



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIÁLOGO, REFLEXÕES E TROCAS ENTRE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

*Continuing training of teachers: dialogue, reflections and exchanges between teachers of the Federal Institute of Brasília*

MAGALHÃES, Sílvia Marcela de Oliveira<sup>1</sup>

ALVES, Cândida Beatriz<sup>2</sup>

HAMID, Sonia Cristina<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo buscou analisar o processo de formação continuada vivido por professores de licenciatura no primeiro ano de pandemia de Covid-19, considerando a importância do trabalho coletivo e da reflexão sobre a própria prática. Ainda que este estudo tenha focado o período pandêmico, buscou-se ir além, enfatizando a formação docente continuada como um processo que se constrói na coletividade, em espaços formais e informais, por meio das trocas entre pares que suscitam diálogos reflexivos. Foram feitas entrevistas em profundidade com seis professores de licenciatura do IFB, além da análise de conteúdo para a compreensão das respostas. Foi possível concluir que os professores vivenciaram esse período com muitas incertezas e angústias em relação ao desenvolvimento do trabalho docente. O processo de formação ocorreu não somente por meio de cursos de aperfeiçoamento de diversas temáticas, mas, principalmente, dentro do lócus de trabalho do docente, com foco no diálogo e na troca construídos entre eles. O processo de reflexão crítica das práticas pedagógicas vivenciadas durante esse período também foi de fundamental importância. Esses aprendizados se configuram como parte da formação continuada dos professores, sendo acionados para repensar a identidade e as formas de atuação docente que transcendem o Ensino Remoto Emergencial.

**Palavras-chave:** Formação continuada docente. Práticas pedagógicas. Reflexividade.

### ABSTRACT

This article sought to analyze the process of continuing education experienced by undergraduate teachers in the first year of the Covid-19 pandemic, considering the importance of collective work and reflection on their own practice. Although this study focused on the pandemic period, it sought to go further, emphasizing continuing teacher education as a process that is built collectively, in formal and informal spaces, through exchanges between peers that raise reflective dialogues. In-depth interviews were carried out with six IFB professors, in addition to content analysis to understand the answers. It was possible to conclude that the teachers experienced this period with many uncertainties and anxieties in relation to the development of teaching work. The training process took place not only through improvement courses on various topics, but mainly within the locus of the teacher's work, focusing on dialogue and exchange built between them. The process of critical reflection of the pedagogical practices experienced during this period was also of fundamental importance. These learnings are configured as part of the continuing education of teachers, being used to rethink the identity and forms of teaching that transcend Emergency Remote Teaching.

**Keywords:** Continuing teacher education. Pedagogical practices. Reflexivity.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em Políticas Públicas e Licenciada em Pedagogia também pela Universidade de Brasília. Atua desde 2014 como Docente de Pedagogia no Instituto Federal de Brasília. E-mail: [marcela.magalhaes@ifb.edu.br](mailto:marcela.magalhaes@ifb.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora e mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), Graduação em pedagogia, também pela UnB. Professora da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: [candida.alves@gmail.com](mailto:candida.alves@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora e mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB). Licenciada em pedagogia, também pela UnB. Atualmente, atua como assessora técnica no Ministério dos Direitos Humanos. E-mail: [soniahamid@gmail.com](mailto:soniahamid@gmail.com).

## **INTRODUÇÃO**

A formação docente não é constituída apenas por cursos ou eventos, mas por todos os processos vividos e experienciados durante sua vida pessoal ou profissional. A atividade do professor não pode ser dicotomizada entre vida e trabalho, pois existe uma interdependência dos saberes em um mesmo sujeito, que se forma por meio de processos educacionais, sejam eles formais ou informais (Marin, 2019). Portanto, a formação continuada ou a educação continuada “consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (Marin, 2019, p.114).

Ainda que este estudo tenha como foco o período pandêmico, busca-se ir além, enfatizando a formação docente continuada como um processo que se constrói e se fortalece na coletividade – em espaços formais e informais – por meio das trocas entre pares. Essas trocas suscitam diálogos reflexivos com potencial de transformação de si mesmos e de sua prática. Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial, em sua demanda urgente por formação e adaptação a um novo contexto, evidenciou argumentos que estudiosos da área já vêm suscitando a respeito da formação docente continuada, quais sejam: ela não ocorre apenas em situações estruturadas, mas nas diversas mediações e interações nas quais o docente se engaja (Candau, 1997; Nóvoa, 1992). Diante disso, o objetivo geral do trabalho é analisar o processo de formação continuada vivido por professores de licenciatura no primeiro ano de pandemia de Covid-19, considerando a importância do trabalho coletivo e da reflexão sobre a própria prática.

## **SITUANDO A DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

A referência ao que denominamos hoje de formação continuada docente aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Entretanto, foi a partir de 1980 que se intensificou o debate sobre formação de professores, quando ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), considerada importante para a formação e atuação de docentes/pedagogos. Outro fato relevante para a formação continuada de professores foi a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no ano de 1982, pelo Ministério da Educação, que tiveram por objetivo melhorar a qualidade da educação. Os professores que atuavam nesses centros tinham horários para planejamento e aperfeiçoamento, além de apoio de um Coordenador Pedagógico (Tanuri, 2000).

Na década de 1990, esse debate se fortaleceu em decorrência da reestruturação da carreira do magistério, que passou da formação de nível médio para o Ensino Superior, culminando na Lei de Diretrizes e Bases no 9.394, aprovada em 1996. A Lei faz referência, em seu artigo 67, à valorização dos profissionais de educação e assegura, em seu parágrafo II, “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996; Melo; Santos, 2020).

O Ministério da Educação, desde a instituição da LDB, criou diversos programas de formação continuada de professores. Alguns exemplos são o e-Proinfo (ambiente virtual de aprendizagem), em 1997, os Parâmetros Curriculares em Ação, em 1998, e o decreto 3.276/1999, que, em seu artigo 2º, estabeleceu que os cursos de formação de professores seriam articulados entre cursos de formação inicial e processos de formação continuada. Em 2000, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Distrital de Educação (PDE) estabeleceram metas de formação em colaboração entre União, Estados e Municípios.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes de Formação Docente pela resolução do CNE/CP nº 1/2002, que afirmam que é indispensável a criação de sistemas de formação continuada, pois, embora constata-se que o professor não é o único responsável pelo fracasso escolar, indica que ele é “imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos” (Brasil, 2002). Em 2003, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica (REDE), constituída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e, em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (DCNs), ampliando as ações educativas para além da sala de aula, garantindo a necessidade de formação continuada além da formação básica, e elas vêm sendo reformuladas ano após ano até os dias de hoje (Melo; Santos, 2020).

Historicamente, são muitos os termos utilizados para denominar a formação continuada. Marin (2019) utiliza “educação continuada de professores” e afirma que muitos outros conceitos são utilizados. Um deles é o conceito de reciclagem, que, para a autora, traz uma noção de modificação de formato, o que parece desconsiderar o conhecimento advindo das experiências anteriores. A autora problematiza também o conceito de treinamento, pois carrega uma ideia de moldagem a algo fixo previamente, todavia o campo educacional não tem previsibilidade devido aos múltiplos fatores envolvidos em seu processo. Marin (2019) discorre ainda sobre a preocupação de não utilizar o termo aperfeiçoamento que, em sua etimologia, busca algo referente à perfeição. A autora cita então o conceito de capacitação pois afirma que este pode comportar em parte o processo de busca por tornar-se capaz em alguma habilidade, mas existe a preocupação com um possível caráter de persuasão, o que também pode incorrer em diversos problemas na área educacional que é tão complexa e mutável (Marin, 2019).

Candau (1997), ao falar da visão clássica de formação continuada, também questiona noções como a de reciclagem, pois essa teria como base conhecimentos advindos de cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e eventos acadêmicos, todos tendo sua base fora do ambiente profissional. Para a autora, a principal falha desse modelo está exatamente em desconsiderar o ambiente atual de trabalho do professor como espaço de formação, ambiente esse imbuído de experiências de aprendizagem para seu processo de formação. Não é o acúmulo de cursos que capacitará o professor a melhores práticas, mas sim a crítica reflexiva sobre as próprias práticas. Portanto, a maioria dos teóricos da educação afirmam a necessidade de transformar o processo de formação continuada de professores, pois a visão corrente não atende aos desafios impostos à realidade escolar do mundo atual (Candau, 1997; Nóvoa, 1992; Nóvoa, 2009).

## **PARADIGMA ATUAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Apesar da contínua estruturação em torno da formação de professores, nas últimas décadas, o sistema de formação docente tem sido altamente criticado, pois alegam que esses profissionais não têm dado conta da complexidade do cotidiano escolar. No que tange à formação inicial de professores, argumenta-se que esta, anteriormente realizada em escolas normais, perdeu seu caráter prático e não garante mais uma adequada profissionalização. Relacionado a isso, algumas críticas trazem aspectos relativos ao caráter demasiado teórico das universidades e afirmam a necessidade da reformulação dos cursos de licenciatura, estabelecendo conteúdos mais práticos (Saviani, 2009; Nóvoa, 1992).

Nessa visão, segundo Nóvoa (2019), a formação inicial de professores tem suas bases na separação entre trabalho profissional e acadêmico-científico, proposta por pensadores do século XX na divisão do locus de formação. Diante dessa divisão, a profissão do professor se

vê incompleta, seja de um lado, seja do outro, uma vez que há componentes tanto acadêmicos-científicos como profissionais.

Entre os anos de 1990 e 2000, os estudos de Donald Schön tiveram grande repercussão no Ocidente e diversos educadores no Brasil foram influenciados pela perspectiva do “profissional reflexivo” na educação. Para Schön, não é possível, para um profissional, aplicar conhecimentos teóricos no mundo real como um técnico de laboratório, já que as situações são singulares e exigem ações diferentes de acordo com o contexto específico, sendo, portanto, necessário um processo reflexivo anterior à ação. Diversos teóricos corroboram essa ideia de que, na profissão docente, a reflexão é imprescindível e essa capacidade de reflexão sobre a ação propicia um processo de aprendizagem contínua (Tardif; Moscoso, 2018). É a partir dessa aprendizagem que é possível construir soluções na sala de aula e produzir conhecimento:

O conceito de profissional reflexivo desenvolvido por Schön entende que os professores, diante das situações complexas, conflitivas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar e de, no confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento (Pimenta; Garrido; Moura, 2001, p. 8).

Diante desse conceito, percebe-se a necessidade de uma mudança paradigmática na educação, compreendendo que a formação dos sujeitos se dá, também, no lócus do trabalho, junto a todos os sujeitos envolvidos, dialogando e refletindo sobre as ações do cotidiano escolar. Com base no conceito de “profissional reflexivo”, Isabel Alarcão (2001) criou a ideia de uma “escola reflexiva”, a qual “necessita ter uma visão partilhada do caminho que se quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e consequências da concretização dessa visão” (Alarcão, 2001, p. 26). Por isso, a escola deve estar aberta a novas interações e, por meio de observação e reflexão, serão construídas novas aprendizagens (Oliveira *et al.*, 2023). Isso envolve, igualmente, a reflexão sobre a realidade concreta e as condições de trabalho aos quais os professores estão submetidos, considerando o contexto social, econômico e histórico.

Para Marcelo (2009), o saber docente é pautado, entre outras coisas, nas experiências prévias – informais e formais – que ajudam professores a construir sua identidade docente. Esse autor denuncia uma cultura escolar em que professores atuam de forma individualizada, em que a sala de aula é o “santuário do professor” e apenas os alunos são testemunhas do trabalho docente. Ao contrário, defende que a profissão docente e a identidade profissional se transformam constantemente de modo contextualizado e relacional: “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências (...). Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’, mas sim a resposta à pergunta ‘o que quero vir a ser?’ (Marcelo, 2009, p.112).

Nesse sentido, a docência não permite a repetição de modelos ou métodos, pois as situações profissionais do cotidiano são singulares e construídas durante o próprio desenvolvimento. Para Schön, a reflexão acontece continuamente nas relações experienciadas na escola e é por meio desta que se faz a reflexão da ação na prática educativa (André, 2002).

Nóvoa (2019) defende a necessidade de se pensar em uma nova matriz para a formação de professores, tanto inicial como continuada. Para ele, é na formação continuada que se completa o ciclo de formação. Entretanto, o autor critica o excesso de cursos e eventos descontextualizados do cotidiano escolar e social dos professores. Com isso, não pretende

dizer que a formação complementar não seja importante, mas que não se deve confundir esse tipo de formação com a formação continuada, pois esta não deve estar apartada da realidade educacional.

Bernardete Gatti (2009) acompanha essa argumentação ao ponderar que, sob o guarda-chuva da nomenclatura formação continuada, há atividades bastante diversas entre si, desde aquelas mais formais e institucionalizadas, com carga horária e certificação, até outras com parâmetros menos rígidos, que ocorrem muitas vezes em horários de trabalho coletivo, como grupos de estudo, em que o propósito se centra na troca entre pares sobre a realidade escolar que vivenciam. A proposta da autora é que essas iniciativas sejam valorizadas e ganhem mais espaço, sendo vistas efetivamente como momentos de desenvolvimento profissional e formação (Gatti; Barreto, 2009).

Assim, a formação continuada docente deve ser um espaço de reflexão e transformação sobre a realidade educacional: "Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção deve se concentrar no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente" (Nóvoa, 2019, p. 6). A formação passa a ser vista de fato em sua continuidade ao longo da vida, trazendo o foco tanto para a identidade docente quanto para o desenvolvimento profissional, e também, pessoal: "pensar a formação do professor é também pensar a formação da pessoa do professor. Significa compreender os processos a partir dos quais esses profissionais se constituem como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação" (Pedroza, 2010, p. 85).

Para isso, é essencial o trabalho coletivo (Nóvoa, 2019; Ribeiro; Pedroza, 2020; Souza, 2022). Tais reflexões corroboram a noção de dialogicidade defendida por Paulo Freire (1987), em que o eu-tu, mediatizado pelo mundo em uma relação dialética, permite que se vá além do que está dado. Assim, os espaços de formação devem promover momentos de partilha entre os professores, para que possam ser discutidas as experiências e os conhecimentos, o que fomenta a emergência da novidade. Nóvoa afirma, ainda, que as práticas formativas que se baseiam na coletividade trazem importantes contribuições para a emancipação profissional docente, ao reforçar a autonomia da profissão para produzir seus próprios saberes e valores (Nóvoa, 2019).

Desse modo, deve-se considerar os diversos espaços em que o educador se insere – ou seja, sua realidade concreta – e em que ocorrem essas formações, sejam eles formais ou informais. O estímulo da perspectiva crítico-reflexiva é um meio para o pensamento autônomo, já que dedicar-se à formação pressupõe dedicação pessoal, trabalho e criatividade perante a própria trajetória, com o objetivo de constituição de uma identidade que é, inclusive, profissional, mas não só (Nóvoa, 1992).

## **FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO EMERGENCIAL**

Diante da perspectiva mais ampla de formação continuada docente apresentada acima, entendemos como o período de pandemia trouxe enormes desafios ao professor e, conseqüentemente, tornou-se um momento profícuo para a reflexão sobre a identidade docente. Alguns teóricos da educação enfatizam como esses momentos são relevantes na constituição da profissão docente.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole; Walker, 1989, *apud* Nóvoa, 1992, p.15).

No contexto de crise, houve a necessidade de se repensarem tempos, atividades, comunicação e, sobretudo, práticas pedagógicas. Porém, como esse processo não foi planejado, muitos foram os desafios envolvidos, tanto institucionais quanto profissionais, pessoais e até de saúde mental, como intensificação da jornada de trabalho e sobrecarga (Coelho *et al.*, 2021).

Paulo Freire aborda os conceitos de situação-limite e atos-limite em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) e os retoma em *Pedagogia da Esperança* (1992), ao falar das condições de opressão impostas pelo status quo. O autor defende a importância de se considerar que a realidade concreta é historicamente determinada e, por isso, passível de transformação. Ao se tomar consciência e agir coletivamente sobre situações de opressão, é possível, por meio dos atos-limite, negá-las dialeticamente, produzindo o novo. Se trouxermos as noções de situação-limite e atos-limite para o contexto histórico de crise engendrada pela pandemia de Covid-19, podemos compreender como atos-limite foram necessários na tentativa de superação da situação-limite vivenciada. Nesse contexto, cabe também resgatarmos o sentido da dialogicidade de Freire (1987) como fundamento da emancipação humana, que deve estar presente tanto nas relações educador-educando quanto nas relações educador-educador.

É sobre esses conceitos de Paulo Freire – situação-limite, atos-limite e dialogicidade – que as autoras Santos e Ferreira (2021) se apoiam ao trazer a narrativa de uma docente e uma estudante de pedagogia sobre o período de suspensão das aulas presenciais. Centrando-se sobre a formação básica de professores, as narrativas das participantes discorrem sobre as tentativas de trazer problematizações sobre o momento vivido, proporcionando momentos críticos-reflexivos com os estudantes, ainda que remotamente, de modo que fosse possível promover espaços dialógicos, indo além da educação bancária criticada por Paulo Freire.

Em revisão de literatura de pesquisas sobre a formação docente para o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) durante o contexto pandêmico, Baganha e colaboradores (2021) trazem diversos estudos realizados enfatizando a oferta de cursos voltados para a capacitação de professores para o uso das TDICs. Como o próprio artigo destaca, para que os professores pudessem mediar uma aprendizagem significativa via tecnologia, eles também precisavam vivenciar modos e experiências de fazê-lo por meio da tecnologia (Baganha; Bernardes; Antunes, 2021). Essas formações não poderiam se centrar em uma mera transmissão de conteúdo, mas deveriam, antes, mediar a construção de conhecimento, o que envolve, necessariamente, a interação humana (Silva, 2023)

De fato, a situação pandêmica demandou o uso de tecnologias, o que requereu um conhecimento técnico que precisou, muitas vezes, ser adquirido às pressas, diluindo as ferozes críticas direcionadas à presença da tecnologia na educação, como no caso da Educação a Distância (EaD) (Ivenicki, 2021). Enfatizamos, aqui, que não se trata de condenar a realização de cursos, mas de compreender que esses precisam ser significativos e gerar diálogo e interação entre docentes e discentes (Silva, 2023). Por isso, é essencial que se saia da dimensão tecnicista, compreendendo as TDICs como instrumentos que devem servir ao propósito de democratização do conhecimento humano, produzido culturalmente e que deve ser compartilhado (Moraes; Silva, 2021). É também nesse sentido que Veloso e Mill (2021) discorrem sobre a EaD ou o ERE, ao defender que não é a presença física que garante maior dialogicidade ou afetividade entre os sujeitos envolvidos na educação, mas as intenções políticas e epistemológicas da ação pedagógica.

Para Nóvoa (1992), em momentos de balanço retrospectivo, assim como aquele vivido no contexto da pandemia, tanto os percursos pessoais quanto os profissionais produzem a "sua" vida, o que, no caso dos professores, é também produzir a "sua" profissão. Assim, o que pretendemos ressaltar é que, muito mais do que cursos e capacitações desconectadas da

realidade docente, o que foi mais significativo para lidar com os desafios pandêmicos foi a possibilidade de trocar experiências, refletir sobre o contexto e sobre a própria prática e, coletivamente, ser capaz de formular e exercer atos-limite para produzir o novo diante da situação-limite imposta pela emergência sanitária. Momentos que estimularam a reflexão crítica demonstraram a importância do professor como sujeito do processo de formação. Para retomar Nóvoa, agora com foco nas reflexões desse autor sobre o que representou o contexto pandêmico para a educação, este afirma: “O ciber mundo está a incentivar uma sucessão interminável de monólogos entre iguais. A escola tem de construir as condições para um diálogo entre diferentes, assente no conhecimento, na compreensão mútua e num debate esclarecido e informado” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 15).

O trabalho coletivo e a reflexão crítica sobre as condições simbólicas e materiais do fazer pedagógico se mostraram ainda mais urgentes em um contexto onde a demanda pela mediação das TDICs explicitou a desigualdade estrutural que atravessa a sociedade brasileira e que, no contexto pandêmico, foi ainda mais evidenciada no campo educacional. A ausência de políticas públicas eficazes que garantissem o acesso universal à internet e a equipamentos adequados comprometeu seriamente o direito à educação de milhares de estudantes. Dessa forma, a formação voltada para as TDICs, quando descolada de uma análise crítica das condições materiais e sociais dos estudantes, corre o risco de aprofundar as desigualdades já existentes. Alguns estudos demonstram a discrepância no aprendizado de acordo com a renda familiar (Conceição; Zamora, 2015). Para além de capacitar os professores tecnicamente, é fundamental pensar em políticas e práticas educacionais que sejam, de fato, inclusivas, promovendo o acesso equitativo aos meios digitais e possibilitando uma apropriação significativa das tecnologias por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Cabe ressaltar que essa reflexão deve ser feita considerando a própria precarização do trabalho docente aí vivenciada, o que, entretanto, não é exclusividade desse momento histórico. As condições do trabalho docente no país, mesmo presencialmente no espaço escolar, sempre foi um desafio. Segundo Sá (2010), o trabalho precário está relacionado à instabilidade e tem quatro características principais: insegurança no trabalho, perdas de direitos, salários baixos e descontinuidade no trabalho, o que leva o trabalho docente à condição de trabalho proletário. No período pandêmico, muitos educadores enfrentaram a sobrecarga de responsabilidades, uma vez que as fronteiras entre o trabalho escolar, as obrigações familiares e as tarefas domésticas se tornaram indistintas. Essa situação foi exacerbada pela falta de suporte material e pedagógico adequado, uma vez que tiveram de se valer de seus próprios recursos materiais, espaciais e pedagógicos para o prosseguimento da ação pedagógica.

É nesse contexto mais amplo que a formação de professores, enquanto ação continuada, realizada na coletividade e no diálogo entre pares, deve ser analisada a partir das narrativas trazidas por aqueles oriundos da rede federal de ensino.

## **MÉTODO**

Foi realizado um estudo exploratório com base na abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa se interessa pela perspectiva dos sujeitos participantes e em sua prática cotidiana (Flick, 2009). Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, que possui um roteiro pré-estabelecido e ao mesmo tempo flexível, possibilitando outras perguntas a partir do diálogo com os entrevistados.

O campo de pesquisa foi o Instituto Federal de Brasília, onde foram realizadas seis entrevistas com professores de licenciaturas no primeiro ano de pandemia. A escolha de professores de

licenciatura se deu partindo da suposição de que se trata de professores sensíveis às discussões sobre formação de professores, uma vez que se ocupam disso em sua atuação. Esses professores foram convidados a compartilhar um pouco da experiência vivida na educação durante o período de pandemia. A maioria dos entrevistados, como é característico dos Institutos Federais, atuavam em diferentes modalidades concomitantemente, fossem elas Ensino Superior, Ensino Técnico, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.

Nome Fictício	Formação	Faixa etária	Tempo de experiência	Contexto de experiência
<b>Naiara</b>	Letras-Português	59	35	Educação básica, técnica e tecnológica e superior
<b>Mariana</b>	Letras-Português	41	19 anos	Educação básica, técnica, tecnológica e Superior
<b>Mima</b>	Letras-Inglês	40	22 anos	Educação básica, técnica, tecnológica e Superior
<b>Vanda</b>	Pedagogia	43	13 anos	Educação básica, técnica e tecnológica e superior
<b>José</b>	Sociologia	46	13 anos	Educação básica, técnica e tecnológica e superior
<b>Roberto</b>	Letras-Português	30 anos	6 anos	Educação básica e superior

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a interpretação, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2010), com as seguintes etapas: pré-análise do material; seleção das questões pertinentes ao artigo; exploração das falas dos entrevistados; e interpretação e inferências percebidas. Na análise da pesquisa, selecionamos algumas das questões que se relacionavam à formação continuada docente, já que esse período exigiu das instituições a viabilidade de cursos, capacitações, reuniões, dentre outros espaços coletivos para a formação de professores. Entretanto, iremos abordar o assunto para além de processos formais de formação, analisando inclusive as falas de reflexão, articulação e mediação do processo formativo. Buscaremos compreender como todo esse processo se refletiu na visão dos professores inseridos nesse contexto.

Tendo em vista o tamanho da amostra, ressaltamos que há restrições nas possibilidades de generalização dos resultados e análises. De todo modo, mais do que buscar explicações ou previsões totalizantes, nos interessa tecer reflexões possíveis para a nossa defesa da importância dos processos de formação docente que se baseiam no diálogo, na troca e na circulação horizontal de saberes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### DESESPERO E SOFRIMENTO: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O MEDO DO DESCONHECIDO

“Períodos de crise”, conforme citado por Nóvoa (1992), ou “situações-limites”, conforme Freire (1987), ao mesmo tempo que são constituintes do campo educacional, dada a natureza histórica da educação, podem se apresentar como perturbadoras para os envolvidos. Isso ocorre por haver a possibilidade de serem tirados do lugar conhecido do trabalho pedagógico docente, impactando, inclusive, a identidade profissional (Cole; Walker, 1989, *apud* Nóvoa, 1992; Freire, 1987).

Para todos os entrevistados, as incertezas sobre o que iria acontecer com a educação durante o período de suspensão das aulas ou diante do anúncio de seu retorno, em formato não presencial, despertou sentimentos diversos, como os relatados abaixo:



**Mariana:** Eu fiquei desesperada porque, por um lado, eu não tinha cabeça para propor coisas logo no começo, eu só tinha taquicardia toda vez que vinha um decreto dizendo que ia voltar. Ninguém discutia, ninguém falava nada, isso me deixava absolutamente desesperada. O que me deixava mais ansiosa era as pessoas não estarem conversando a respeito. (...) Como que eu vou fazer, eu tenho uma criança de 1 ano e pouco aqui pendurada em mim o tempo todo. Então, eu sentia falta da gente conversar a respeito dessa possibilidade, porque eu pensava “do nada alguém vai inventar que eu vou ficar online durante quatro horas dando aula como antes”. E não dá pra dar aula como antes, nem quem tá do lado de lá nem quem tá do lado de cá, porque os alunos também estão com tudo acontecendo dentro de casa, ou porque teve que arrumar emprego e trabalhar em outros horários.

**Roberto:** Mas a minha dificuldade inicial foi uma insegurança tremenda que brotou que a gente não sabia o que fazer. Eram reuniões atrás de reuniões para decidir que plataforma usar, se iria imprimir material ou não. Então, por muito tempo, até sobretudo antes de agosto quando começaram as aulas, eu senti que tava todo mundo com muito medo, porque, evidentemente, nós temos que cumprir nosso papel público de instituição. Somos trabalhadores que devemos devolver para a sociedade o fruto do nosso trabalho.

**Naiara:** O semestre passado foi um semestre de muito sofrimento, em todos os sentidos, porque eu não sabia fazer, eu não tinha como gravar os vídeos que eu fui obrigada a gravar vídeos, não só os encontros síncronos...aí eu vi que os vídeos não adiantaram porque eles não estavam assistindo. [...] Eu sou um fracasso porque eu não estou conseguindo fazer muita coisa. Eu estou fazendo o mínimo do mínimo, quem é que pondera esse mínimo? Eu mesma. Se eu for lá pro programa do que eu tenho que cumprir... eu não tô cumprindo nada...eu tô cumprindo acho que nem um terço do programa.

As narrativas apontam como o Ensino Remoto despertou, nos docentes entrevistados, sentimentos de angústia, insegurança, medo e sofrimento, assim como anunciado em outras pesquisas que mostram os impactos desse período na saúde mental dos envolvidos (Coelho *et al.*, 2021). Isso porque os professores se depararam, inicialmente, com incertezas referentes a aspectos básicos da prática docente, naturalizados nas experiências cotidianas – formato das aulas, número de horas dos encontros, conteúdos, propostas metodológicas, formas de avaliar, formas de usar tecnologias etc. –, levando-os, por vezes, à declaração de que “não conseguiam fazer”, não sabiam como realizar seu próprio trabalho, eram um “fracasso” como professores.

Esses sentimentos reverberam os apontamentos de alguns autores como Nóvoa (1992) e Saviani (2009), que defendem que o professor não é um técnico da educação que aprende como aplicar um conjunto de métodos, técnicas e recursos para a aprendizagem de um conteúdo específico – o qual serviria como uma fórmula a ser usada em qualquer situação –, dado que o contexto, os alunos, os saberes e as relações se modificam constantemente, sendo a imprevisibilidade um dos seus aspectos constituintes.

Nessas reflexões, é preciso destacar que, a despeito do Ensino Remoto se mostrar como algo novo, que despertava sentimentos relacionados à incapacidade docente, os professores não partiam de um vácuo de experiências em torno das práticas educativas. Havia saberes prévios, essenciais para indicar, inicialmente, quais eram os aspectos urgentes a serem resolvidos ou os primeiros passos a serem dados no Ensino Remoto. As falas vão ao encontro das ideias de Marcelo (2009) acerca da importância das experiências prévias, informais e formais, na construção tanto do saber quanto da identidade docente. Para Mirna, por exemplo, seria preciso encarar o Ensino Remoto, dado ser este o único caminho possível na pandemia, sendo necessário se abrir para o novo e superar velhos medos de uso das tecnologias. José, por sua vez, disse que as experiências prévias tidas com a EaD serviram para despí-lo de preconceito

em relação a propostas educacionais mediadas por tecnologias e que suas preocupações iniciais giravam em torno do acesso dos estudantes e das adaptações necessárias para a permanência e bom desempenho ao longo do semestre. Já Mariana chamava a atenção para uma falta que deveria ser suprida imediatamente para o enfrentamento dos problemas encontrados: “O que me deixava mais ansiosa era as pessoas não estarem conversando a respeito”. Dialogar, discutir, construir junto seriam atitudes essenciais para lidar com o novo, superar medos, minimizar sofrimentos, sendo essas ações, como veremos, formadoras dos sujeitos, constituintes de um processo de formação continuada (Nóvoa, 2019).

#### **“SE A SITUAÇÃO ESTÁ DIFÍCIL, VAMOS NOS AJUDAR ENTÃO!”: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Ao perguntarmos aos professores sobre as formações que tiveram para atuar no Ensino Remoto Emergencial, todos imediatamente fizeram referência aos cursos de formação oferecidos pela reitoria ou campus no qual estavam lotados, o que remete à visão clássica de formação continuada conforme explicitada por Candau (1997) anteriormente. A percepção e a experiência dos docentes em relação a esses cursos foram diversas, indicando ao mesmo tempo os aprendizados como úteis, mas pontuais e limitados.

**José:** Eu vi que houve um esforço da instituição para dar capacitação para as ferramentas de interação a distância, sobretudo a ferramenta oficial, que é o Moodle, (...) mas também com o Classroom, a instituição tem um contrato com o Google. Eu acho que houve um esforço concentrado nisso, mas num tempo apertado, muito pouco tempo para absorver tudo isso.

**Vanda:** Então, assim, eu vi alguns tutoriais que a reitoria enviou, eu assisti algumas atividades que a coordenação pedagógica do meu campus fez. Eu li vários materiais dando dicas, Google Sala de aula. (...) Me ajudaram muito, efetivamente ajudaram, mas o primeiro semestre eu considerei horrível. Na minha opinião, a gente aprendeu da pior maneira possível, a gente aprendeu na marra, a gente aprendeu na prática. Agora o segundo eu acho que tá melhor, muito melhor.

**Roberto:** Eu confesso que chegou um momento em que havia tanto peixe no mar, tanta opção nesse cardápio que eu já não me interessava. Não me interessava quase como uma postura de resistência a esse sistema neoliberal de que a gente precisa aprender, da noite para o dia, a mexer no *Kahoot*, no *Google forms*, no *Quizlet* etc. Então eu fiquei com o que eu já sabia. (...) Se criou um tal discurso que o professor precisa se renovar, se inovar, e aprender toda a sorte de tecnologias. E a concepção mais elementar e fundamental de uma pedagogia de sua aula ele acabou deixando em segundo plano. (...) E o que eu tento fazer é que a gente consiga usar o nosso precioso tempo para o nosso planejamento e para a execução das nossas atividades pedagógicas, para que a gente não se perca mais em uma multidão de burocracias e em reuniões que às vezes não estão pautando as urgências pedagógicas. E as urgências pedagógicas são aquelas que a gente precisa coletivamente construir (grifos nossos).

A fala dos professores indica que os cursos oferecidos foram, em geral, voltados para o conhecimento dos recursos tecnológicos que seriam utilizados a partir daquele momento, em acordo com o levantamento feito por Baganha e colaboradores (2021). Para aqueles que não sabiam, esse contato inicial, ainda que em um “tempo apertado” e com sobrecarga de informações, serviu para trazer uma breve noção sobre os usos das ferramentas nas relações de ensino-aprendizagem. Contudo, como ressaltou Vanda, foi apenas por meio da experiência/prática, entre erros e acertos – em que as ferramentas foram utilizadas a partir de uma intencionalidade pedagógica –, que o aprendizado foi se consolidando.

Nóvoa (1992) aponta como novos saberes não são incorporados a partir da mera transmissão de ideias, habilidades e competências, mas a partir de uma (auto)formação participada que envolve o triplo movimento indicado por Schön: “conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (Schön, 1990, *apud* Nóvoa, 1992, p.15). De acordo com o autor, portanto, não é a simples prática que amplia saberes ou melhora o trabalho docente em contextos diversos, mas a prática/vivência refletida, que, também para Marques (1992), se configura como principal terreno de formação continuada do docente.

Na mesma perspectiva, o relato de Roberto remete à fala de Marin (2019) e Candau (1997), de que não é o acúmulo de cursos, muitas vezes propostos a partir da ideia de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação, que farão o professor “renovar” e “inovar”, mas a postura reflexiva e crítica sobre todo o contexto de planejamento e execução das atividades, necessária para enfrentar as “urgências pedagógicas”. E, se essa atitude de reflexão sobre o trabalho docente se mostra essencial, Roberto acrescenta a necessidade de que ela não ocorra de forma individualizada e isolada, mas na coletividade, lugar onde soluções poderão ser encontradas e problemas superados.

Conforme vimos, tanto Marcelo (2009) aponta isso, ao combater a atuação docente fechada entre quatro paredes de uma sala de aula, como também Nóvoa (2019), ao destacar como o diálogo e as trocas entre professores configuram espaço privilegiado de formação docente. Isso porque esse é o momento em que os professores descobrem os conhecimentos que cada um possui – podendo partilhar e construir a partir dele –, os conhecimentos que não possuem – aprendendo o que precisa ser buscado – e as possibilidades antes ignoradas por todos – as quais só podem ser vislumbradas por meio de construção coletiva (Hargraves, 1999, *apud* Marcelo, 2009). É nessa direção, segundo Nóvoa (2019), que os espaços de trocas coletivas contribuem para a emancipação profissional a partir da construção autônoma dos saberes e valores da profissão.

Embora os professores entrevistados não tenham denominado as trocas como espaço de formação continuada, eles trouxeram, em seus depoimentos, relatos de como esses momentos foram centrais para o aprendizado de como lidar com o Ensino Remoto Emergencial. Mariana e José, por exemplo, chamam a atenção para a importância e riqueza das discussões desenvolvidas pelos colegiados de seus respectivos cursos. Sobre isso, Mariana não apenas explicita que “o nosso colegiado pôde conversar, viu a necessidade de conversar muito mais a respeito dessas estratégias e isso foi muito produtivo”, como também que:

O que eu achei interessante é que tinha mais de ano que a gente não conversava sobre estratégias pedagógicas, a gente só conversava sobre burocracias. E era uma coisa que enquanto eu fui coordenadora, eu dei murro em ponta de faca para que nossas reuniões discutissem sobre estratégias pedagógicas, de maneira coletiva, de maneira a construir parcerias. Há muito tempo que a gente não discutia coletivamente. E a gente tem feito isso, sempre surge alguma coisa. Olha, eu tô fazendo assim, assim tá dando certo, assim não deu certo, então isso é muito enriquecedor pra gente e para os estudantes também. Então, isso eu considero muito positivo institucionalmente.

Mariana relata como, muitas vezes, as reuniões de colegiados são usadas para comunicar e resolver questões burocráticas do curso em detrimento das questões pedagógicas que poderiam ser levantadas, compartilhadas e discutidas, possibilitando aprendizados para os professores e benefícios para os alunos. As dúvidas sobre o Ensino Remoto e as adaptações necessárias para sua realização fizeram com que professores retomassem a prática de diálogo e construção coletiva. Sobre isso, José aponta como, em seu colegiado, as reuniões serviram para que construíssem coletivamente uma proposta de ensino aprendizagem ativa e de natureza interdisciplinar (Aprendizagem Baseada em Problema - PBL) a ser posta em

prática por meio do Ensino Remoto. Segundo ele, “foi uma autocapacitação, porque era assim: o coordenador arrumava vídeos na internet, a gente assistia a alguns desses vídeos e a gente resolveu fazer um PBL com os próprios professores”. Após testar a proposta entre os professores e observar os problemas que existiam, os docentes conjuntamente a aprimoraram e passaram a usá-la como principal estratégia didática, tendo resultados bastante positivos.

As trocas e aprendizados entre professores, cultivados nos colegiados, também se estenderam para outros momentos informais, sendo possíveis, no Ensino Remoto, graças às tecnologias de comunicação (*Whatsapp*, *Google Meet*, e-mail, telefone etc.). Nessas trocas informais, Vanda afirma: “aprendi muito também vendo os meus próprios colegas, vendo como estavam sendo montadas as aulas, vendo os planos de aula, que tipo de atividade os meus colegas estavam fazendo e eu comecei a ter ideias e agora, nesse semestre, eu estou conseguindo fazer”. A situação-limite teria contribuído, portanto, para um cenário de maior solidariedade e ajuda mútua entre os envolvidos. Segundo Vanda, “todo mundo se abraçou e disse: ‘Vamos sobreviver! (risos) Se a situação tá difícil, vamos nos ajudar então’. Uma rede de solidariedade entre os servidores, entre os professores, entre os técnicos foi estabelecida. ‘Já que a gente tá sendo obrigado a fazer isso, vamos tentar fazer da melhor maneira possível’”. Para Nóvoa (2019), o trabalho coletivo é o mais importante na formação continuada de professores, pois é no grupo que acontece a formulação das possíveis soluções na área da educação.

Se os contextos formais e informais foram essenciais para trocas e aprendizados entre professores, conforme relatado pelos docentes entrevistados, suas relações com os alunos também contribuíram para que práticas fossem constantemente repensadas, seja no que diz respeito ao formato das aulas (plataforma, número de horas de aulas, ou encontros síncronos/assíncronos), seja do ponto de vista das estratégias metodológicas utilizadas. De acordo com Roberto, visando não sobrecarregar os alunos com horas de tela e pensando nas especificidades das diferentes realidades dos alunos, ele propôs roteiros de aprendizagem que pudessem ser realizados a partir da disponibilidade de cada um até o prazo estipulado. A despeito do bom rendimento dos alunos, estes reclamaram da falta que sentiam de encontros síncronos, momentos em que podiam encontrar professores e colegas, discutir ideias e tirar dúvidas sobre conceitos. Considerando essa experiência, Roberto fez adaptações em sua proposta, pensando o que funcionava melhor para cada nível de ensino e grupo atendido.

A partir das trocas institucionalizadas e informais entre professor-professor e professor-aluno, os docentes entrevistados puderam aprender, repensar e construir sua prática docente. O dia a dia, portanto, a partir de uma postura reflexiva sobre a realidade concreta, a prática e as experiências, permitiu um aprendizado que constituiu a formação continuada de cada um. Refletindo sobre os aprendizados desenvolvidos no período pandêmico, Mariana conclui:

Para o docente, eu acho que é essa adaptabilidade em contexto de crise, adaptabilidade, flexibilidade, criatividade, cooperatividade. Isso aí eu tô conseguindo fazer agora depois de um primeiro momento, porque, no início, eu precisava, eu mesma, me ambientar nessa questão das ferramentas e tudo mais... Agora eu já consigo fazer colaborações que são muito úteis, né, pra juntar avaliações, pra juntar ideias, então essa cooperatividade também vira uma necessidade. Eu já fazia isso, eu já fazia essas parcerias no presencial, só que eu vejo que agora elas vão ficando necessárias pra não ficar tão pesado no individual.

As experiências vividas pelos professores, quando acionadas de maneira reflexiva, têm permitido, além disso, colocar em perspectiva a própria ação pedagógica presencial, fazendo-os repensar sua profissão como docentes. No tópico seguinte, veremos quais as principais “lições” trazidas pelo Ensino Remoto Emergencial que os professores pretendem levar adiante.

## APRENDIZADOS DOS PROFESSORES ALÉM DA PANDEMIA: O QUE É POSSÍVEL LEVAR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

As discussões conduzidas até aqui nos permitiram reforçar uma concepção de formação continuada que extrapola a mera participação em cursos e agrega os espaços de diálogos e trocas entre pares. Tais intercâmbios potencializam processos reflexivos e dialógicos e permitem a construção da identidade docente, que ultrapassa o aspecto exclusivamente profissional e abarca a formação do docente como pessoa, inserida em um determinado contexto social, cultural, econômico e histórico (Pedroza, 2009). A partir disso, nos perguntamos: Quais foram os aprendizados e reflexões que os professores extraíram da experiência do Ensino Remoto? De que modo suas experiências impactaram suas concepções, práticas e ações no âmbito da educação? As respostas trazidas pelos professores foram variadas, apontando mudanças em dimensões diversas de sua profissão e de sua identidade como docentes, corroborando o que diz Marcelo (2009) acerca do modo necessariamente contextualizado e relacional com que se transformam a profissão e a identidade docentes.

Entre os aprendizados do ERE, José destaca a necessidade de que o professor se abra para o aprendizado de novas tecnologias, haja vista o reconhecimento de seu potencial para “facilitar, potencializar, diversificar e multiplicar as estratégias de ensino-aprendizagem”.

Teve uma coisa que eu li em Paulo Freire uma vez, de que não adianta a gente ler N livros de pedagogia, porque a tendência é que eu repita as estratégias de ensino-aprendizagem que aplicaram a mim quando eu era aluno. Então, eu vou ser o professor que eu tive. E eu vejo muito isso. A tendência é a gente fazer o que a gente sabe e o que a gente sabe é o que fizeram com a gente. E tem muita coisa boa, e eu acho que serviu pra gente se dar conta disso. Nesse sentido, eu acho que falta mesmo a gente ter essa coisa do conhecimento das ferramentas e aí a gente dar vazão à criatividade a partir disso, né? Porque a ideia de usar tais ferramentas não é que a gente congele, mas que a gente multiplique as estratégias que a gente tem hoje. Nesse sentido, eu acho que foi extremamente positivo. Coisas que eu nunca teria me dado conta de que tem ali, de que são ferramentas possíveis, foram experiências que eu só tive por causa de um contexto que me obrigou a trabalhar. Então eu vejo esse aspecto como positivo também.

Superar o medo e o preconceito em relação às tecnologias, tão comum entre os professores (Marcelo, 2009; Ivenicki, 2021), e vislumbrar as potencialidades de seus usos se tornou mais palpável pela experiência forçada concreta de tê-la utilizado no ERE. Corroborando Baganha e colaboradores (2021), não são os cursos teóricos sobre tecnologias da e na educação que garantem sua apropriação pelos docentes, mas a experiência mediada por elas, indicando suas potencialidades e limites a partir da intencionalidade pedagógica. O fato de ter experimentado o uso das tecnologias de modo tão intenso ao longo do ERE possibilitou a José e outros considerarem a necessidade de novos aprendizados sobre elas, assim como possibilidades futuras de utilizá-las nas relações de ensino-aprendizagem presencialmente.

Para Mima, o Ensino Remoto provocou reinvenções em tantas esferas que não será possível “voltar a como era antes”. Entre as mudanças, também anunciadas por diversos outros professores, percebeu ainda mais a necessidade de transgredir o método tradicional de educação em que o professor é o centro da relação de ensino-aprendizagem e o aluno um mero espectador a assistir passivamente o que é ensinado. Sobre isso, Mariana comenta como esse período a “fez refletir muito naquilo que eu posso confiar aos estudantes, porque nesse contexto a gente não teve outra saída senão delegar a eles coisas que a gente ficava fazendo por eles”. Na medida em que delegasse mais responsabilidades para os alunos, o professor, segundo ela, teria condições de assumir a posição de “mediador de conhecimento

e não expositor de conteúdos”. O tempo da aula presencial, nesse contexto, deveria ser utilizado para o que realmente importa, como discussões, atividades práticas, saídas de campo etc.

A proposição, durante o ERE, de que os professores não fizessem a mera transposição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto, incluindo a duração dos encontros síncronos que deveriam ter no máximo 1 hora, levou professores a rever suas práticas pedagógicas, as quais não deixavam de seguir um modelo bancário de educação (Freire, 1987). Suas experiências de Ensino Remoto parecem coadunar com a proposta de uma EaD crítica e emancipadora, que entende que o uso das tecnologias está condicionado às concepções epistemológicas e respectivas abordagens pedagógicas dos docentes (Almeida, 2003; Veloso; Mill, 2021), sendo possível privilegiar o trabalho coletivo, a transdisciplinaridade, a colaboração e a criatividade (Hermes-Lück, 2008, p. 261). A experiência com o ERE, portanto, lembra a necessidade de rever posturas já naturalizadas no presencial e de introduzir propostas de educação em que os estudantes sejam efetivamente protagonistas de seus aprendizados.

Em outra direção, Roberto traz a experiência do Ensino Remoto para apontar suas faltas e perigos. Ele aponta os limites dos encontros mediados por tecnologias para propiciar aprendizados que apenas se realizam a partir dos encontros e das trocas face a face.

Porque eu acredito que a aula presencial também acontece no nível de experiências sociais que a mediação tecnológica, tal como a gente está fazendo agora, por meio do google meet, google classroom, ela não é a mesma coisa. Porque eu acho que talvez o mais rico que possa acontecer em uma convivência ao longo de um ano em um curso, numa escola, é que o próprio convívio que se dá ali entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, às vezes chega na ordem daquilo que não se pôde planejar. Então eu sinto muita falta disso, de um contexto em que a gente pode dentro da sala de aula às vezes abandonar um pouco o que foi puramente planejado e tabelado em semanas e cronogramas, que pode ser uma das estratégias para se montar um curso em ead, e a gente acaba perdendo um pouco daquela experiência mais vital, que tem a ver com contato olho no olho, e não um contato com uma tela que produz em pixel a sua imagem. (...) Então eu confesso que sinto falta, apesar de reconhecer que a tecnologia nessa hora está sendo um bálsamo pra fazer com que as coisas não degridem. Mas eu ainda sinto muita falta e confesso que sonho no dia que todos estiverem vacinados e a gente possa retornar pra nossas salas de aula presencialmente.

Sem desconsiderar o que autores como Veloso e Mill (2021) defendem acerca de uma proximidade que pode ser fomentada inclusive a distância – por meio da promoção de um diálogo intencional e criticamente construído –, o que Roberto questiona é justamente a potencialidade desse lugar de interação que não foi previamente planejado e estruturado pelos envolvidos, mas que ocorre a partir dos múltiplos encontros possíveis nas relações face a face. Roberto chama a atenção para o imprevisível e o imponderável do convívio e das trocas presenciais, momentos em que surgem situações, discussões e encontros inesperados, propulsores de novos aprendizados e, conseqüentemente, de formação.

Por último, outra preocupação trazida por Roberto diz respeito aos perigos, em uma sociedade neoliberal, das propostas de uma educação mediada por tecnologias. Na direção de autores como Pesce (2008) e Veloso e Mill (2021), ele aponta como esta proposta de ensino pode ser apropriada por certos dirigentes estatais para a mercantilização da educação, com propostas de cursos padronizados e massificados, atendendo aos interesses empresariais, sem uma preocupação com a qualidade da formação dos sujeitos. Embora os autores mencionados entendam que tal perigo não é exclusivo de propostas educacionais mediadas por tecnologias, mas se deve aos usos alienantes destas, não deixam de reconhecer que tais riscos existem. Nessa direção, Roberto defende a importância da escola pública no Brasil, um patrimônio

conquistado de forma tardia para a maioria da população e que sofre constantes ameaças em relação à sua organização e propostas de educação.

Então acho que a lição não é de nenhuma ordem pragmática do tipo: “a gente aprendeu como planejar um cronograma”, a gente aprendeu a usar o google”. Não, pra mim isso não é importante. Isso a gente aprenderia com ou sem pandemia. Bastava ver um tutorial, bastava fazer um curso de formação. O que a gente precisa de fato tirar como lição é a de que a Educação pública é um patrimônio e precisa ser batalhado por todas as gerações. Nós aqui, nossos filhos, nossos alunos e os que virão. Porque é um patrimônio. (...) O que eu quero mostrar é que a escola pública é sim um ponto ainda onde a democracia se coloca como existente. Então a lição tem a ver com isso, de que a Escola pública precisa ser mantida, de que a gente precisa lutar para sua defesa, e de que cada vez ela se irradia mais na história de vida de nosso país.

Essa reflexão demonstra que a profissão do professor – e os aprendizados dela decorrentes – vai muito além de ensinar conteúdos e extrapola a sala de aula, tendo como atribuições participar da concepção de um projeto de escola que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitarmos nosso objetivo geral – analisar o processo de formação continuada vivido por professores de licenciatura no primeiro ano de pandemia de Covid-19, considerando a importância do trabalho coletivo e da reflexão sobre a própria prática –, observamos que o Ensino Remoto Emergencial foi um período de intenso aprendizado para os docentes participantes desta pesquisa, pois estes precisaram ter abertura para o enfrentamento dos desafios que se impuseram diante deles e para os quais lhes faltavam recursos para lidar. A precarização do trabalho docente, a desigualdade social que afetou o acesso a tecnologias por parte dos estudantes, as incertezas do cenário: tudo isso demandou intensa mobilização profissional e pessoal. Foi um período de formação e reflexão constante sobre a prática pedagógica e o contexto que se apresentava, e essa formação se deu não somente por meio de cursos realizados, mas também – e principalmente – pelo diálogo entre os professores sobre as experiências e a realidade concreta da prática docente.

Este estudo, ainda que abrangendo um universo restrito de participantes, mostra sua relevância ao reforçar um argumento – que, em uma situação-limite como a vivência de uma pandemia, pôde ser sentido de forma aguda – de que é na reflexão-ação possibilitada pelo encontro com o outro que se constroem novos saberes e práticas, ou seja, que há uma formação continuada ocorrendo no cotidiano do trabalho docente, e esse espaço/tempo possibilita uma riqueza de conhecimentos que promovem a transformação do processo educacional.

Mais uma vez, destacamos que não se trata aqui de nos posicionarmos contra a realização de cursos, palestras etc., que, em conteúdos específicos, têm o seu valor, mas de compreendermos que a efetividade é limitada. É a partir das experiências vividas/refletidas pelos docentes no espaço/tempo do trabalho que ocorrem os aprendizados mais significativos, ou seja, espaços de diálogo e reflexão crítica sobre a realidade docente tão necessários à formação de professores.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>. Acesso: em 24 jun. 2023.



- ALARCÃO, Isabel (org). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** / Organização: – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. : il.
- BAGANHA, Ronaldo Júlio; BERNARDES, Ana Carolina Brasil e; ANTUNES, Lucas. Gambogi. Educação, formação docente, TDIC e saúde em tempos de pandemia pela COVID-19: uma revisão de literatura. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, p. e021017, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15261>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL, 1971. **Lei Nº 5.592, de 11 de agosto de 1971**. Lex: Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Candau, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. **Desigualdade social na escola**. Periódico Estudos de Psicologia. Campinas, v. 32(4), 705-714, outubro - dezembro, 2015.
- COELHO, Elenise Abreu et al. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16458>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- HERMES-LÜCK, Esther. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 258-267, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191010>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- IVENICKI, Ana. A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 849-856, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202100290113000>. Acesso em 04 mai. 2022.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/29196>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.
- MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.12i54.1844>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A Formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11 - 2020. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3269>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- MORAES, Denise Rosana da Silva; SILVA, Luciane Cristine. Educação em tempos de pandemia: desafios à formação docente. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 62, p. 140-151, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4283>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.



NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 10. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 02 fev. 2024.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. **História da Educação**, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 04 mai. 2023.

OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro; AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 36, n. 2, p. e23027-e23027, 2023.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, n. 30, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43027>. Acesso em: 04 mai. 2023.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11\\_26.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4991/art11_26.pdf). Acesso em: 15 jun. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores** - saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: Nuances, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo. Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Brasil, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001204453>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RIBEIRO, Marcela Araújo Moraes; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Educação e transformação: a dimensão pessoal da reconfiguração da prática docente. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 3, n. 1, p. 29-51, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/SCIASDireitosHumanosEducacao/article/view/4589>. Acesso em: 04 mai. 2023.

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

SÁ, Teresa. **“Precariedade” e “trabalho precário”: consequências sociais da precarização laboral**. Configurações [Online], 2010.

SANTOS, Geniana; FERREIRA, Maria G. Pereira. Situação limite e formação docente: reconfigurações pedagógicas em tempos de pandemia. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 190-202, 2021. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62021>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Unicamp, Campinas-SP. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Ketiuze Ferreira. Metodologias ativas e tecnologias digitais na formação docente: andanças de uma pesquisa-formação na pandemia. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 7, n. 4, p. 356-375, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.74062>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SOUZA, Andreia Carvalho. formação reflexiva e coletiva como caminho para educação integral. In: Marilena Rosalen e Everton Viesba (Orgs.) **O que é ser professor/a?**. Diadema: V&V Editora, 2022, p. 61-66.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. USP: São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 09 jun. 2023.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. A noção de “Profissional Reflexivo” na educação: atualidade, uso e limites. **Cadernos de Pesquisa**.v. 48, n. 168, p. 388-411 abr./jun. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VELOSO, Braian Garito; MILL, Daniel. Dialogicidade na educação a distância e no ensino remoto: concepções para conciliar “distância” e “proximidade”. In: Cláudia Coelho Hardagh; Luciano Gamez. (Org.). **Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade**. 1ed. Diadema: V&V Editora, 2021, p. 45-61.

**Data da submissão: 19/03/2024**  
**Data da aprovação: 13/05/2025**