



FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE PANDEMIA: PROFESSORES ON-LINE OU NO LIMITE?

Lindalva R. O. Cerqueira¹
Porfíria Maria Oliveira Silva²
Thayná Raquel Santos Pinto³
Vitoria Raquel Pereira de Souza⁴
Severino Vilar de Albuquerque⁵

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como finalidade analisar as narrativas professorais sobre a formação continuada ofertada a estes profissionais do ciclo de alfabetização, da rede pública de ensino de São Luís, Maranhão, no contexto de pandemia, onde a crise sanitária impõe o isolamento social. A pesquisa tem abordagem qualitativa e se utilizou dos processos de análise do conteúdo categorial de Bardin (2011) e Minayo (2013), os quais foram discutidos à luz do aporte teórico de estudiosos como Imbernón (2010), Saviani (2009), entre outros.

A pesquisa é oriunda do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP) – DGP/CNPq, e foi desenvolvida no período de 29.01 a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, MA. lindalva.batista@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade São Luís, MA. porfiraoliveiras@yahoo.com.br

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). MA. thaynaraquel2009@hotmail.com.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, MA. lindalva.batista@gmail.com.

⁵ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA. Coordenador/Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP) – Diretório CNPq. svalbuquerque@uol.com.br.



03.02.2021, por meio de um questionário on line (*Google Forms*). Responderam a este instrumento 45 (quarenta e cinco) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município de São Luís, no Maranhão.

Situamos o entendimento de situação-limite tomando emprestado os ensinamentos de Paulo Freire, discutidos no livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual o autor considera a opressão uma como sendo

“situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar (FREIRE, 1970, p. 51).

A situação-limite se manifesta no cotidiano escolar de várias formas: pela ausência das condições objetivas de trabalho e pela fragilidade na formação (inicial e continuada), especialmente àquela destinada ao planejamento e uso dos recursos tecnológicos e afins, com a ausência do recurso tecnológico pelo professor. Além disso, há as condições socioeconômicas dos estudantes, que não dispõem de uma infraestrutura mínima para o acompanhamento das aulas por meio do ensino remoto. Esses e outros fatos aumentam as desigualdades sociais que excluem radicalmente os sujeitos, tornando-os invisíveis diante do Estado (SANTOS, 2020).

O texto está organizado em três seções. A primeira, a introdução, discorre sobre o objetivo, a metodologia, a concepção de situação-limite; a segunda discute as situações-limite e expectativas reportadas nas narrativas dos professores sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada ofertada na atualidade; e, por fim, as considerações finais.

SITUAÇÕES-LIMITE E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: COM A PALAVRA O PROFESSOR

Compreendemos formação docente a partir dos escritos Tardif (2002), que considera que é necessário, antes de tudo



Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [...], que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (TARDIF, 2002, p. 240).

Veiga (2010) defende que a formação precisa representar o anseio dos professores, contribuindo com sua práxis. Assim, as bases da formação continuada precisam estar ancoradas em epistemologias emancipatórias que ajudem o professor na constituição profissional e no reconhecimento social.

A formação continuada deve priorizar práticas reflexivas, integradoras e coletivas, isto é, contribuir com o desenvolvimento de uma nova cultura profissional que facilite a formação do coletivo e não só do indivíduo (IMBERNÓN, 2010).

Para o autor Saviani,

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

O recorte do texto de Saviani (2009), infelizmente, permanece atual. E representa o momento presente, momento em que o neoliberalismo devasta populações por meio dos arrojos econômicos, e vivenciamos a negação da ciência e o recrudescimento das políticas públicas educacionais, quando do congelamento dos recursos destinados a esta área.

Nesse sentido, é que pesquisamos sobre a formação continuada vivenciada pelos professores no ano de 2020. Ouvimos aqueles que estão na prática docente (chão da escola), materializando o ensino remoto, nas escolas públicas municipais em São Luís, estado do Maranhão. Assim, foram entrevistados 45 (quarenta e cinco) professores do ciclo de alfabetização.



Os participantes responderam quanto ao modo de ensino, se presencial ou virtual. Como ocorreram as formações? Em 97,8% dos casos, ocorreram por meio remoto. Sendo que 60% dos entrevistados afirmaram que as despesas pela formação foram custeadas tanto pelo Estado quanto pelo próprio professor, 31,1% somente pelo empregador e 5% às próprias expensas os demais não especificaram.

A pandemia passou a afetar as escolas a partir de março de 2020. Assim, os períodos identificados pelos docentes, bem como sua frequência, foram os seguintes em números absolutos: 3 professores participaram de um encontro no decurso do ano de 2020; 7 professores participaram em encontros semestrais; 7 professores participaram de encontros bimestrais; 13 professores participaram de um encontro por mês; 8 professores participaram de encontros a cada quinze dias; 3 professores participaram de encontros semanais; e 3 professores não participaram de nenhuma formação continuada nesse período.

O ensino remoto, assim como a formação continuada, replica um modelo de padronização e alienação do trabalho docente. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020):

Alunos estão segregados e fixos em seus lugares, com limitadas possibilidades de comunicação. O uso de horários, a fixação dos corpos em espaços celulares e o corte da comunicação são elementos associados aos mecanismos disciplinares (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p. 7).

Atualmente, as ferramentas tecnológicas assumiram, em grande medida, os processos de mediação pedagógica e, para tais profissionais, esses desafios se agigantaram. As mudanças, especialmente nos âmbitos das Tecnologias da Informação e Comunicação, ocorrem numa velocidade bem acima daquela proposta pelos currículos das universidades (formação inicial) e das propostas de formação continuada, e a maioria se apresenta longe da realidade prática dos profissionais que atuam na educação.



No grupo dos profissionais entrevistados, foram elencados os temas que têm sido trabalhados nas formações: competência emocionais, metodologias ativas, tecnologia como ferramenta de aprendizagem, o papel do professor, currículo adaptado, gestão de sala de aula, planejamento e avaliação.

Afora toda essa situação, o contexto pandêmico significou para a grande maioria dos docentes trabalhar com o desafio de planejar aulas remotas, com poucos recursos, tanto dos profissionais quanto dos alunos, chegando ao final do ano letivo com uma rotina extremamente extenuante. De um lado, docentes fatigados, de outro, pais e alunos ociosos e ansiosos para voltar à rotina de sala de aula presencial.

Nesta pesquisa, analisou-se que o foco das formações se concentrou, na condição emergencial, em treinamentos para o uso dos recursos tecnológicos, com vistas a alcançar o maior número de alunos possível. De uma hora para outra, professores se viram no YouTube, tendo que executar um papel para o qual foram preparados, isto é, preparando conteúdos para plataformas digitais, precisando adequar conteúdo, objetivos, metodologias, avaliação e gravando aulas, pois é necessário adaptar às mídias sociais, canais de *streaming* e aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem, considerando a faixa etária do estudante. A maioria (95% dos docentes) dispôs de seus próprios equipamentos e recursos.

Tendo em vista a importância da formação continuada de professores como uma política de aperfeiçoamento, que mune o professor de conhecimentos para que ele supere as barreiras educacionais que surgem nos diversos contextos, levantou-se a seguinte questão para o grupo de professores entrevistados: Quais desafios (limites / dificuldades) você aponta para a formação docente no atual contexto? Obtivemos um total de 43 respostas.

Dentre as dificuldades expostas pelos professores, a que mais apareceu, sendo apontada 10 vezes, foi a falta de recursos tecnológicos. Conforme registrado em suas narrativas:



A falta de um bom notebook e de uma boa internet (Prof. 1, 2020);
Alguns docentes não têm acesso à internet, principalmente na Zona Rural (Prof. 2, 2020);
A falta de equipamentos para os professores (Prof. 5, 2020).

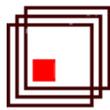
A falta de acesso aos recursos tecnológicos para os professores consiste em um grande obstáculo para o desenvolvimento da aula remota nesse contexto de pandemia. Mas, também, é uma problemática que atinge a formação de docentes, já que, de acordo com os dados da pesquisa, 97,8% dos professores afirmaram que os programas de formação continuada estão acontecendo de modo online, portanto, nesse sentido, é possível afirmar que alguns professores estão privados do acesso à formação online pela falta de internet e de meios eletrônicos. Nas palavras de Moreira e Barros (2020):

É no quadro dessas necessidades em relação à docência online que se devem definir políticas e criar programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA, BARROS, 2020, p. 362).

O estudo também evidencia outra problemática apontada pelos professores, em que um total de 5 docentes, na mesma questão, colocaram a formação continuada adequada para esse novo cenário como o grande desafio da formação docente. Algumas falas nesse sentido:

As formações foram planejadas com foco na realidade presencial, portanto, não alcançam em total amplitude a realidade do ensino remoto (Prof. 6, 2020)
A formação é descontextualizada, mera responsabilização dos professores (Prof. 7, 2020)
O maior desafio é alcançar os alunos com as estratégias planejadas para o ensino remoto (Prof. 8, 2020).

De acordo com as narrativas dos professores, a formação oferecida é descontextualizada e não atende a necessidade gerada pelo ensino remoto. Imbernón alerta que não adianta “muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à



formação que existe” (2009, p. 34).

Por meio das declarações dos professores, é possível afirmar que o foco da formação continuada precisa ser repensado para atender às novas dificuldades encontradas no contexto escolar, e, para além de serem apenas repensadas, por meio da última afirmativa de um dos sujeitos da pesquisa, pode-se considerar que as estratégias sugeridas e planejadas precisam ser expostas de forma mais clara para que os professores tenham um maior entendimento e que, assim, possam alcançar os seus alunos.

A descontextualização da formação docente é um problema antigo:

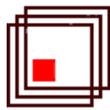
Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação [...] em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução. (IMBERNÓN, 2010, p.53).

Desse modo, a formação continuada precisa ser pensada em função das situações-problema dos professores, para que estes possam ver o sentido e a aplicabilidade das estratégias em suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES

O estudo revelou que o contexto da pandemia expôs as fragilidades dos sistemas educacionais quando da oferta de ensino pautada no uso frequente e dialógico dos recursos tecnológicos, plataformas digitais e aplicativos. O tempo de resposta para a apresentação de uma proposta pedagógica que viabilizasse o ensino junto às escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís foi lento, somente após quase dois meses de pandemia. Isso se deve, especialmente, à falta de infraestrutura das escolas e da própria Secretaria de Educação.

Considerando o Ensino Fundamental e suas modalidades, o sistema público de ensino de São Luís possui 72.817 (setenta e dois mil, oitocentos e



dezessete) alunos, conforme Censo Escolar de 2018. Este alunado conta com um total de 191 (cento e noventa e um) escolas, excluindo os anexos, onde apenas 82 (oitenta e dois) possuem internet e 475 (quatrocentos e setenta e cinco) computadores para uso dos alunos. O censo não informa as condições desses equipamentos, portanto, pode ser que este número seja ainda menor.

Se essas são as condições objetivas para os professores trabalharem por meio do ensino remoto, fica evidenciado que o custo dessa proposta pedagógica no contexto de pandemia é realizada por estes profissionais. Isso gera desgastes financeiros, físicos e emocionais que levam os professores à situação-limite, pois estão submetidos ao estresse ocasionado pela escassez de recursos técnico tecnológicos e ausência de formação continuada contextualizada, que deveria ser pensada coletivamente para que de fato fundamentasse teórica e metodologicamente sua práxis.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

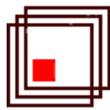
MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.