentamento melhor.

Até porque não teve um tempo hábil pra isso também, né? Pegou a gente muito de surpresa. Foi um impacto bem grande pra todo mundo, tanto para os alunos quanto para a gente, como para os pais. Ficou tudo muito indeciso, muito sem saber. Então, assim, as aulas já tinham começado, não podia parar. Não teve tempo hábil para fazer tudo o que tinha que ser feito. Então, por isso que eu falo que a gente tinha que ter essa preparação, assim, porque a gente já teve essa experiência e são coisas que podem acontecer novamente (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Uma realidade atípica foi da professora Piúva, que traz a sua experiência na escola onde estava, onde o(a) professor(a) é “[...] envolto em muita informação e assistência”. A professora apontou que tanto os coordenadores quanto os assessores suprem as necessidades, desde metodologias para ensinar o aluno como propor leituras para ampliar os conhecimentos dos professores.

Então, é porque eu falo, assim, que lá na [nome da instituição], você está envolto em muita informação, eles dão muita assistência. Eu falo assim que é como se eles te carregassem no colo e te colocassem, você tem infinitos conteúdos aqui para você suprir sua necessidade como professora. Eles colocam no lugar onde você não se pergunta mais como que eu vou... Estou com dificuldade de desenhar letra B. O meu aluno não consegue desenhar letra B. Eles têm lá a bagagem de... Como que ele pode desenhar letra B? Ele pode desenhar no palito, na cursiva, só com o dedinho, com o pincel. Pegar, enfiar a mão na lama e desenhar com a lama (Professora Piúva, entrevista, 2023).

A partir da fala das professoras, indagamos se elas teriam alguma sugestão a partir das necessidades e da experiência vivida, para as ações formativas que são e serão oferecidas. As sugestões foram as seguintes: necessidade de escuta dos professores; formação específica para alfabetizadores (teórica e prática); formação na área da tecnologia; e para atender os alunos da educação inclusiva.

Para a professora Ipê, é preciso ouvir o(a) professor(a) a respeito de seu interesse ou sua necessidade, não somente planejar uma palestra sem antes ouvir as necessidades de sala, o que o(a) alfabetizador(a) está procurando, necessitando.

Eu acho que precisa ouvir o professor, ouvir. Não é só ouvir o professor, ouvir as crianças também elas têm muito a dizer. Porque às vezes a gente quer dar o melhor, mas a gente também não sabe o que é esse melhor. Precisa ouvir, não é só chegar e ter uma palestra sobre... vamos dizer, autoestima. Não sei se é isso que o professor está querendo ouvir, eu não sei qual é a necessidade do professor que está lá em sala de aula, por exemplo, o alfabetizador, qual é a necessidade dele? É isso que eu penso que o professor pessoa precisa ser ouvido... esquecem que o profissional, antes de ser profissional, é uma pessoa. Não enxergam, é isso que eu estou falando: não enxergam a gente como pessoa, enxergam só a mão de obra. Eu acho que isso nos escraviza de tal modo que a gente não consegue ver que aquela pessoa que talvez queira dar o melhor, mas não está conseguindo, porque ela não está sendo ouvida (Professora Ipê, entrevista, 2023).

Esse depoimento reafirma a necessidade de ser ouvida, como um grito de um(a) professor(a) que é uma pessoa que tem suas necessidades próprias em sala de aula e que as “palestras”, como ela mencionou, não suprem, não auxiliam na resolução dos desafios de sala.

A professora Carandá também sugeriu partir da escuta qualificada para juntos, coletivamente, construir uma formação continuada. Segundo ela, seria 50% partindo da escuta e 50% dos projetos da mantenedora e, assim, haveria um equilíbrio capaz de derrubar as barreiras que muitos(as) professores(as) colocam ao saberem que precisam participar de alguma ação formativa.

A minha sugestão é assim: **qualquer formação continuada tem que ser construída junto com os professores.** Antes de você fazer uma proposta de formação, fazer uma escuta qualificada. Não precisa ser 100% a partir de uma escuta qualificada. Mas, eu acho que tem que ser construído a partir de uma escuta qualificada com os professores, tem que ser construído junto, isso é uma convicção. Os outros 50% quem vai oferecer a formação continuada coloca daquilo que é importante, que está sendo discutido amplamente, que vai ser cobrado e que as vezes o professor nem sabe. Essa é uma sugestão. E outra coisa que eu senti, nesse tempo que estive na educação, e que eu acho que é importante, é ter um momento de troca, mas aí não é chamar os professores e dividir em grupos. Acho que tem que ter um estímulo para os professores que realizarem experiências inovadoras de alfabetização, durante o momento de capacitação, apresentarem para os outros (Professora Carandá, entrevista, 2023, grifo da pesquisadora).

Para ela, é muito importante construir junto com os professores essa formação, e continua a sua sugestão:

A partir dessas relações que a gente tem na sala de aula, pudesse se ajudar a construir novas formações, para não ficar, por exemplo, uma coisa muito distante da realidade. Porque aquilo que é muito distante da realidade, ela é dificultosa, ela passa a imagem mesmo de que é muito cansativa, é tudo a mesma coisa (Professora Carandá, entrevista, 2023).

Na devolutiva, a professora Ipê fala novamente sobre esse olhar e escutar o(a) professor(a), também destacado por Carandá, para que ele(a) possa, com o suporte, ensinar os alunos e obter êxito em seu trabalho.

Mas não é só a formação, ensinar, é chegar e conversar saber o que estão precisando. Eu acho que precisa ainda essa conversa, esse diálogo, para que a gente possa render um pouco mais. Porque eu acho que a gente tem potencial, só falta a gente ter as armas necessárias para trabalhar, as crianças estão aí preparadas, elas querem aprender, agora falta o profissional preparado para isso, eu acho que é por aí (Professora Ipê, entrevista, 2023).

A sugestão da professora Bocaiúva é ter uma formação continuada para alfabetizar. Para ela, muitos(as) professores(as) não estão preparados(as) para alfabetizar, e crianças estão chegando ao 5º ano sem saberem ler e escrever. É necessário, desde a educação infantil, ter esse olhar para que possamos mudar a realidade que ficou muito mais acentuada após a pandemia.

Tem muitos professores que não estão preparados pra alfabetizar ainda, não conseguem trabalhar com a necessidade de cada aluno. Então, eu acho que a base sendo a educação infantil, é ali que tudo começa. O professor de educação infantil precisa, urgente, extremamente urgente, de formação continuada para alfabetizar. Porque nem todos que estão na educação infantil são alfabetizadores. Porque a gente chega numa sala do 3º, 4º e 5º ano e tem criança que não sabe ler. Mas essas crianças, antes da pandemia, elas já tinham que saber ler, né (Professora Bocaiúva, entrevista, 2023).

Já a professora Acuri salientou a necessidade de uma formação para o(a) alfabetizador(a) com cursos de prática tecnológica, ensinando como utilizar a tecnologia para alfabetizar, a montar jogos a partir dos nomes dos alunos, por exemplo.

Eu coloquei para você que eu gostaria muito de ter a prática tecnológica para estar tendo cursos, para estar tendo formações. Porque também o professor pode estar fazendo uma situação de montar jogos, não só ficar buscando jogos prontos. Tem jogos prontos ótimos sim, mas, porque não eu montar de repente com a própria figurinha da criança, com o nome dos alunos. Gostaria de ter esse tipo de formação mais prática na parte tecnológica (Professora Acuri, entrevista, 2023).

Para a professora Jatobá, a sugestão é a formação específica para quem atua com crianças com deficiência em sala. Para ela, é necessário que o professor(a) receba orientações de como alfabetizar o aluno a partir de suas próprias necessidades.

Assim, eu senti muita necessidade, assim, de ter uma formação mais específica em relação às crianças especiais. Porque, você sabe que toda escola tem e sempre também eu tenho crianças especiais. Eu sinto assim, eu acho que falta ainda muita, vamos dizer assim, muita coisa prática para nós professores que temos crianças especiais. Porque muitas vezes nós não sabemos como lidar com várias situações. Porque quando eu tenho criança especial, eu mesma procuro atividades que sejam... que a criança possa desenvolver em sala de aula (Professora Jatobá, entrevista, 2023).

Como observamos, as professoras entrevistadas foram muito sinceras em suas falas e interessadas em contribuir com a pesquisa. Trouxemos suas falas carregadas de sentimentos, lembranças e também o desejo de mudança. Em síntese, sobre as necessidades formativas que surgiram durante o período estudado, notamos que estas estão relacionadas às dificuldades encontradas. A primeira citada está relacionada à área da tecnologia, como um grande desafio porque nem todos sabiam lidar com as ferramentas ou os aplicativos que seriam utilizados. Elas sentiram necessidade de aprender desde como baixar um aplicativo, gerar *link* para os pais e estes também não sabiam como entrar em uma reunião *on-line*. Observou-se uma certa frustração nesse sentido, em não saber, não conseguir e precisaram de formação, tiveram que aprender.

Elas mencionaram também a experiência com o *drive*, no qual cada professor(a) deveria inserir as suas atividades, e encontraram dificuldades. Salientaram a ajuda que receberam dos(as) professores(as) Proatics, que orientaram, auxiliaram e ensinaram a utilizar os aplicativos, gerar *links* e realizar reuniões *on-line*, mas no final optaram pelo WhatsApp, por ser mais popular e acessível a todos. Outro ponto destacado se refere à necessidade de saber se os alunos estavam aprendendo, se os objetivos de aprendizagem estavam sendo atingidos.

As professoras sentiram necessidade psicológica, sentiram falta da escuta para saberem a realidade de cada um e o que estavam precisando. Elas trouxeram as necessidades dos alunos sem acesso à internet e às atividades, que não tinham alimentação ou a proteção que encontram na escola. Elas ressaltaram a necessidade de serem ouvidas, de quererem falar sobre suas necessidades e de opinar sobre os encaminhamentos viáveis. Evidenciaram a necessidade de formação para poderem alfabetizar, garantindo a aprendizagem de leitura e escrita. Ademais, elas gostariam de ter uma formação na área tecnológica para utilizá-la como aliada na

alfabetização e formação para atuarem com os alunos com necessidades especiais dentro de cada especificidade.

5 A SOMBRA QUE NOS REVIGORA

Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
(Boff, 1998)

Esta pesquisa nasceu da minha inquietação em sala de aula no período da pandemia de Covid-19. Foi a partir do fechamento das escolas, em 2020, para evitar a proliferação e contaminação de mais pessoas, que a OMS orientou o afastamento social. As dificuldades que encontrei e percebi que os colegas também enfrentaram foi a minha primeira motivação. Como cada um se organizou? Como fez para alfabetizar seus alunos? Quais recursos buscou? Qual formação recebeu? Houve formação específica para realizar o trabalho para alfabetizar no ERE?

Foi assim que nos deparamos com o problema de pesquisa, a ausência de formação específica para dar continuidade ao trabalho pedagógico na alfabetização. Diante disso, o nosso objetivo geral foi compreender a visão de professores(as) alfabetizadores(as) da REME de Corumbá-MS sobre as suas necessidades formativas no contexto pandêmico da Covid-19 de 2020 a 2021. Tivemos como objetivos específicos: (i) caracterizar a visão dos(as) professores(as) sobre a concepção de formação continuada; (ii) identificar as estratégias de formação utilizadas pelos(as) professores(as) durante a pandemia (2020-2021); (iii) levantar as demandas de formação específica para atender necessidades localizadas dos(as) professores(as); (iv) refletir sobre as necessidades de formação do(a) professor(a) alfabetizador(a).

Para responder a essas questões e aos objetivos, iniciamos um levantamento de teses e dissertações sobre o tema da formação continuada durante a pandemia e, diante dos achados, sentimo-nos impelidas a realizar nosso estudo, pois este demonstrou ser de suma relevância.

Desse modo, buscamos compreender o conceito da formação continuada e a sua nomenclatura. Refletimos com Marin (2019) que é preciso ter como centro das formações o conhecimento, pesquisar e usar esses resultados valorizando os(as) profissionais da educação, na superação de seus problemas e suas dificuldades. Com Sambugari e Arruda (2011) aprendemos que na formação continuada no contexto escolar urge colocar o(a) professor(a) como sujeito de necessidades formativas e de seu próprio ato formativo.

Com a memorável Soares (2014) distinguimos formação “em rede” da formação “de rede”, defendendo a segunda, pois é construída coletivamente, buscando alcançar o mesmo objetivo: a melhoria na educação.

Com Imbernón (2016) entendemos que os(as) professores(as) e a sua formação, seja inicial e/ou continuada, são elementos centrais que influenciam na aprendizagem dos alunos, bem como na qualidade da educação. E, partindo dessa compreensão, podemos pensar e buscar ações de formação de rede que Soares (2014) defende. Dessa forma, procuramos pautar nosso referencial teórico sob a perspectiva da coletividade, de que os(as) professores(as) constroem conhecimentos em seus fazeres pedagógicos no dia a dia nas salas de aulas. A escola é lugar de produção e aquisição de conhecimentos.

Submetemos o projeto à autorização de pesquisa e ao CEP e, após aprovado, iniciamos a coleta de dados por meio do questionário do Google Forms destinado aos professores(as) alfabetizadores(as) que estiveram nas turmas de 1º e 2º ano. A partir desse primeiro contato, 37 responderam ao questionário e 10 professoras se dispuseram a participar das entrevistas, dentre as quais selecionamos seis que participaram da pesquisa, sendo uma da escola das águas, uma da escola do campo e quatro de escolas situadas na cidade. As entrevistas ocorreram de forma presencial e utilizando a ferramenta Google Meet, por ser de fácil acesso e por possibilitar a reunião em qualquer lugar, bastando ter acesso à internet, com um celular ou computador. Aproximamo-nos da proposta de entrevista reflexiva de Szymanski (2004), uma vez que realizamos a entrevista e a devolutiva dela.

Com a análise das entrevistas, evidenciou-se que a visão das professoras sobre a concepção de formação continuada está ligada à prática pedagógica, aos desafios que emergem no cotidiano, que é necessário refletir, pois esta não está acabada, haja vista que nossa sociedade está em constante mudança. Entende-se que ela se dá como um todo, nas leituras individuais e/ou coletivas, na interação com a comunidade. Compreende-se que ela se dá com a busca do professor (necessidades), e também com os projetos externos que são enviados pelo poder público.

Considerando uma formação específica para a alfabetização, enfatiza-se a necessidade de momentos de formações práticas na própria escola, de partilhas daquilo que deu certo para abrir novos horizontes para quem está enfrentando dificuldades ou iniciando como alfabetizador(a). Posto que a formação continuada está ligada ao ato de estudar e de ensinar, é preciso ser pensada com cuidado, partindo da experiência e necessidade dos professores.

Com relação ao segundo objetivo específico, a identificação das estratégias de formação utilizadas pelas professoras durante a pandemia (2020-2021), aponta-se que, segundo as professoras entrevistadas, não houve formação específica para alfabetizar nesse período. Elas relataram que participaram das ações promovidas pela Semed-Corumbá, porém estas não

supriram as necessidades para aquele momento específico, e ressaltaram que aprenderam a preparar vídeos, a criar *links* para reuniões, a postar atividades nos *drives* de forma coletiva e que quem sabia ensinava àqueles que não sabiam.

Evidenciou-se a importância de algumas ações formativas que contribuíram para as diferentes metodologias utilizadas no ERE, tais como o Rotas e Redes Literárias; a Especialização em Alfabetização e Letramento; a transmissão ao vivo (*live*) de Magda Soares sobre o direito que cada criança tem a aprender a ler e escrever.

Constatou-se também que as demandas de formação específica para atender necessidades localizadas das professoras estavam voltadas para a formação na área tecnológica, em saber lidar com as metodologias empregadas no ERE. Sugeriram uma formação que focalizasse a alfabetização, as formações nas escolas com os(as) professores(as) mais experientes e coordenadores, bem como uma formação específica direcionada aos alunos com necessidades especiais.

Destacou-se a necessidade de escuta. Durante as entrevistas ficou evidente que essa necessidade foi muito sentida, o(a) professor(a) precisa ser ouvido(a), acolhido(a), valorizado(a). O recorte do relato da professora Carandá, “Não houve uma escuta qualificada”, sinaliza que o(a) professor(a) quer falar de sua experiência, sua prática, como também buscar ajuda, solução para suas inquietações, dúvidas e, para tanto, precisa de formação. Imbernón (2009) assevera a necessidade de proporcionar e valorizar a participação ativa nas formações, partindo de suas práticas, potencializando a autonomia dos professores.

No depoimento das professoras, percebe-se que desejam uma formação diferenciada, iniciando em suas necessidades específicas. Elas valorizam o que o poder público oferece, os projetos, as formações desses projetos, mas nos alertam que é preciso abrir espaço para as demandas específicas de cada um(a), pois torna-se impossível “nivelar” todas as escolas, todas as turmas.

Retomamos aqui a analogia do solo fecundo (formação), a semente que nele é lançada (professor/a). Para que a semente germine, é necessário tempo: regar, cuidar, deixar tomar sol e, assim, essa semente se transformará em árvore que dará frutos e sombra. Dessa forma, é o(a) professor(a): precisa de boa formação, de escuta, cuidado, atenção, valorização, espaço ao sol para poder crescer e dar seus frutos em sala de aula, com a evolução na aprendizagem dos alunos, resultando na melhoria das escolas e da sociedade. Com Leci Brandão (1995), afirmamos que “[...] na sala de aula é que se forma um cidadão. Na sala de aula é que se muda uma nação”.

Como professora alfabetizadora que vivenciou essa emergência sanitária, pude experienciar os momentos de dificuldades sob o sol forte (o vivido e experienciado em 2020 e 2021), e buscar uma sombra fresca, sentar-se e sentir-me revigorada ao poder ouvir meus colegas, que gentilmente cederam as suas escritas e falas para este estudo, que eles/elas possuem clareza sobre o que entendem e o que desejam como formação continuada. Entendi o quanto precisamos buscar caminhos para que esta seja centrada na escola, no coletivo dos(as) alfabetizadores(as), baseada na escuta, para que possamos ter um lugar de protagonismo da própria formação, construindo juntos a aprendizagem que necessitamos.

Como alfabetizadora, entendi que o caminho é longo, que precisamos falar e ouvir o outro, que as experiências do isolamento social possam servir-nos de indicativos de que estamos em constante mudança e que nunca estaremos prontos, mas que juntos podemos muito mais, e partilhar os conhecimentos nos torna fortes, auxiliar o(a) colega nos permite ampliar nosso conhecimento e, conseqüentemente, o coletivo será reforçado.

Posso afirmar que também sou uma professora que busca constantemente novos conhecimentos, e antes mesmo do isolamento social já tinha realizado minha inscrição nos cursos de Especialização e Letramento e o Rotas e Redes Literária, inicialmente destinados aos professores como ações formativas, mas que acabaram se tornando encontros remotos; lugar de acolhida, de escutas de aprendizado. Nesses dois cursos tivemos a oportunidade de falar e escutar o colega que sentia as mesmas dificuldades. Foram tais como “um oásis no meio do deserto!”. Foram momentos em que pudemos ver e sentir, ainda que de longe, que todos estávamos em busca de aprendizagem e novos conhecimentos para poder chegar aos nossos alunos.

Foi por meio dos estudos e das orientações da especialização que voltei a ler, a reler e compreender e, assim, brotou em mim o desejo de cursar o mestrado. Hoje me sinto muito mais tranquila ao saber que nada está pronto e acabado, que nosso percurso enquanto professores(as) é uma constante procura por conhecimentos que embasam nossa prática em sala de aula e que a escola sempre será um dos lugares essenciais na construção desse conhecimento.

Posso relatar que aprendi muito durante os dois anos de mestrado; as leituras sugeridas, os seminários, congressos e as orientações, ampliei meus conhecimentos e percebi que temos um longo caminho pela frente, que o campo da formação de professores(as) requer cuidado e zelo permanentes. Foi possível perceber o quanto o(a) professor(a) sabe e se cala, mas é preciso propiciar espaços para que ele(a) possa trocar as experiências e contribuir com outros(as) professores(as).

Este estudo me provocou o desejo de aprofundá-lo em grupos focais ou de pesquisa-ação, pois é um campo fértil que precisa de curadoria. É um caminho longo, mas é mister ouvir as experiências e necessidades dos(as) docentes para produzir conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (Parcial). **Revista brasileira de alfabetização**. n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em 6 jan. 2022.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)**. 2022. 338f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48246> Acesso em: 21 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Lecir. Anjos da guarda. *In*: BRANDÃO, Lecir. **Anjos da guarda**. São Paulo: RGE, 1995.

BRASIL. Portaria n. 142 de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23.02.2018, edição 37, seção 1, p. 54-55, 2018. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivos/portaria142-22-02-2018.pdf>. Acesso em 12 fev. 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui o Plano Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 11.4.2019. Edição extra, 2019.

BRASIL. Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 21.02.2020, Edição 37, seção 1, p. 69, 2020a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Ministério da Educação (MEC) 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841,1996.

CORUMBÁ. Decreto n. 2.263, 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Corumbá**. Corumbá, MS, Ano 8, n. 1.872, de 16 mar. 2020, p. 1. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/>. Acesso em 13 fev. 2023.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112–139, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025>. Acesso em: 22 abril. 2024.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga. O ensino remoto e o mal-estar docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023045, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666932>. Acesso em: 26 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 69 ed., 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa social**. 1 ed. Barueri (SP): Atlas, 2021b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021a.

GOLDENBERG, Miríam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONSALVES, Elisa Pinheiro. **Iniciação à pesquisa científica**. 4 ed. Campinas: Alínea, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em: 07 dez. 2023.

JULIANO, Kátia Renata Quinteiro. **A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso**. 2021. 127 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2298>. Acesso em: 05 abril. 2023.

LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves. Dialogando sobre o processo de Alfabetização no contexto de Ensino Remoto. **Crítica educativa**. Sorocaba/SP, v. 6, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/455>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LUCIO, Elizabeth Orofino. Formação docente instituinte nas águas alfabetizadoras. **Revista Educação, Cultura e Sociedade – ECS**. Mato Grosso, v.10, n. 3, p. 283-294, Ed. Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/8708/6984>. Acesso em: 03 ago. 2023.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2016/tElizabethOrofino.pdf> (ufrj.br) Acesso em: Acesso em: 29 set. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2022.

MARCILIO, Maria Luíza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1 Ed. Araraquara, SP, 2019.

MENDES, Luciana. **Impactos da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43279>. Acesso em: 05 abril, 2023.

MERCADO, Aline Androlage. A alfabetização no contexto da pandemia: os professores em foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5. **Anais [...]**. Florianópolis, ABAIf, p. 1-11, 2021. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1151/1089. Acesso me 6 jan. 2022.

MONTEIRO, J. L. ; SAMBUGARI, M. R. N. . O programa tempo de aprender e as implicações na formação e prática de professores alfabetizadores. *In*: Resiane Paula da

Silveira. (Org.). **Educação e docência: tecnologias, inclusão e desafios**. 1ed. Formiga: MultiAtual, v. 10, 2021.

OMS afirma que Covid-19 é agora caracterizada como pandemia. OMS.OPAS. **Notícias**, 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 20 jun. 2023.

ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sonia Maria; OLIVEIRA, Marília Villela. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sonia Maria; ROCHA, Juliano Guerra (org). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018, p.11-22. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia_da_alfabetizacao_e_suas_fontes_edufu.pdf

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 661-678, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n31/v10n31a12.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; ARRUDA, Márcia Ramires de. A formação continuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS: limites e perspectivas. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, SP, v.19, n.20, p.116-133, maio/agos, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/984/985>. Acesso em: 29 set. 2023.

SAMBUGARI, Márcia Regina Do Nascimento; BAYS, Sonia Aparecida; GOMES, Tatiane Zabala. Contribuições de magda soares na formação continuada de professoras alfabetizadoras do pantanal sul-mato-grossense e fronteiroço. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-15, 7 set. 2023.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

SILVA, Crislane Santos. **Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana**. 2022. 226 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3120>. Acesso em: 05 abril, 2023.

SOARES, Magda Becker. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n.2, p.146-173, dez, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/294/298>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, A. L. *et al.* As relações de ensino na escola. In: **Multieducação: temas em debate**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação à Semed - Corumbá

Ao Senhor Genilson Canavarro de Abreu
DD. Secretário Municipal de Educação de Corumbá

Senhor Secretário
 Esperamos encontrá-lo bem.

A mestranda **Sonia Aparecida Bays** desenvolverá a pesquisa com o título **“Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de corumbá-MS”** sob minha orientação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para início da pesquisa, daremos entrada do projeto na Plataforma Brasil para ser apreciado em seu teor ético por um Comitê de Ética. Diante disso, vimos respeitosamente, solicitar dessa Secretaria anuência para a coleta de dados na rede municipal de ensino de Corumbá-MS por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas. O questionário, via *GoogleForm*, será disponibilizado a professores(as) para fins de localização daqueles(as) que atuaram no período entre 2020 a 2021 em turmas de 1º ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. A entrevista será realizada com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) que serão selecionados(as) a partir do questionário. Esclarecemos que cada professor(a) será convidado(a) livremente para participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo aceitar, ou não. Reiteramos o compromisso em disponibilizar os resultados da pesquisa, bem como preservar informações pessoais dos(as) profissionais envolvidos(as), em conformidade com o código de ética para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

Desde já agradecemos sua costumeira colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, por e-mail ou telefone.


 Sonia Aparecida Bays
 Mestranda

soniabays42@gmail.com

(67)99996-7246


 Profa. Dra. Marcia Regina do N. Sambugari
 Orientadora

marcia.sambugari@ufms.br

(67)99132-5509

Corumbá-MS, 24 de abril de 2023.

APÊNDICE B – Questionário Google Forms

<https://forms.gle/r3s1gtnEjUEKaM9RA>

18/07/2023, 19:15

Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede públic...

Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de Corumbá-MS

Prezado professor(a) alfabetizador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de corumbá-MS**", desenvolvida pela mestrandia Sonia Aparecida Bays sob orientação Profa. Dra. Márcia Regina do N. Sambugari no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a percepção de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de Corumbá-MS sobre a formação e as práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19 no período de 2020 a 2021. Para isso é necessário localizar professores(as) que atuaram neste período em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, ***** consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir.

Marcar apenas uma oval.

- Abrir o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)
- Não tenho interesse em participar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado

professor(a) alfabetizador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de corumbá-MS"**, desenvolvida pela pesquisadora Sonia Aparecida Bays sob a orientação da pesquisadora Márcia Regina do Nascimento Sambugari no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O objetivo

central do estudo

é compreender a formação e as

práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19 no período de 2020 a 2021 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS

O convite

para a sua participação se deve ao seguinte critério de inclusão: ser

professor(a) alfabetizador(a) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuou no período de 2020 a 2021 em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sua participação é

voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar,

bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução

da pesquisa. Serão

garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos

resultados da pesquisa, e o material será armazenado

em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora

informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

18/07/2023, 19:15 Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede públic...

Sua participação será através do questionário online, por meio do Googleforms através do link disponibilizado pela secretaria de educação que gentilmente está colaborando com nossa pesquisa. As perguntas são a respeito da formação e das práticas de alfabetização utilizadas durante a pandemia Covid 19 nos anos de 2020 a 2021.

O tempo de duração do questionário é de aproximadamente 15 minutos, todo material será mantido em arquivo digital por meio de um drive sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme a resolução CNS nº 466/2012.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido.

Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Salientamos que existem benefícios em colaborar na pesquisa como: um momento de ser ouvido sem julgamentos, um espaço seguro para lembrar como foi ser professor durante a pandemia e proporcionará momentos de reflexão e autorreflexão a respeito da formação e das práticas utilizadas na alfabetização dos alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Sua colaboração nesta pesquisa é a contribuir com os estudos sobre a formação e as práticas de alfabetização durante o período da pandemia Covid 19, assim sendo, sua experiência e relato são muito importantes para a realização da pesquisa.

Os riscos referem-se ao tempo que destinará para responder ao questionário, pois é possível que deixe de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Ou também possa ocorrer possíveis constrangimentos quanto à argumentação, ou desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar do estudo, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Também não haverá nenhuma despesa financeira ao participar da pesquisa. Por tudo isso pedimos gentilmente a sua colaboração, respondendo ao questionário.

Os resultados desta pesquisa

18/07/2023, 19:15 Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede públic...

serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação.

Em caso de dúvida quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através dos endereços:

Nome: Sonia Aparecida Bays, e-mail soniabays42@gmail.com Telefone (67) 99996-7246

Nome: Profa. Dra. Márcia Regina do N. Sambugari, e-mail marcia.sambugari@ufms.br Telefone (67)99132-5509

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconepp.roppp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, método, benefícios e potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, você aceita participar da pesquisa?

Caso sim, você deverá clicar em "eu aceito participar da pesquisa".

2. Você aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Eu aceito participar da pesquisa. *Pular para a pergunta 3*
- Eu não tenho interesse.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após o aceite dos termos deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido será enviada automaticamente uma cópia deste para seu e-mail.

3. Qual seu e-mail? *

Seu e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e posteriormente enviarmos os resultados do estudo.

Questionário

4. Assinale se gênero:

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5. Qual seu vínculo empregatício na rede municipal de ensino de Corumbá? *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo/concursado
- Temporário/Contratado
- Outro: _____

6. Qual a sua atuação na rede municipal de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor(a) regente
- Professor(a) da base diversificada

7. Qual o curso de graduação realizado em nível superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Pedagogia
- Outro: _____

8. Qual sua Formação acadêmica? (Assinale a sua maior titulação) *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

9. Quanto tempo você tem de experiência na docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 ano
- 2 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

18/07/2023, 19:15

Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede públic...

10. Turmas que você atuou na rede municipal de ensino de Corumbá em 2020 *

Marcar apenas uma oval.

- 1º ano
 2º ano
 1º e 2º ano

11. Em qual(is) escola(s) atuou em 2020?

12. *Marcar apenas uma oval.*

- Opção 1

13. Turmas que você atuou na rede municipal de ensino de Corumbá em 2021 *

Marcar apenas uma oval.

- 1º ano
 2º ano
 1º e 2º ano

14. Em qual(is) escola(s) atuou em 2021?

15. Durante o período da pandemia (2020 a 2021) você enfrentou dificuldades em sua prática de alfabetização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16. Quais? *

17. Neste período da pandemia (2020 a 2021) você sentiu necessidade de formação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. Porquê?

19. Como foi para você, ser professor(a) alfabetizador(a) durante a pandemia (2020 a 2021)?

18/07/2023, 19:15 Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede públic...

20. Você fez o Curso de Especialização em alfabetização e letramento oferecido pela UFMS/CPAN? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. Assinale as ações de formação continuada que você cursou durante o tempo de pandemia 2020 a 2021 (pode assinalar mais de uma): *

Marque todas que se aplicam.

- Rotas e redes literárias
 Ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá
 Outro: _____

22. Agradecemos a sua colaboração e gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da nossa pesquisa, na forma de entrevista. Para tanto, caso aceite participar, pedimos a gentileza de deixar aqui o seu nome e número telefônico para entrarmos em contato.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Questionário

Prezado professor(a) alfabetizador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de corumbá-MS”**, desenvolvida pela pesquisadora Sonia Aparecida Bays sob a orientação da pesquisadora Márcia Regina do Nascimento Sambugari no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O objetivo central do estudo é compreender a formação e as práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19 no período de 2020 a 2021 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS

O convite para a sua participação se deve ao seguinte critério de inclusão: ser professor(a) alfabetizador(a) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuou no período de 2020 a 2021 em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação será através do questionário online, por meio do *Googleforms* através do link disponibilizado pela secretaria de educação que gentilmente está colaborando com nossa pesquisa. As perguntas são a respeito da formação e das práticas de alfabetização utilizadas durante a pandemia Covid 19 nos anos de 2020 a 2021.

O tempo de duração do questionário e de aproximadamente 15 minutos, todo material será mantido em arquivo digitam por meio de um drive sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme a resolução CNS nº 466/2012.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido.

Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Salientamos que existem benefícios em colaborar na pesquisa como: um momento de ser ouvido sem julgamentos, um espaço seguro para lembrar como foi ser professor durante a pandemia e proporcionará momentos de reflexão e autorreflexão a respeito da formação e das práticas utilizadas na alfabetização dos alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino

Fundamental. Sua colaboração nesta pesquisa contribuirá com os estudos sobre a formação e as práticas de alfabetização durante o período da pandemia Covid 19, assim sendo, sua experiência e relato são muito importantes para a realização da pesquisa.

Os riscos referem-se ao tempo que destinará para responder ao questionário, pois é possível que deixe de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Ou também pode ocorrer possíveis constrangimentos quanto à argumentação, ou desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclarecemos, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar do estudo, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Também não haverá nenhuma despesa financeira ao participar da pesquisa. Por tudo isso pedimos gentilmente a sua colaboração, respondendo ao questionário.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação.

Em caso de dúvida quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através dos endereços:

Sonia Aparecida Bays

e-mail soniabays42@gmail.com

Telefone (67) 99996-7246

Profa. Dra. Márcia Regina do N. Sambugari

e-mail marcia.sambugari@ufms.br

Telefone (67)99132-5509

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeppropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Após o aceite dos termos deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido será enviada automaticamente uma cópia deste para seu e-mail.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Informações para identificação da formação profissional:

1. Idade

2. Qual a sua formação superior?

2.1 Ano de conclusão?

2.2 Qual instituição?

2.3 Fez alguma especialização?

2.4 Qual?

2.5 Ano de conclusão:

3. Qual o seu tempo de atuação na docência?

4. Qual a sua concepção sobre a formação cotinuada?

5. Como você vê a formação continuada especifica para alfabetizar as crianças?

6. Como foram as ações formativas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino durante a pandemia?

7. Como você buscou os conhecimentos para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita aos seus alunos no contexto de pandemia?

8. Quais foram as suas necessidades especificas de formação para a sua atuação como alfabetizadora nesse periodo da pandemia?

9. Tendo em vista o que passamos, você tem alguma sugestão para as ações formativas que são oferecidas.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede pública de ensino de corumbá-MS”**, desenvolvida pela pesquisadora Sonia Aparecida Bays sob a orientação da pesquisadora Márcia Regina do Nascimento Sambugari

O objetivo central do estudo é compreender a formação e as práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19 no período de 2020 a 2021 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS

O convite para a sua participação se deve ao seguinte critério de inclusão: ser professor(a) alfabetizador(a) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuou no período de 2020 a 2021 em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista a pesquisadora do projeto e a entrevista será gravada mediante a sua autorização. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 a 40 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido.

Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Rubrica da Pesquisadora

Rubrica do(a) participante

Salientamos que existem benefícios em colaborar na pesquisa como: um momento de ser ouvido sem julgamentos, um espaço seguro para lembrar como foi ser professor durante a

pandemia e proporcionará momentos de reflexão e autorreflexão a respeito da formação e das práticas utilizadas na alfabetização dos alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Sua colaboração nesta pesquisa é a contribuirá com os estudos sobre a formação e as práticas de alfabetização durante o período da pandemia Covid 19, assim sendo, sua experiência e relato são muito importantes para a realização da pesquisa.

Os riscos referem-se ao tempo que destinará para participar da entrevista, pois é possível que deixe de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Ou também possa ocorrer possíveis constrangimentos quanto à argumentação, ou desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar do estudo, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Também não haverá nenhuma despesa financeira ao participar da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do(a) participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email soniabays42@gmail.com, do telefone (67) 99996-7246 Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeppropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[] marque esta opção se você concorda que seja realizada a gravação da entrevista em áudio.

[] marque esta opção se você não concorda que seja realizada a gravação da entrevista em áudio.

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

_____, de _____ de _____

Local e data

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da pesquisa pela Semed - Corumbá



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Tendo em vista a solicitação de pesquisa de Sonia Aparecida Bays, intitulada **Formação e práticas de alfabetização na pandemia covid-19 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) na rede pública de ensino de Corumbá-MS**, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Regina do N. Sambugari, do Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Reiteramos o reconhecimento da relevância do estudo e autorizamos a realização de questionário e entrevistas com professores que atuam/atuaram nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mediante assinatura de Termo de Livre Consentimento pelos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos documentos solicitados, colocamos à disposição a Gerência de Gestão de Políticas Educacionais para subsidiar a pesquisa no que se fizer necessário.

Corumbá, 14 de junho de 2023.

MARIA DO CARMO PROVENZANO DE ARRUDA BRUM
Secretária Adjunta Municipal de Educação
Portaria “P” nº 22 de 01 de janeiro de 2021

Maria do Carmo P. de Arruda Brum
Secretária Adjunta Mun. de Educação
Portaria “P” nº 22 - 01/01/2021
SEMED

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 NA VISÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS

Pesquisador: SONIA APARECIDA BAYS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69639523.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

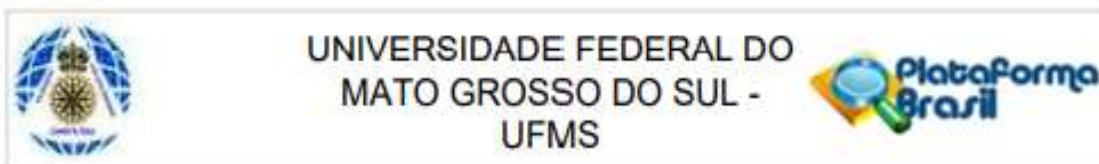
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.173.774

Apresentação do Projeto:

"Este projeto de pesquisa faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, área de concentração Educação Social, na linha de pesquisa "Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares". Com a pandemia da Covid-19 professores e alunos tiveram suas rotinas modificadas precisando manter o distanciamento social e, com isso, ocorreram mudanças no formato e metodologia do ensino e principalmente na alfabetização das crianças. Neste sentido que surge a necessidade de pesquisar sobre a formação e práticas de alfabetização na pandemia covid19 na visão de professores alfabetizadores da rede pública de ensino de corumbá-ms. O problema norteador são as muitas adversidades e desafios enfrentadas pelos professores alfabetizadores para dar continuidade ao trabalho pedagógico. Tendo como objetivo geral compreender a formação e as práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19 no período de 2020 a 2021 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. Os objetivos específicos são: caracterizar a visão dos(as) professores(as) sobre a concepção de formação continuada. Verificar como os(as) professores(as) avaliam a formação recebida durante o período da pandemia (2020-2021). Conhecer que estratégias metodológicas foram utilizadas pelos(as) professores(as) e a sua influência na aprendizagem dos alunos. Identificar os aspectos positivos,

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☺ Prédio das Pró-Reitorias ☺ Hércules Maymone ☺ ☺ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.173.774

desafios e dificuldades enfrentados pelos professores(as) durante a pandemia. Para que isso seja alcançado realizaremos um levantamento bibliográfico com abordagem metodológica qualitativa, de forma exploratória, para podermos refletir sobre os estudos de outros pesquisadores sobre o tema da nossa pesquisa. O foco da nossa desta está centrado nos professores dos primeiros e segundos anos que estiveram como regentes dessas turmas nas escolas públicas municipais da zona urbana de Corumbá-MS. Faremos a coleta de dados através de questionários do Google forms, em seguida faremos entrevistas gravadas com alguns professores. A análise dos dados será abordagem qualitativa com o intuito de enriquecer a reflexão e a escrita do relatório de dissertação, utilizando a vertente francesa, de Laurence Bardin". Texto da própria pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Compreender a formação e as práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19 no período de 2020 a 2021 na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. Objetivo Secundário: a) Caracterizar a visão dos(as) professores(as) sobre a concepção de formação continuada. b) Verificar como os(as) professores(as) avaliam a formação recebida durante o período da pandemia (2020-2021). c) Conhecer que estratégias metodológicas foram utilizadas pelos(as) professores(as) e a sua influência na aprendizagem dos alunos. d) Identificar os aspectos positivos, desafios e dificuldades enfrentados pelos professores(as) durante a pandemia". Texto da própria pesquisadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos: Os riscos referem-se ao tempo que destinará para responder ao questionário e ou entrevista pois é possível que o participante deixe de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Ou também possa ocorrer possíveis constrangimentos quanto à argumentação, ou desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar do estudo, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Também não haverá nenhuma despesa financeira ao participar da pesquisa. Benefícios: Ser ouvido sem julgamentos, um espaço seguro para lembrar como foi ser professor durante a pandemia e momentos de reflexão e autorreflexão a respeito da formação e das práticas utilizadas na alfabetização dos alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental além de contribuir com os estudos sobre a formação e as práticas de alfabetização durante o período da pandemia Covid 19". Texto da própria pesquisadora.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☿ Prédio das Pró-Reitorias ☿ Hércules Maymone ☿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.173.774

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados: Projeto detalhado, carta resposta, Questionário, roteiro de pesquisa, autorização da secretaria de educação, folha de rosto e Termo de consentimento livre e esclarecido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu o termo com as pendências do referido projeto de pesquisa.

Destacamos que de acordo com a Resolução CNS/MS nº466/2012, no item XI.2 – “Cabe ao pesquisador”, alíneas “d” e “e”: “elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais” e “apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”. Portanto, é de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

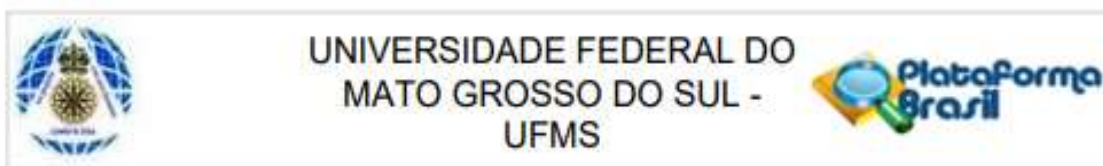
Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.173.774

2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

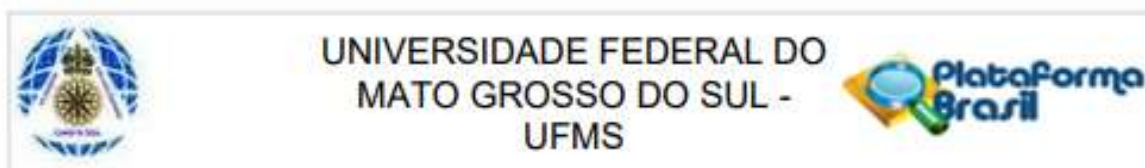
- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.173.774

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

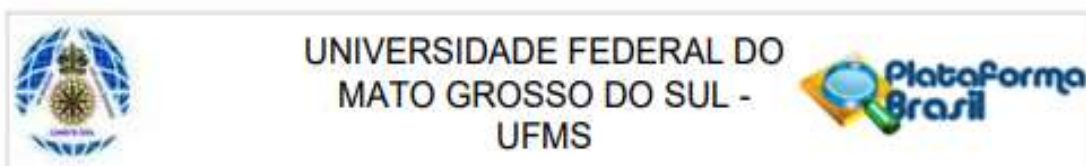
Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☺ Prédio das Pró-Reitorias ☺ Hércules Maymone ☺ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.173.774

"Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Carta_resposta.pdf	21/06/2023 15:52:13	LUANNA COSTA RANGEL DA SILVA MOREIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2138083.pdf	18/06/2023 12:18:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_pesquisa.pdf	18/06/2023 12:12:46	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito
Declaração de concordância	Apresentacao_autorizacao.pdf	18/06/2023 12:07:08	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito
Outros	Questionario_Formularios_Google.pdf	18/06/2023 12:01:16	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevista.pdf	18/06/2023 12:00:44	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario.pdf	18/06/2023 11:59:44	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.pdf	10/05/2023 22:07:00	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/05/2023 21:24:31	SONIA APARECIDA BAYS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.173.774

CAMPO GRANDE, 10 de Julho de 2023

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br