

Relato de experiência sobre formação de professores: análise das ressignificações, redefinições e os desafios da pandemia

Experience report about teacher training: analysis of resignifications, redefinitions and the pandemic challenges

Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles^{1*}, João Guilherme Rodrigues Mendonça¹, Anderson Teixeira Telles², Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias¹

RESUMO

A pandemia de Covid-19 impulsionou uma maior mediatização da educação e o estabelecimento de formas híbridas de ensino. A discussão aborda a formação continuada do professor como condição fundamental para a ressignificação e a redefinição da sua prática educativa após os desafios gerados na pandemia. Adota-se o relato de experiência como recurso metodológico, analisando-se uma experiência de formação na disciplina de Formação de Professores e Trabalho Docente, ofertada aos alunos do Programa de Doutorado Profissional em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Objetiva compreender o universo dos processos de formação de professores a partir da reflexão dos discentes. Os resultados possibilitaram compreender alguns aspectos sobre o mundo acadêmico pós-ensino remoto, com o otimismo que se dá no próprio contexto da crise, uma vez que o professor investigador deverá extrair das experiências proveitos importantes para a obtenção de resultados e soluções de problemas. Concluimos que a tecnologia foi e continuará sendo fundamental, mas o grande desafio está na forma de ensinar.

Palavras-chave: Formação; Professores; Ressignificação; Redefinição.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has boosted greater media coverage of education and the establishment of hybrid teaching model. The discussion approaches the continuing education of teachers as a fundamental condition for the resignification and redefinition of their educational practice after the challenges generated by the pandemic. It has embraced an experience report as a methodological resource, analyzing a training experience on the Teacher Training and Teaching Work subject, offered to students from the Professional Doctorate Program in Education at the Federal University of Rondônia (UNIR). It has aimed to understand the universe of teacher training processes from the students' reflection. The results made it possible to understand some aspects about the post-remote teaching academic world, with the optimism that occurs in the context of the crisis itself, since the researcher professor must extract important benefits from the experiences to obtain results and problem solutions. We concluded that technology was and will continue to be fundamental, but the great challenge is in the way of teaching.

Keywords: Training; Teachers; Resignification; Redefinitions.

¹ Universidade Federal de Rondônia

*E-mail: livia.santos@ifro.edu.br

² Instituto Federal de Rondônia

INTRODUÇÃO

O atual momento histórico é de incertezas. Em um século tão cheio de riscos e de profundas redefinições, nasce uma não aceitação da vida diferente daquilo que projetamos ou conhecemos. Temos a ilusória sensação de que podemos controlar a vida, seja pela reatividade ou pelo negacionismo. Parece difícil saber, hoje, como e para que formar professores. Se as culturas estão globalizadas, o que nos leva a configurar uma pós-modernidade de resistência contra uma formação padronizada e global?

A escola, como um espaço de formação e relações, permite compartilhar vivências e conhecimentos entre seus atores, os quais vão delineando uma identidade coletiva construída a partir das adversidades e desafios inerentes à instituição escolar. É nesse espaço que se unem a formação recebida nos cursos de formação inicial e as experiências docentes, configurando-se em uma identidade profissional. A construção da identidade profissional depende de um contexto de ação que exija constantes adaptações, numa perspectiva prática e reflexiva de natureza individual e coletiva (TARDIF, 2002).

A discussão que pretendemos desenvolver neste relato de experiência aborda como tema central a formação continuada do professor como condição fundamental para a ressignificação e a redefinição da sua prática educativa após os desafios gerados na pandemia. Envolve, como questão de estudo, o seguinte problema: Que significação a formação continuada pode trazer para a prática educativa do professor?

Com esse propósito, objetiva-se compreender o universo dos processos de formação de professores a partir de uma reflexão sobre a formação continuada realizada durante a disciplina de Formação de Professores e Trabalho Docente, do Programa de Doutorado Profissional em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Iremos analisar a significação da formação continuada para a prática educativa do professor e, de forma mais específica, caracterizar os efeitos da formação continuada na prática educativa após o fenômeno da pandemia de Covid-19.

As reflexões oriundas do referencial teórico-metodológico adotado, que incluem Nóvoa (1991); Tardif (2011); Imbernón (2010); Shön, (2000), Pimenta (1997), Gatti (2013), Day (2001) e Shulman (2002), entre outros, contribuirão para compreender o processo de formação a partir de relatos dos alunos que cursaram a disciplina de Formação de Professores e Trabalho Docente.

Consideramos que o desenvolvimento profissional docente pode acontecer no cotidiano da sala de aula, nas inúmeras experiências dos professores com seus pares, nos encontros ou reuniões, congressos e eventos, em estudos autônomos, nas situações de vida e através dos relacionamentos interpessoais (NÓVOA, 2009).

A profissionalização docente pode ser marcada por momentos distintos e significativos, acarreta responsabilidades contraditórias mediante as exigências sociais, é como um desafio a ser conquistado, em uma busca para manter o empenho e a autonomia.

Embora seja importante reconhecer que as ideias e as práticas devem continuar a ser revistas, aperfeiçoadas e renovadas para melhorar a aprendizagem dos alunos, não é provável que tal ocorra com êxito se se ignorarem as necessidades de manter e desenvolver a preocupação, a atenção, o empenho, o entusiasmo e a autonomia [...] assim como a necessidade de melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto agentes de aprendizagem e mudança (DAY, 2001, p. 45).

O professor deve ser capaz de interpenetrar as relações institucionais de poder e a rede de relações construídas no interior das escolas, articulando ações que favoreçam uma prática pedagógica cada vez mais consciente, competente e crítica, voltada para a realidade social. Professores vem sendo cerceados, em grande parte, com a implantação das políticas de avaliação, limitando esses profissionais em aprender e experienciar novas vivências. Mesmo assim, os últimos vinte anos foram marcados por uma potencialidade da Educação como campo de formação de professores.

Surgem, a cada momento, novos ideais de superação do empobrecimento intelectual e da alienação sociopolítica. Há uma segmentação do saber, com fins específicos de interesses, que excluem a questão social, tão marcante na prática educacional, sobretudo no Brasil, devido à sua historicidade. A formação continuada de professores pretende dar conta de saberes que estão para além daqueles adquiridos na Universidade durante um curso de licenciatura. São saberes bem específicos que, geralmente, surgem no cotidiano da sala de aula quando o docente relaciona a teoria da formação inicial à realidade da prática.

METODOLOGIA

O relato de experiência aqui apresentado baseia-se na abordagem qualitativa, que tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação.

Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo (ERICKSON, 1989). Essa perspectiva opõe-se à concepção positivista que busca as causas dos fenômenos sociais e não os estados subjetivos individuais. Nos estudos de Gaskell e Bauer (2002, p.30), “a pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais, avança mostrando como é possível progredir na tarefa investigativa, trazendo novas luzes e novos enfoques”. Foi feita uma revisão de literatura, de modo a construir referências teóricas.

As exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a avaliação do modelo dos cursos de formação inicial e continuada de professores e do perfil do profissional que se pretende formar. A formação do professor surge como uma ferramenta conceitual e operatória que permite trabalhar uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo, interrogando os sistemas de pensamento moderno e suspeitando das suas verdades.

Para compreender acerca de saberes docentes por meio de um relato de experiência, é necessário caminhar à luz do entendimento sobre docência. E, para Tardif e Lessard (2011), a docência é compreendida como uma atividade em que o profissional se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. A formação docente apresenta condições, tensões e dilemas, é na ação e na interação em lócus que se estrutura a organização do trabalho escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O sistema de ensino deve se envolver com a formação continuada do professor, mas o professor precisa estar aberto e decidido a aprender sempre. Os saberes da experiência vêm com a prática ao longo da vida, pela reflexão permanente e com o confronto com outras pessoas, com teorias e pela discussão coletiva.

Diante dessas concepções, o fazer da profissionalidade docente é aquilo que faz com que o professor possa se constituir como profissional, são saberes específicos. Trataremos sobre quais saberes são esses que o professor deve ter para educar a sociedade. Para Tardif (2000), os saberes docentes construídos ao longo da carreira profissional levam o professor a aprender, progressivamente, e a dominar o ambiente em que trabalha.

Apresentaremos uma discussão em torno da formação de professores baseado em um relato de experiência, buscando alicerce para incluir as práticas pedagógicas incorporadas nas escolas. Para isso faremos antes uma breve análise do contexto histórico da formação de professores, o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno.

A docência, sua formação e a produção de saberes: uma experiência na disciplina de Formação de Professores e Trabalho Docente

A disciplina “Formação de Professores e Trabalho Docente” foi ofertada em duas etapas, sendo que a primeira etapa ocorreu de 14 à 18 de março de 2022 e a segunda etapa de 11 a 15 de abril de 2022. A ementa tratou sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, a formação docente e perspectivas de atuação, as relações teoria e prática, ensino e pesquisa na formação docente, autonomia profissional, desenvolvimento profissional da docência, a análise das políticas de formação que possibilitem compreender a ação praticada nas escolas básicas e a pesquisa no desenvolvimento profissional dos formadores.

Por causa da pandemia de Covid-19, as aulas ocorreram em formato remoto, por meio do aplicativo de reuniões *google meet*. A metodologia contemplou leitura e discussão dos textos, análise de documentários, entrevistas e vídeos, discussões em grupo, apresentação de seminários pelos discentes e participação de professores convidados. Quanto a autonomia profissional, foi discutido que os professores tiveram que se apropriar de novas habilidades, equipamentos e outras aptidões, que no ambiente virtual tornaram-se imprescindíveis diante das peculiaridades que o difere do presencial.

O perfil dos alunos que cursaram a disciplina é de professores e técnicos administrativos na Educação, há aqueles que atuam no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), já que o Programa de Doutorado tem uma parceria com o Instituto e reserva um quantitativo de vagas para esses profissionais. E há também professores da rede municipal e estadual de Educação.

Os discentes disseram que a transformação da prática docente implica em mudança de concepção da formação docente e dos saberes e conhecimentos que perpassam este fazer. Do ponto de vista metodológico, a forma de conceber a produção

do conhecimento permite a evolução do processo, através das rupturas com o saber pré-estabelecido.

Através da leitura e debate coletivo do livro “Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente” de autoria de Christopher Day, foi feita uma reflexão para o atual momento, no sentido de que o trabalho de formar em tempos de pandemia impôs desafios com novas habilidades, domínio de outras metodologias e adesão, pois os profissionais da educação tiveram de se reinventar para dar conta de suas atribuições, superando inclusive desafios de ordem burocrática, financeira, política, conceitual e de gestão, os quais constituem impedimentos para o sucesso da formação continuada.

No capítulo intitulado “Os professores enquanto investigadores” o professor é visto como aquele que faz indagações sobre o conteúdo ministrado, questiona-se sobre a razão do insucesso escolar, lê criticamente os materiais didáticos e o ambiente que o cerca, e, finalmente, se pergunta sobre o papel da escola e do ensino na sociedade. Considerando-se que a escola é um ambiente muito rico com informações valiosas e que pesquisa complementa a práxis docente reflexiva, os alunos da disciplina puderam relatar um pouco sobre suas experiências.

Alguns alunos disseram que na carga horária do professor deveria ter mais tempo para se dedicar a pesquisar e inovação, mas na realidade a maior parte dos professores das redes municipais e estaduais praticamente nem possuem esse tempo. No caso dos profissionais que estão na rede federal, estes ainda gozam de um pouco mais de tempo para dedicação a pesquisa, mas mesmo assim há uma cobrança por resultados, o que nem sempre significa aprendizado.

Ao debaterem o texto “Como alguém aprende a ser professor?” de autoria de Sônia Maria Clareto, os discentes discutiram a ideia de que um aprendiz às vezes torna-se ensinante. Pretende-se formar professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos?

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou muitos professores a darem respostas imediatas, sem a necessária preparação e reflexão. O uso dos meios digitais foi a solução possível para manter uma continuidade educativa, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública.

Uma outra discussão trazida pelos alunos durante a aula foi quanto a formação docente e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprovada no ano de 2017. A

BNCC passou a ser orientadora de uma série de políticas e ações em âmbito federal com relação à infraestrutura, à seleção de conteúdos, à avaliação e à formação docente.

Foi feita uma crítica ao se colocar a BNCC como instrumento que objetiva a padronização com vistas ao controle da avaliação, inserida como elemento-chave da valorização docente. Isso gera uma formação docente instrumental, com a busca de uma ideia de neutralidade do processo formativo, proposto sem vínculos com aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais.

É muito importante frisar que a formação e o apoio fornecidos aos docentes devem ir bem além da parte técnica e contemplar a saúde mental e o equilíbrio emocional. A pandemia nos possibilitou aprender uns com os outros, observar a falta de domínio de novos recursos tecnológicos e a emergente necessidade de criar estratégias para atender aqueles sem acesso a meios tecnológicos que resultaram em novas aprendizagens, e exigiram também troca e coletividade.

A seguir iremos trazer uma abordagem teórica sobre quais são os contextos de formação dos professores no Brasil, fazendo uma análise sobre as mudanças ocorridas durante a pandemia e os significados da profissão, como sendo uma profissão do conhecimento. Aceita-se que o trabalho docente sofre impactos de mudanças ocorridas no mundo do trabalho e decorrentes da pandemia. A proletarização docente é compreendida a partir do entendimento de que os professores, enquanto categoria profissional, passam por um processo de desqualificação, perda do controle e desvalorização de seu trabalho.

Contextos históricos da formação de professores

Quando se idealiza um modelo de professor, deve-se levar em conta que há um contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes. As condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, condições que servem de base para a prática docente, são necessárias para a construção da identidade. O professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais (NUNES, 2001).

A formação docente sempre esteve presente na história do Brasil desde as influências e as contradições de um sistema que foi se consolidando a partir de 1835, com a criação da primeira Escola Normal no país em Niterói, que na época era uma província do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2009).

A preparação de docentes, implicados na formação das novas gerações, sempre fez parte das expectativas dos governos havidos no Brasil desde o Império. Isto não quer dizer que tais expectativas representassem prioridades de governos.

A palavra formação tem suas raízes epistemológicas em forma, enformar, pois a formação docente nesse século foi pensada com intenções e objetivos de acordo com a política pública do Estado e com uma necessidade social, de forma espectral (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Com a criação da Escola Normal, acreditava-se que nesta instituição repousavam as fundadas esperanças do progresso e desenvolvimento do ensino público. Desde 1834 ocorria uma defesa dos presidentes de província e diretores de instrução, de que nada poderia ser feito enquanto não possuíssem pessoal suficientemente habilitado para dirigir a instrução e a educação da infância, conforme os interesses gerais do Estado (FARIAS, 2014).

A profissão de professor era exercida por homens. Então as mulheres adentram a profissão, principalmente com a conquista da mulher no mercado de trabalho. Ao longo do século XX essa profissão passa a ser predominantemente desempenhada por mulheres, a profissão passou por muitas transformações com a presença feminina que ganhou espaço e as lutas sindicais por melhores condições profissionais, melhores condições de trabalho, salário e valorização. Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (lei nº 9.394/96).

A formação de professores e professoras no Brasil, em uma perspectiva histórica, passa por três momentos que consideramos três modelos formativos, nessa concepção já anunciada: modelo conteudista, modelo de transição e modelo de resistências (COIMBRA, 2020). A duração de cada modelo não é determinada, pois sabemos que a história da educação, as teorias e concepções educacionais não são lineares e estáticas, são processos e, portanto, encontramos os três modelos em nossa prática educativa.

O primeiro momento compreende a ideia brzezinskiana do esquema 3+1, e que denominamos de modelo conteudista (1939-...); o segundo momento, que consideramos um modelo em transição (2002-...), ao assumir a prática como eixo da formação, e o terceiro e atual momento, que denominamos de modelo de resistência (2015-...), em que o termo formação amplia-se, tendo um mesmo princípio de formação inicial e continuada (COIMBRA, 2020, p 5).

O conceito de modelo de resistência motiva porque fez e faz parte de nossa constituição enquanto “professores-formadores-pesquisadores” em Educação. Pode ser que esse conceito seja utilizado nos discursos educacionais e de formação de professores sem maiores reflexões, mas se torna necessário ampliar e aprofundar teoricamente os sentidos atribuídos às resistências.

O conhecimento científico é uma das marcas fundamentais da profissionalização docente. A formação necessária para os professores nas condições histórico-sociais que se apresentam hoje não é questão de senso comum apenas, nem de vagas opiniões.

Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade e a possibilidade de resistência.

O professor vai se constituindo de acordo com o contexto e momento histórico. Os saberes da docência e a identidade do professor, de acordo com Pimenta (1997) “[...] são resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Pimenta (1997) fala ainda sobre os saberes da docência, que todo professor já tem um conjunto de saberes sobre o que é ser professor antes mesmo de chegar à universidade.

A formação docente vem passando por transformações estruturantes, em um cenário claramente mercadológico, marcado por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente.

O entendimento é que as práticas escolares de ensino e aprendizagem são complexas e multicondicionadas, que toda prática do professor é cultural, está dentro do espaço, tempo e contexto em que ele vive.

Formação de professores e a pandemia

As mudanças ocorridas nos últimos 20 anos, sobretudo na esfera econômica, do trabalho e da renda, alastraram-se para as demais dimensões sociais, entre elas, a Educação. Somou-se a isso as dificuldades econômicas e sociais potencializadas pela pandemia. O avanço tecnológico aprofundou as desigualdades sociais e regionais.

A Educação é um campo de disputa. Assim como outras dimensões sociais encarou a crise gerada pela pandemia do coronavírus. Tornou-se comum alarmar a situação caótica na qual se encontrou a Educação durante a pandemia.

Dentro desse contexto reside a questão da formação do professor. Em muito se discute o acesso dos estudantes ao celular, computador, à internet, a condições adequadas para estudar no espaço doméstico, porém, os docentes estão sujeitos a similares dificuldades.

A formação docente é primordial nesse contexto, tendo em vista que é essa formação para o uso de tecnologias digitais no ensino, a partir de diferentes cursos de formação continuada em serviço, que proporcionarão ao professor as competências necessárias para educar os estudantes para viverem autonomamente na sociedade da informação, algo que pode ser feito através do ensino híbrido.

Para compreendermos mais profundamente o que propõe a metodologia de ensino híbrida, precisamos antes entender o conceito de híbrido.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. (MORAN, 2015, p. 22).

Após os primeiros casos de covid-19 surgirem no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por meios online enquanto durasse a pandemia, sendo uma medida em caráter excepcional.

Esta portaria também deu liberdade para as escolas adotarem medidas de suspensão das aulas e/ou antecipação das férias escolares, desde que cumprisse os dias letivos e hora-aulas estabelecidos na legislação em vigor (BRASIL, 2020).

A portaria nº 343/2020 autorizou atividades remotas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e Pós-graduação. A partir disso, as escolas, alunos e professores tiveram que planejar estratégias diante de um novo cenário educacional, fazendo uso da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) para mediar o processo formativo.

Essa adaptação não foi algo simples, necessitou de um suporte de formação. Ocorreram diversas propostas de formação docente para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso educacional neste período de atividades

remotas. O professor na modalidade online traz naturalmente consigo os saberes docentes adquiridos ao longo de sua prática presencial. Tardif (2011) não aborda a extensão do *modus operandi* presencial na modalidade online, mas sugere que, quando não teve formação específica para operar na modalidade online, o docente certamente trará consigo a sua experiência construída.

O Ensino Remoto Emergencial buscou possibilitar, temporariamente, o acesso aos conteúdos que vinham sendo ministrados presencialmente, na tentativa de minimizar os danos causados na educação por causa do isolamento social. Os princípios da educação remota seguiram como os das aulas presenciais, com aulas sendo ministradas com a mesma organização do formato presencial, aproximando-se das aulas on-line somente pelo uso das tecnologias digitais.

Um dos fenômenos mais interessantes quanto as culturas híbridas é a importância, para sua constituição, do avanço incrível das técnicas de comunicação, radicalizando os conceitos modernos de tempo e de espaço, mesclando o rural e o urbano, redimensionando os modos de ser e de apreender o mundo, transformando a humanidade e o indivíduo (MORAN, 2015).

Significados da formação

Partindo da visão de Corazza (2001), pensar a formação de professores é pensar naquilo que se deseja que o professor seja, o que ele próprio espera de seu trabalho, trabalho este desenvolvido em um mundo que nos foi apresentado como pronto, de concepções ensinadas como verdades.

O professor precisa ser reconhecido socialmente como alguém que tem o conhecimento e habilidades próprias de sua formação. Partindo dos conceitos do que é o conhecimento, suas dimensões antropológicas e políticas, é necessário que cada professor venha a traçar um esboço do que deveria nortear a sua atuação docente.

O docente também possui saberes que contribuem para a sua formação através da experiência construída socialmente. São saberes oriundos das vivências com os pares no cotidiano e no processo de partilha. Os saberes da docência também abrangem o conhecimento, são saberes que se referem, como o próprio nome já sugere, os conhecimentos específicos, técnicos.

Saberes também dizem respeito ao modo como o professor media as situações de aprendizagem, são os saberes pedagógicos, esses saberes referem-se ao saber ensinar, a didática, a método do docente. Significa dizer que para ser professor necessita-se de um conjunto de saberes, que se complementam entre si, eles são importantes a prática profissional docente. Desta forma, o professor vai construindo sua identidade profissional, por isso é tão importante investir e dar um estatuto ao saber da experiência (NOVOA, 1991).

A formação docente passou por inúmeras transformações e significações. Embora a formação docente nem sempre tenha favorecido a subjetividade, é importante considerar a influência cultura na construção do saber e práticas docentes.

O docente tem um importante papel social que é mobilizar os conhecimentos para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esse é um ponto a ser considerado quando se pensa na responsabilidade social do docente.

Atualmente existe um conflito sobre quais saberes são mais importantes nas práticas escolares: as normas, valores e costumes ou os conhecimentos científicos que estão à luz da epistemologia do saber? Tais questionamentos conduzem a uma formação crítica e emancipatória do docente. Para ensinar é necessário que o docente saiba o conteúdo e como mobilizá-lo, para que esse possa ser significativo na vida dos educandos.

No entanto, para que isso possa acontecer, à prática docente também precisa ser significativa para o docente. Sendo que a formação docente acontece a partir das vivências subjetivas de cada indivíduo, em que são atribuídos significado a ação educativa.

É a partir da realidade do professor que se precisa encontrar e elaborar meios que favoreçam uma formação reflexiva sobre o processo pedagógico, que é um requisito básico para a elaboração de novas estratégias para formação de professores, alcançando uma dimensão inseparável da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apontou que há argumentos que podem ser vistos no contexto de enunciados que subjazem as discussões no campo da formação de professores. Tais enunciados apresentam, pelo menos, três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. Como evidenciam as discussões, após esse momento, as

concepções educacionais sofrem um redimensionamento, assumindo um viés neoliberal mais intenso que embasa a “continuidade” das políticas educacionais.

A primeira dimensão se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor-pesquisador (ou investigador) e de seus fundamentos filosóficos. A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis consequências para a profissão docente.

Concluimos indicando a necessidade de se atentar para estas três dimensões nos debates sobre os saberes e a formação dos docentes. Há riscos de, contraditoriamente, se obter um professor ainda mais alienado em um cenário de perda de qualidade do debate no campo educacional, devido às limitações impostas pela pandemia.

Durante o relato de experiência observa-se que ao ter seu trabalho regido pelo mercado, de acordo com os padrões de eficiência e produtividade do neoliberalismo, o docente perde sua autonomia, sua liberdade, sua consciência e se torna cada vez mais alienado, pois não há tempo para refletir, planejar e analisar sua própria prática.

Em contraponto, no decorrer desse estudo foi possível analisar que a pandemia também desencadeou uma série de propostas de inovação, abrindo espaço para cursos de formação de professores. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Nesse sentido, é oportuno abordar a questão do social, do comunicacional e do educativo, destacando que são os próprios professores que têm de encontrar os caminhos, as soluções e assumir as decisões. Talvez a redefinição que a prática docente vá passar após a pandemia seja a de possibilidades de criar recursos para uma educação em diversos espaços físicos e digitais, é uma perspectiva constante de interrogação, de dúvida, de procura dos melhores caminhos em cada momento.

AGRADECIMENTOS

Ao Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPESP) do IFRO Campus Porto Velho Calama.

Ao Programa de Doutorado Profissional em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/PPGEEProf).

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **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, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 22 dez 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?lang=pt> Acesso em 16 abr 2022.

CORAZZA, S. M. **A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica**. Revista da FUNDARTE. Montenegro. ano 11, nº 21, 2001.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

ERICKSON, F. **Métodos cualitativos de investigación**. In: WITTROCK, M. C. La investigación de la enseñanza, II. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989.

FARIAS, K. S. C. dos S. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo espectros imperiais**. Campinas (SP): Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. In: GATTI, Bernardete Angelina. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 95-106.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, José Manuel. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA António. **Formação de professores e profissão docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 18 abr 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001, UNIRIO.

PIMENTA Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo. Nuances-Vol. III- Setembro de 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> - Acesso em 13 fev 2022.

SHULMAN, J. H. **Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002, Nova Orleans, WestEd, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas: CEDES, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Recebido em: 15/07/2022

Aprovado em: 23/08/2022

Publicado em: 25/08/2022