

PROJETO REDE COOPERATIVA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (RECEPE): A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA PROPOSITIVA POPULAR

*Tiago Zanqueta de Souza**

Universidade de Uberaba – Uniube
<https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

*Gercina Santana Novais***

Universidade de Uberaba – Uniube
<https://orcid.org/0000-0002-7327-8375>

RESUMO

Este trabalho tem por tema os processos educativos, formativos e saberes vivenciados por docentes que participaram de programas de formação continuada durante a pandemia de Covid-19, os quais estão vinculados à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. A pesquisa está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular e tem por objetivo apresentar os resultados das análises dos processos educativos e formativos dos/as referidos/as professores/as, que decorreram de sua formação continuada na transpandemia de Covid-19, destacando indícios da expressão da resistência propositiva popular. A metodologia utilizada foi a investigação-formação-solidária, de abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa de campo, cujos instrumentos para a coleta de dados foram questionários considerando-se o eixo “memorial formativo e autobiográfico”. As categorias estabelecidas e analisadas foram: 1. A resistência propositiva popular: processos educativos e formativos de professores/as na formação continuada; 2. Que formação continuada? Processos educativos e formativos na transpandemia da Covid-19. Os resultados apontam o deslocamento da relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, bem como a virtualização dessa relação na transpandemia de Covid-19, de modo a produzir uma educação para que alunos/as pudessem

* Pós-Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Univás. Doutor em Educação pela UFSCar. Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ambos da Uniube e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB. Coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

** Doutora em Educação pela USP. Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Uniube. Coordenadora da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gercina.novais@uniube.br

“passar de ano”. No entanto, reconhece-se a presença da *resistência propositiva popular* dos/as professores/as, na medida em que se colocaram disponíveis para a realização de um processo de ensinar e aprender que não destruísse completamente a relação entre os/as profissionais da escola e seus estudantes e, ainda, reduzir sentimentos de solidão manifestos por docentes e discentes.

Palavras-chave: processos educativos e formativos; educação popular; Covid-19.

ABSTRACT

PROJECT COOPERATIVE NETWORK FOR TEACHING, RESEARCH, AND EXTENSION IN BASIC EDUCATION SCHOOLS: CONTINUED EDUCATION AS A MOVEMENT OF POPULAR PROPOSITIONAL RESISTANCE

This work focuses on the educational and formative processes and knowledge of teachers who participated in continuing education programs during the Covid-19 pandemic. These teachers are affiliated with the Cooperative Network for Teaching, Research, and Extension in Basic Education Schools. The research is anchored in the theoretical and methodological assumptions of Popular Education. It aims to present the results of the analyses of the educational and formative processes of these teachers, which stemmed from their continued education during the Covid-19 transpandemic, highlighting indications of the expression of popular propositional resistance. The methodological choice was the solidarity-investigation-formation, with a qualitative approach, utilizing field research. The instruments for data collection were questionnaires considering the axis “formative and autobiographical memorial.” The established and analyzed categories were: 1. Popular propositional resistance: educational and formative processes of teachers in continued education; 2. What continued education? Educational and formative processes in the Covid-19 transpandemic. The results indicate a shift in the pedagogical relationship between teacher and student, as well as the virtualization of this relationship during the Covid-19 transpandemic, to ensure students could “pass the year.” However, the presence of popular propositional resistance from teachers is recognized, as they made themselves available to carry out a teaching and learning process that did not completely destroy the relationship between school professionals and their students, and also to reduce feelings of loneliness expressed by both teachers and students.

Keywords: educational and formative processes; popular education; Covid-19.

RESUMEN

PROYECTO RED COOPERATIVA DE ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA: LA FORMACIÓN CONTINUA COMO MOVIMIENTO DE RESISTENCIA PROPOSITIVA POPULAR

Este trabajo tiene como tema los procesos educativos, formativos y saberes vividos por docentes que participaron en programas de formación continua durante la pandemia de Covid-19, vinculados a la Red Cooperativa de Enseñanza,

Investigación y Extensión en Escuelas de Educación Básica. La investigación se basa en los supuestos teórico-metodológicos de la Educación Popular y tiene como objetivo presentar los resultados de los análisis de los procesos educativos y formativos de los/as mencionados/as docentes, derivados de su formación continua en la transpandemia de Covid-19, destacando indicios de la expresión de la resistencia propositiva popular. La metodología utilizada fue la investigación-formación-solidaria, de enfoque cualitativo, empleando la investigación de campo, cuyos instrumentos para la recolección de datos fueron cuestionarios considerando el eje “memorial formativo y autobiográfico”. Las categorías establecidas y analizadas fueron: 1. La resistencia propositiva popular: procesos educativos y formativos de docentes en la formación continua; 2. ¿Qué formación continua? Procesos educativos y formativos en la transpandemia de Covid-19. Los resultados indican el desplazamiento de la relación pedagógica entre docente y alumno/a, así como la virtualización de esta relación en la transpandemia de Covid-19, con el fin de producir una educación para que los/as estudiantes pudieran “pasar de año”. Sin embargo, se reconoce la presencia de la resistencia propositiva popular de los/as docentes, en la medida en que se mostraron dispuestos/as a llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje que no destruyera por completo la relación entre los/as profesionales de la escuela y sus estudiantes y, además, redujera los sentimientos de soledad manifestados por docentes y estudiantes.

Palabras clave: procesos educativos y formativos; educación popular; Covid-19.

Introdução

Este trabalho¹ é resultado do projeto intitulado *EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE PARA A CIDADANIA: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares* conta com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG - APQ-01387-22)². Foi desenvolvido no âmbito da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE).

1 Texto revisado e normalizado por Joelma Castro Rodrigues Vaz, em parceria com o Centro de Leitura e Escrita Científica e Tecnológica da Universidade de Uberaba.

2 Tal projeto é vinculado ao guarda-chuva intitulado “PESQUISA, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, por meio de seu primeiro eixo: Processos educativos e formativos escolares e não escolares e classes populares. Estes projetos, desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq, foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba sob o número do CAAE 34856720.6.0000.5145 em 27 de agosto de 2020. Esta investigação está vinculada, também, ao Grupo de Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi/CNPq – Universidade de Uberaba).

Conforme esclarecem Souza e Novais (2022, p. 53), a RECEPE tem sua gênese:

nas demandas por produção de conhecimento e proposições de ações formativas e educativas em contextos escolares e não escolares com os/as educadores/as que atuam no cotidiano desses contextos. Essas demandas exigem a elaboração e o desenvolvimento de projetos de formação com os/as profissionais da educação, adotando como eixo estruturante a realidade concreta do ensino e da aprendizagem, as experiências dos profissionais da educação e o ensino com pesquisa e/ou extensão popular no cotidiano das escolas de educação básica. Nesse processo formativo e educativo não é suficiente escutar as demandas para compor os temas dos projetos de extensão, ensino e ou de pesquisa. Isso porque a opção é por escolher o que, como, quando, a favor de quem, com quem e por que fazer e pensar sobre o feito juntos/as, dialogando com elaborações produzidas em diferentes lugares e por diferentes sujeitos, comunicando com diferentes pontos da RECEPE e valorizando os saberes produzidos nesses pontos.

Outro aspecto a ser destacado, em relação aos processos formativos e educativos desenvolvidos na referida Rede, refere-se à centralidade conferida ao fomento do autoconhecimento, do reconhecimento do outro e do conhecimento das diferentes dimensões da educação emancipadora. Por conseguinte, acrescenta-se nesse processo formativo a dimensão coletiva e solidária do desenvolvimento profissional.

Essas escolhas formativas e educativas da RECEPE cresceram em importância em tempos pandêmicos, marcados pelo aumento da quantidade de pessoas afetadas pela fome, luto (700 mil mortes por Covid-19, no Brasil) e pelas dores coletivas e pessoais com pouca escuta e acolhimento, especialmente no âmbito das políticas públicas de assistência social, saúde e educação. Os impactos da referida doença foram agravados por escolhas feitas pelo Estado, em relação à preservação da vida de determinados grupos sociais e à manifestação de solidariedade e defesa da dignidade humana de cada pessoa.

Nesse contexto, é pertinente narrar que, desde 2020, por ocasião da pandemia de SARS-COV-II, conhecida como Covid-19, essa rede tem priorizado o acolhimento de demandas formativas “ancoradas no reconhecimento da urgência de compreender e modificar a realidade educacional de parcela significativa da população brasileira, cujo direito à educação tem sido negado” (Souza; Novais, 2022, p. 54), optando pela formação com os profissionais da educação, valorizando na escuta a expressão das várias dimensões do humano. O acolhimento das demandas formativas ancora-se, também, na necessidade de cooperação entre as instituições de Educação Básica dos municípios de Uberlândia e Uberaba, em Minas Gerais, e a Uniube (Universidade de Uberaba), orientadas pela não hierarquização de pessoas e saberes e pelo reconhecimento da importância de tecer redes de pesquisa, ensino e extensão, com vistas a construir, coletivamente, a qualidade social da Educação Básica. Essa necessidade foi poten-

cializada porque na transpandemia³ ocorreu o aprofundamento das desigualdades sociais e o alijamento das classes populares, face ao fortalecimento do Projeto de Educação dominante neoliberal, que não é para todos e todas.

São objetivos da RECEPE: fortalecer a relação da Educação Superior, por meio das Instituições de Ensino Superior em que os/as cooperados se inserem, com as Redes Públicas de Educação Básica; criar espaços de diálogo, reflexão, divulgação de experiências e de cooperação, com foco na transformação da realidade da Educação Básica, a partir das narrativas de educadores/as que atuam em espaços escolares e não escolares, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão; instigar diálogos e interligar grupos ou sujeitos comprometidos com educação emancipatória e humanizadora; desenvolver com os/as educadores/as estudos e intervenção no cotidiano escolar, a partir de suas demandas e necessidades formativas, bem como das demandas dos/as estudantes, na perspectiva da formação continuada; criar com os/as educadores/as materiais de apoio às ações educativas; elaborar e publicar com os/as educadores/as comunicados dos resultados dos projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes meios; fomentar o *website*⁴ com as narrativas de experiências educativas e formativas, enviadas por educadores/as; criar comunidades de investigação e comunicação de conhecimentos dentro das unidades escolares; utilizar tecnologias de informação e comunicação para/na construção e desenvolvimento da Rede.

A RECEPE assume uma perspectiva de formação-investigação-solidária que alude à práxis⁵, de modo a exigir sempre uma interlo-

3 Conceito adotado para tratar do transcurso vivido durante o período oficialmente declarado como de Pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (11 de março de 2020 a 05 de maio de 2023) e para além dele, pois, ainda enfrentamos casos e ocorrências da doença, além de suas graves consequências, especialmente quando se trata do contexto educativo escolar, das aprendizagens e da formação continuada docente.

4 <https://www.projetoedecooperativa.com/> - endereço de acesso à página da RECEPE.

5 Pensada como categoria fundante não só do posicionamento epistemológico, como do gnosiológico, pois ajuda

cução referendada no diálogo, na dialogicidade, no respeito, numa postura formativa que tem o propósito de fomentar mudanças no pensamento dos sujeitos para criar condições de mudar a forma como atuam na pesquisa e na vida e de tomada de decisão sobre processos coletivos de transformação da realidade vivida. Por certo, existem possibilidades de se superar os “obstáculos epistemológicos”⁶ e, assim, ampliar-se-á a capacidade de manter a “vigilância epistemológica”⁷. Por isso, a defesa da investigação-formação-solidária reforça a importância de manter o foco no processo de formação de professores/as-pesquisadores/as e pesquisadores/as para que consigam superar “obstáculos epistemológicos” que interferem, não só no próprio pensamento, mas na lógica e na qualidade da produção acadêmica e de vida. E essa defesa tem sido possível a partir dessa rede de conhecimento partilhado e plural que articula ensino, pesquisa e extensão popular indissociavelmente. Neste sentido, ser solidário não é julgar que os/as oprimidos/as são incapazes de mobilidade e melhorias autorrealizadas; também não é acreditar na possibilidade de transformação e entregá-los/as à própria sorte. A solidariedade está ligada ao acolhimento da alteridade, no sentido atribuído por Lévinas

(2007), segundo o qual o “eu” não deve prescrever o campo de pertença e atuação do outro.

Assume-se, assim, como desafio-chave da investigação-formação-solidária, o que suscita, conforme Souza (2012, p. 16) a “capacidade de pensar sobre nossos próprios pensamentos”, em suas dimensões sociocultural, intelectual, técnica, interna e espiritual, de modo a recusar o pensamento reducionista (linear – positivista) encaminhando os sujeitos à identificação do saber e seu sabor, pautados no que Souza, Novais e Vasconcelos (2023) denominam como ética da alteridade-cuidado⁸.

Nesse sentido, a iniciativa formativa que se ocupa de seu desenvolvimento também ajuda a fundamentar sua importância no relacionar-se dignamente consigo mesmo e com o outro. Isso envolve a formação de pesquisadores/as, em sua complexidade, para o pensamento emancipatório, de libertação, autônomo, criativo e inovador, aspectos caros à investigação-formação-solidária. Encontra-se implícito nesta formulação, portanto, que o conhecimento é aquele que os sujeitos possuem por conta própria, mas também aquele que pode ser incentivado, e, ainda, pertence-lhe o cultivo da dimensão utópica, como definiu Freire (1998), compreendida como aprendizagem de se construir o que se projeta, no sentido da autonomia e do bem comum.

Os seres humanos são sujeitos históricos que questionam, por exemplo, sobre a sua adaptação ou resistência propositiva à lógica neoliberal individualista, alienada, fragmentada que, por exemplo, se depauperou em razão da pandemia de Covid-19. Assim, ao tratarmos de resistência propositiva, a vinculamos à dimensão “popular”, cientes de que a formulação da expressão resistência propositiva popular incorpora, conforme Souza e Novais (2021), a compreensão e o reconhecimento de que a sua construção exige redes abertas e democráticas

a conceber a pesquisa como atividade social humana, fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos (Sanchez Vázquez, 1968).

- 6 Apresenta generalizações em relação aos fenômenos que permitem explicar e fundamentam as concepções de diferentes domínios do conhecimento, além de se ocupar da explicação de um assunto e gerar uma rede entre conceitos com os quais os sujeitos descrevem, explicam e predizem o mundo em que vivem, o que dificulta a aprendizagem e/ou aceitação do modelo científico a ser ensinado, na medida em que explicam o mesmo fenômeno que explica o modelo científico de referência. Em outras palavras, é a presença do pensamento linear como uma dificuldade recidiva e bem comum entre nossos/as estudantes, professores/as, o que gradativamente vai comprometendo a formação no nível da pós-graduação e para atuação profissional.
- 7 Em síntese, relaciona-se teoricamente à capacidade de superar os “obstáculos epistemológicos”, pois implica desenvolver a possibilidade de compreender e enfrentar as dificuldades encontradas durante a construção ou uso do procedimento metodológico de interesse. Nessa lógica, a “vigilância epistemológica” oferece as diretrizes para a construção teórica de um adequado problema de pesquisa, questões pertinentes e objetivos em conformidade.

- 8 Conforme o autor e as autoras, “nossa ética da alteridade-cuidado se funda na exigência do respeito à autonomia do ser educando-educador e educador-educando, conforme propõe Freire (2002), à sua dignidade, identidade e distinção, com vistas a encontrar uma coerência constante entre o que professamos e o que fazemos”.

de produção e divulgação de conhecimentos, saberes e experiências complexos, vinculados aos diferentes lugares, sujeitos ou grupos sociais, além de processos de superação de qualquer obstáculo à emancipação humana. Dessa forma, ao identificar e analisar movimentos de resistência em contextos escolares, são evidenciadas pautas, proposições, dinâmicas e valores que podem permitir nomeá-los como movimentos de resistência propositiva popular.

Assim, esta investigação, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular, essencialmente, vincula-se ao campo da educação emancipatória e de qualidade social, de modo a estimular o apreço por nossa identidade pessoal e de grupo, priorizando a liberdade e a democracia como valores eminentemente humanos.

Tomamos, para isso, como objeto de estudo desta produção, os processos educativos, formativos e os saberes dos docentes que integram a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas escolas de Educação Básica (RECEPE), no intervalo temporal referente a 2020-2022, cenário atravessado pela pandemia de Covid-19. O objetivo deste trabalho é o de apresentar os resultados das análises dos processos educativos e formativos dos/as referidos/as docentes. Processos estes que decorreram de sua formação continuada na transpandemia de Covid-19, destacando indícios da expressão da resistência propositiva popular. O trabalho organiza-se na seguinte ordem: no primeiro momento, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos bem como os/as participantes da pesquisa. Em seguida, tomando os dados produzidos a partir dos questionários aplicados, trazemos o resultado das análises dos processos formativos e educativos dos/as participantes envolvidos/as e, por último, seguem as considerações finais.

Caminhos metodológicos

A metodologia da investigação-formação-solitária adotada ancora-se na ideia de produção

coletiva, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, com enfoque qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), desenvolvida no âmbito da RECEPE. Cumpre destacar que, conforme Pimenta (2005, p. 536) “nesse processo, é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa”, uma vez que, ainda de acordo com a autora “à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais” (Pimenta, 2005, p. 536).

Nessa perspectiva, é importante informar que a RECEPE se organiza por meio da criação de “comunidades de investigação e comunicação de conhecimentos, que são constituídas de duas formas: 1. Formação de formadores/as: dialogar para formar a comunidade de investigação e comunicação de conhecimentos na escola – que é o que denominamos como comunidade de formação de formadores; 2. Formação nas unidades escolares: criar a comunidade na escola para multiplicar as ações formativas de intervenção.

Dessa forma, a referida pesquisa, uma vez constituída a comunidade de formação de formadores/as, valeu-se da realização do trabalho de campo, que teve por instrumentos de produção de dados os questionários (Gaskell, 2002), que contemplaram os seguintes eixos temáticos que estruturam o que nomeamos como “memorial formativo e autobiográfico”⁹: 1. Processos formativos e educativos presentes em contextos escolares e não escolares e seus significados para a construção da qualidade social da educação. 2. Problemas identificados no cotidiano escolar e proposições para superá-los, face ao contexto da transpandemia de Covid-19. 3. Formação contínua e demandas dos/as profissionais da educação

9 O sentido atribuído é o de que “O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (Severino, 2023, p. 214). E por meio dele, é possível registrar as lembranças, que conforme Ecléa Bosi (1994), configuram um repensar, uma reconstrução, com os elementos constitutivos do hoje, do agora, as experiências elaboradas no passado.

e dos/as educandos. Os questionários foram aplicados em ambiente virtual remoto aos/às participantes, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e consentiram com a utilização dos dados/as para esta elaboração. Para a análise e interpretação dos dados obtidos a partir dos questionários foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo temático, inspirados nas formulações de Bardin (2006).

Responderam ao questionário vinte e dois docentes que atuam nas redes privadas, muni-

cipais e estaduais do Estado de Minas Gerais, no Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior, na condição de cooperados da RECEPE. O gráfico 1 apresenta a distribuição da atuação nos níveis de ensino, estando a maior parte dos participantes concentrados no Ensino Fundamental I e II, seguido da Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior. Outro ponto relevante é a descrição dos professores, os quais trabalham em mais de um setor educacional concomitantemente, enriquecendo as experiências de ensino.

Gráfico 1 – Atuação docente nos níveis de ensino



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Com base na análise do gráfico 2, pode-se apreender quais as formações acadêmicas dos educadores, dos quais quatro têm duas graduações completas. Tal variedade contribui

para a ampliação das perspectivas, bem como das formas de ser e estar no mundo, agregando culturas e diversidade ao processo de aprendizagem dos alunos e docentes.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos/as docentes participantes da pesquisa



Fonte: elaboração dos autores (2023)

O gráfico 3 expõe a presença dos docentes no âmbito da gestão educacional, cabendo mencionar que, de todos os participantes somente uma educadora possui experiência. Tomando como base as atribuições executadas neste contexto, é factível compreender a relevância da atuação dos/as docentes na gestão, uma

vez que, nesta posição, tornam-se responsáveis pela aplicação das Políticas Públicas para Educação nas redes, implementação de Programas Educacionais, avaliações curriculares, assessorias, dentre tantas outras propostas necessárias à continuidade e aprimoramento da qualidade de ensino no país.

Gráfico 3 – Docentes com experiência de gestão escolar



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Por fim, o gráfico 4 demonstra a representação da média dos anos de experiência dos professores. Apesar de a maior parte estar concentrada

na Educação Básica, os anos de experiência no Ensino Superior chegam a vinte e cinco anos, enquanto os demais possuem dezenove.

Gráfico 4 – Média dos anos de experiência docente



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Para além da compreensão do conceito de experiência vinculada ao tempo transcorrido da atividade profissional docente, esta pesquisa assume a perspectiva de Larrosa Bondía (2002), ao considerar que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos

toca. [...] A cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece”. (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). É dessa experiência que decorrem os processos educativos e formativos tomados como alvo da investigação que subsidia esta produção.

Organização, categorização e análise dos dados

Os dados da pesquisa foram organizados a partir dos registros obtidos por meio dos questionários. Inspirados em Bardin (2006), foi realizada a pré-análise, momento em que se deu a leitura flutuante e verificaram-se as relações dos dados obtidos com os objetivos

da pesquisa, de modo a separar as unidades de registro, tomando as falas dos/as participantes. Em seguida, foi feita a exploração do material por meio da categorização, conforme o quadro 1, de modo a apontar os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Por último, procedeu-se ao tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Quadro 1 – Categorização dos dados

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Virtualização das relações professor e aluno	Deslocamento da relação pedagógica entre professor/a e aluno/a	A resistência propositiva popular: processos educativos e formativos de professores/as na formação continuada
A casa do aluno e da professora como a sala de aula		
Formação ou treinamento?	A formação continuada em questão	
Formação continuada - o que é?		
Formação continuada – para quê?	Formação continuada: a favor de que/quem contra o que/quem	Que formação continuada? Processos educativos e formativos na transpandemia da Covid-19
Formação continuada – como?		
Teve formação continuada?	Formação continuada na transpandemia de Covid-19	
A pandemia de Covid-19 na escola		

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

A resistência propositiva popular: processos educativos e formativos de professores/as na formação continuada

É fundamental reconhecer que os processos educativos decorrem de uma prática social, seja ela qual for. É imprescindível analisar essa prática atrelada ao seu contexto histórico, social e cultural, além de primar pelo reconhecimento, valorização das culturas e pela participação cidadã, na busca incessante pela humanização do ser humano, em busca da consolidação da educação de qualidade social na diversidade

para a cidadania. Isto posto, vale ressaltar que, preocupado com o contexto da educação brasileira, Paulo Freire (2008) declarou a urgência da democratização da escola pública e da formação permanente de seus educadores e educadoras, esta que deve constituir uma formação permanentemente científico-cultural, frisando as práticas democráticas.

Na transpandemia da Covid-19 ocorreu o processo de virtualização das relações entre professores e alunos, mediante as exigências de isolamento social e o panorama educacional brasileiro sofreu profundas modificações, sendo adaptado para o modelo à distância.

Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas foram os principais subsídios utilizados para reestabelecer os processos de ensino-aprendizagem e foi implantado o ERE (Ensino Remoto Emergencial), composto pelas TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), PET's (Programa de Educação Tutorial), dentre outros.

Diferentemente da educação à distância, última forma de ensino prevista no Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017), que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cuja oferta, a cargo de equipe previamente capacitada, cabe às instituições educativas legalmente credenciadas (Fialho; Neves, 2022, p. 3).

Partindo deste ponto, fica evidente que os docentes precisaram, de maneira abrupta, orquestrar as metodologias pedagógicas aos recursos tecnológicos, reinventando formas de avaliações, aulas, atividades e interações para as plataformas *online*. De acordo com dados obtidos por Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 6) em estudo com duzentos e nove professores atuantes na Educação Básica em Minas Gerais, 88,95% deles lecionou por plataformas digitais.

As tecnologias mais utilizadas pelos professores, no contexto educacional remoto, associam-se ao Google Meet (22,58%) e ao Microsoft Teams (21,89%). Cabe mencionar que, em menor percentual, aparecem o YouTube (12,67%), o Google Classroom (11,98%), o Hangouts (8,53%), o Zoom (7,37%), o WhatsApp (2,76%) e o Moodle (2,30%) (Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p. 7).

Ademais, as interações no âmbito online escancararam as crescentes dificuldades para mobilizar a atenção e motivação dos alunos, bem como para coordenação e engajamento de todos durante as aulas. As tentativas de manutenção de vínculo e acompanhamento da aprendizagem foram efetivadas pelos docentes, entretanto a distância prejudicou tais alcances, como se pode depreender pelo excerto a seguir:

a relação professor-aluno abrange todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve em sala de aula. Nesse âmbito,

percebeu-se, pelos sintagmas analisados, desafios e prejuízos causados pelo distanciamento físico, inclusive, na relação com as famílias dos estudantes (Brait; *et al.*, 2010, *apud* Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p. 11).

O cenário apresentado é confirmado pelos relatos dos/as professores/as participantes do presente estudo, de acordo com os quais, as formas de ensino então disponíveis, marcadas pela virtualização das relações educacionais em caráter de emergência, impactaram o cotidiano da escola.

Durante a pandemia as escolas tiveram que fazer um grande esforço para se adaptarem ao ensino remoto. Alguns se adaptaram facilmente, porém, a maioria não se adaptou e simplesmente aderiu ao 'automático'. Em outras palavras, os processos foram feitos somente para cumprir as 200 horas anuais do currículo. A aprendizagem dos alunos foi rasa, apesar de todos os esforços. Isso porque a situação social, econômica e cultural inviabilizou o sucesso de várias práticas. [...] (Professora Zilda¹⁰).

Os relatos evidenciam também outro fator preocupante da mudança da sala de aula presenciais para o ambiente virtual: as graves desigualdades socioeconômicas, as quais foram acentuadas na transpandemia. Ocorreu, massivamente, a exclusão digital de muitos alunos, haja vista que a maior parte dos professores pôde perceber a falta de acesso que os alunos e familiares tinham às TDIC's. Contudo, não só alunos, como também àqueles docentes que por vezes tinham rendas abaixo de um salário-mínimo, portanto, não dispo de recursos financeiros para arcar com equipamentos e ferramentas adequadas para condução das aulas e atividades remotas.

Desse modo, é possível afirmar que a distância entre alunos e professores reverberou de modo crucial nos processos educacionais durante a pandemia de COVID-19, impactando não só nas formas de aprender e ensinar, mas também nas discrepâncias sociais presentes

10 Nomes fictícios atribuídos às participantes da pesquisa, tendo em vista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por elas.

no país. As circunstâncias gerais na transpandemia geraram inúmeros relatos de extrema preocupação, medo, insegurança e impotência, além de lacunas na aprendizagem de muitos discentes.

É forçoso lembrar que, no dia dezessete de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria nº 343, a fim de dispor acerca das medidas necessárias à transposição das aulas presenciais para meios digitais durante a pandemia de COVID-19. A partir das céleres mudanças e exigências do novo contexto mundial, também foram publicadas outras portarias que continham as regulamentações e adaptações aos novos modelos de aulas, como a Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 e a nº 544, de 16 de junho de 2020. Dessa forma, ocorreu o deslocamento e abandono da sala de aula, a qual passou a ser constituída pelas casas dos alunos e professores, não havendo mais distinção entre os espaços escolar e doméstico.

Partindo desses pressupostos, a escola não era mais o lócus de produção e difusão do conhecimento, as famílias e responsáveis pelos discentes passaram a exercer um papel primordial na mediação dos processos educacionais, outrora focado nos docentes (Barbosa; Souza, 2023). Contudo, tal subsídio intrafamiliar bem como as condições de alcance aos meios digitais para continuidade de ensino-aprendizagem não aconteceram de maneira homogênea; tais fatos vão ao encontro dos relatos presentes nesta pesquisa:

Durante o período da pandemia da Covid 19, nós, professores, tivemos que refazer todas as aulas, passar novos exercícios, escrever apostilas, gravar em vídeo os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes sociais, mudar avaliações, fazer busca ativa de alunos e nos aproximar das famílias dos estudantes (Professora Olinda).

Assim, distantes das salas de aula e com recursos modificados, os professores atuaram arduamente na busca ativa de seus educandos, com um caro objetivo: proporcionar o seguimento das práticas pedagógicas e lutar pela

educação nacional. Por outro lado, apesar de seus incontáveis esforços, os docentes ainda permaneceram inseridos no cruel cenário de desvalorização do trabalho docente, somado à precarização das suas condições de atuação dentro e fora dos horários de aula.

[...] no primeiro ano de vigência da pandemia de covid-19, revelaram que a precarização do trabalho docente, apesar de ser estrutural no Brasil, foi potencializada com a crise sanitária. [...] No Brasil não há o devido reconhecimento do trabalho do professor, seja no âmbito da remuneração, seja no âmbito da valorização da profissão, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da escolarização, trabalho historicamente considerado uma extensão do lar, feminino, para o qual se acreditava erroneamente que não era necessária uma formação ou qualificação específica para exercê-lo (Fialho; Neves, 2022, p. 17-18).

Ademais, paralelamente à depreciação e instabilidade no processo laboral, os professores vivenciaram rotinas disfuncionais, sendo levados à realização de atividades paralelas, caracterizando um movimento de ubiquidade no ciberespaço, culminando na sobrecarga de demandas em um curto espaço de tempo (Souza *et al.*, 2022, p. 7).

Dentro do mesmo estudo, valendo-se da metodologia social de natureza qualitativa e participativa, foram analisados os escritos em cadernetas digitais, denominados de “diários de professores (as) na pandemia”, de oito educadores da rede pública e privada de Macaé e região (Rio de Janeiro). As análises expuseram o aumento exponencial das exigências e solicitações diárias na atuação pedagógica durante o ensino remoto de emergência (ERE), conforme ressalta Souza *et al.* (2022, p. 6) no trecho a seguir:

professore(a)s sofrem há muito com a flexibilidade do tempo laboral, a situação se agravou no contexto do trabalho remoto. Interpreta-se que, além de cumprirem horários rígidos por meio de atividades como aulas síncronas, reuniões com a coordenação e encontros virtuais com colegas, os docentes possuem horários flexíveis que intensificam a jornada de trabalho, não

havendo diferença entre o tempo de trabalho contratado e o sobretrabalho não pago (Souza *et al.*, 2022, p. 6).

Dessarte, são factíveis as graves dificuldades defrontadas pelos professores de todo o país, que estiveram presentes em todos os âmbitos da educação de maneira resiliente e audaz.

Outros aspectos que devem ser incorporados à análise das estratégias formativas disponibilizadas para os alunos e professores das redes públicas são relativos à não consideração da vida concreta dessas pessoas afetadas pelos efeitos da Covid-19 e à ausência do Estado, com já mencionado neste texto, nas áreas de assistência social, saúde e educação. A formação continuada oferecida pelo Estado se deu, majoritariamente, com caráter operacional, cuja única finalidade foi a de não perder o ano letivo.

Nesse cenário, a preocupação central era com aspectos cognitivos apartados da emoção. O sujeito participante da formação, aluno/a ou professor/a, não foi compreendido considerando a articulação entre as várias dimensões do humano. Dessa forma, a formação não incluiu, a título de ilustração, espaços de diálogo sobre as experiências, o processo de produção de ausência de saúde e a possibilidade de aprendizagem de outros jeitos de conviver com o/a outro/a. Por conseguinte, a formação teve como foco os conteúdos do currículo escrito antes da pandemia e o uso de tecnologias para continuar o ensino e a aprendizagem desses conteúdos. Exigia-se dos corpos ali presentes que não parassem as ações das instituições de educação escolar; todavia, a maioria dos corpos apresentavam sinais como crise de ansiedade, tristeza, medo e dificuldade de conviver com outros corpos. Essa condição dos corpos permaneceu no retorno às aulas presenciais, conforme mostrou o resultado das respostas aos questionários aplicados nesta pesquisa. A título de ilustração dessa realidade narrada, vejamos trechos das respostas aos questionários.

Sobre a formação continuada nesse contexto: o excesso de informações, *lives* e outros pro-

moveram mais confusão do que resultados (Professora Zaída).

Muitos problemas foram identificados no ambiente escolar, após a pandemia: perda de aprendizado; aumento das desigualdades de aprendizado; aumento do abandono escolar; e impactos negativos no bem-estar e na saúde mental (Professora Graça).

Tivemos, também, muitos problemas em relações interpessoais entre alunos e professores (Professora Tereza).

As crianças e adolescentes voltaram para o convívio escolar com dificuldades de se relacionarem com colegas e professores. O medo era um sentimento muito presente e evidente entre estudantes e servidores. A retomada do convívio social, para alguns, foi um momento de muito sofrimento. Os desafios em sala de aula foram imensos [...] tinham as crianças, que durante o ano 2020 e 2021, praticamente não desenvolveram as atividades propostas pelas redes através dos planos de estudos tutorados e foram promovidos ao ano escolar seguinte. Enfim, os problemas identificados estão relacionados à aprendizagem (estudantes não alfabetizados ou com grande defasagem), alunos com a saúde emocional afetada (ansiedade, medo, insegurança) e dificuldades no convívio escolar (relações interpessoais) (Professora Jurema).

Alguns problemas, que ouço relatos em várias escolas após o retorno das atividades presenciais: dificuldade no convívio e violência entre estudantes, estudantes e professores; estudantes não alfabetizados; estudantes e professores desmotivados; estudantes com grandes dificuldades e defasagens nas aprendizagens; dificuldades das equipes escolares com relação à implementação do novo currículo do Ensino Médio; dificuldades com relação à inclusão dos estudantes público alvo da educação especial e ausência do acompanhamento da família na vida escolar dos filhos (Professora Cremilda).

Com base na análise das respostas aos questionários, é importante reconhecer os impactos visíveis na saúde física e mental dos professores e alunos durante a COVID-19 e pensar a formação dessas pessoas acolhendo os entrelaçamentos das várias dimensões do humano. Reconhecer, ainda, que a análise das respostas ao questionário, apresentadas pelos

22 participantes evidenciou a expressão da resistência propositiva popular. Essa expressão não esteve presente na maioria das respostas, mas, se mostrou, opositora à formação prevalente de estudantes e professores em tempos pandêmicos e parte de outro projeto educacional.

Como expressão da resistência propositiva popular, mencionamos: a recusa da formação de estudantes e professores afastada da reflexão sobre a convivência humana; a denúncia de formação sobre uma quantidade imensa de temas sem interlocução com a vida concreta da comunidade escolar; a proposição de acolhimento e reflexão sobre a condição de vida dos sujeitos e a busca de políticas públicas para cuidar das condições de saúde e qualidade de vida de estudantes e professores; a demanda por reestruturação das escolas e dos currículos de forma a integrar modelos e tempos de aprendizagem que permitam ajustes no decorrer do ano letivo; as crises de ansiedade, o medo e a solidão como temas de projetos educacionais, atos de enfrentamento dos efeitos da pandemia e do descuido do Estado. Para melhor compartilhar expressões dessa resistência propositiva popular, acrescentamos respostas de duas participantes da pesquisa, contendo denúncia e anúncio:

Devemos promover ações ativas que tornem a escola um espaço importante, de trocas de saberes e de interação com o outro, promovendo um espaço de coletividade humana, de confiança e aprendizado. De todos os aspectos mencionados, percebo que as formações continuadas que são oferecidas, são repensadas somente para o quantitativo, a busca por resultados, esquecendo que somos pessoas e não máquinas (Professora Neide).

Entendo que as circunstâncias limitadoras ou de ausência de situações lúdicas, de mediação, de conversação coletiva e de interações afetivas e significativas são fatores que refletiram de forma prejudicial no ensino e na aprendizagem em salas de aula, ao retornarmos do isolamento social, afetando em demasia nas condições e possibilidades de construção do conhecimento nesse período, e além dele. Nesse sentido, as de-

mandas e necessidades formativas e educativas deveriam atender a estas questões prioritariamente (Professora Jacira).

Os dados aqui mostrados apresentam identificação com os resultados de uma outra pesquisa, conduzida com 15.641 professores(as) de 795 municípios do estado de Minas Gerais, os quais demonstraram o nível de insatisfação desses professores com o trabalho no período de isolamento, conforme apresentamos a seguir:

[...] em relação à satisfação com o trabalho durante a pandemia, 21,6% (3.375) dos(as) professores(as) estavam satisfeitos(as), 44,7% (6.995) indiferentes e 33,7% (5.271) insatisfeitos(as). A prevalência de insatisfação com o trabalho foi maior entre: os homens, aqueles com idade de 21 a 40 anos, que atuavam na docência havia 21 anos ou mais e os que possuíam jornada de trabalho superior a 40 horas semanais (Silva, *et al.*, 2021, p. 4).

Retomando a premissa de que não houve, durante a pandemia, a separação clara entre casa e trabalho, bem como momentos de produtividade e descanso, torna-se possível afirmar que as constantes metas de produtividade romperam com os limites de tempo-espaço de trabalho (Fialho; Neves, 2022, p. 15). Ambos os ambientes misturados, confundiram-se, propiciando o adoecimento mental, com consequências de distúrbios de sono, aumento alarmante dos sintomas de ansiedade, depressão e estresse, além dos sentimentos frequentes de angústia, inquietação, desânimo, dentre outros.

Para além disso, a necessidade repentina de transferir todas as atividades laborais para casa, reverberaram em consequências também no bem-estar dos professores, haja vista que a saúde tem como característica a integralidade, não sendo possível apartar os impactos mentais dos físicos-biológicos. Nesse sentido, não foi possível adequar as mesas, cadeiras e demais equipamentos de trabalho aos meios remotos, exacerbando riscos ergonômicos já característicos do trabalho docente, conforme apontado por Guimarães *et al.* (2022, p. 97): “As desordens musculoesqueléticas relaciona-

das ao trabalho representam um dos maiores problemas de saúde pública, inclusive para professores, uma vez que são as principais causas de afastamento do trabalho”.

Por fim, com a frequência das inadequações ergonômicas, os danos à saúde física agravaram-se, dado que, em análises do mesmo estudo, professores/as relataram dores intensas no pescoço, coluna lombar e ombros. Dentre as centrais causas constam: mais de vinte horas semanais de uso do computador, falta de apoio para antebraço e mesas fora do nível do cotovelo, remontando também aos episódios de estresse e sobrecarga mental.

Na transpandemia da COVID-19, o setor da educação sofreu com inúmeras transformações, as mudanças impostas exigiram reforço e reestruturação de formações continuadas, para que fossem adequadas às práticas pedagógicas emergentes. Contudo, o que ocorreu em muitas instituições, foram os professores atuando ancorados somente na sua própria experiência. Assim, foi necessário que os docentes, frequentemente adoecidos, ocupassem um lugar de aprender para ensinar, buscando conhecimentos, ferramentas e técnicas para as novas formas de atuação.

A pandemia trouxe desafios para a prática pedagógica que exigiram do(a)s professore(a)s não apenas ressignificar os processos de aprendizagem dos discentes, no tocante aos aspectos físicos, emocionais e sociais emergentes com a crise sanitária, mas também ordenar uma nova relação com o próprio processo de trabalho. [...] Essa modalidade de trabalho provocou mudanças no ritmo de trabalho, que passou a ser mais acelerado, com jornadas excessivas e uso dos tempos de trabalho de maneira intermitente – remoto e presencial – sem fronteiras claras entre espaços de trabalho e de não trabalho [...] cabendo a professore(a)s, isoladamente, estabelecer a maneira de organizar a sua rotina, em um processo simultâneo de fazer aprendendo (Souza *et al.*, 2022, p. 2).

A partir desse cenário, cabe mencionar os ensinamentos de Freire (1996) no que tange à importância da docência por meio da discência, pois é primordial que o professor também seja

aprendiz: “[...] que o formando [...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 11). Tal movimento foi observado na fala de alguns professores participantes da pesquisa, que consideram as formações continuadas como fonte de subsídios para aprimorar suas práticas

[...] Considero importante a formação continuada para professores, hoje faço o Mestrado Profissional. O conhecimento que estou adquirindo com certeza está sendo uma abertura para novos pensamentos e posicionamentos diante da educação (Professora Nilda).

Durante a pandemia de Covid-19 fez-se necessário ressignificar muitos conceitos que tínhamos anteriormente sobre a educação. A escola, a família e a sociedade tiveram que se readaptar aos novos processos do fechamento das escolas, da aula online, da autonomia do aluno na realização das atividades escolares, do distanciamento social no geral. Todas essas novas experiências nos ajudaram a compreender que educar é mais complexo do que só depositar conhecimentos e elaborar atividades (Professora Helena).

Nesse sentido, para além de recorrer à relevância das formações continuadas, deve-se acrescentar que o docente também esteja na posição de pesquisador, pois ensinar exige pesquisa. A busca constante por compreensões do lecionar e da realidade caracterizam-se como o movimento de continuidade e permanência das formações. Segundo Freire (1996), não existe ensino sem pesquisa e vice-versa, na medida em que o professor ensina, ele também busca, indaga (a si e ao mundo), pesquisa, constata, intervém e educa (o outro e a si mesmo), ele comunica novidades e inova. Tal perspectiva vai ao encontro da seguinte afirmação da profissional participante:

O fato de estarmos isolados nos abrigou a lidar com as TIC's de forma súbita. No entanto, cada novo aplicativo ou recurso tecnológico que eu conheci naquele momento, acabou por despertar em mim, uma vontade maior de aprender e de me aprimorar acerca do assunto. Aprendi

a interagir de forma mais eficiente com meus alunos e consegui aflorar a criatividade destes (Professora Jasmin).

Assim sendo, o profissional da educação somente alcança a assunção desta posição quando se coloca como um aprendiz crítico do mundo, que compreende a importância do aprimoramento incessante e permanente. A partir disso, o educador busca e pesquisa, transformando a si mesmo e à realidade, concomitantemente, acreditando na mudança e poder da educação, processo este que, conteúdo, demanda coletivos.

Ademais, o engajamento no processo de formação docente é imprescindível. É preciso disposição para que a realidade seja apreendida considerando seus fatores sociais, históricos, culturais e econômicos. Para tanto, cabe mencionar o conceito de curiosidade epistemológica introduzido por Paulo Freire, para referir-se ao movimento de partir do senso comum com uma postura crítica, a fim de aprofundar as compreensões sobre o objeto estudado.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 15).

Tendo como base a premissa de que ensinar e aprender não é somente transferir e tornar-se receptáculo de informações, é preciso continuar a reflexão crítica sobre a prática da educação. A práxis docente emancipatória pauta-se na dialética do fazer e do pensar sobre o fazer (Freire, 1996). Por conseguinte, as formações continuadas não podem ser treinamentos tecnicistas e superficiais, elas devem possibilitar o exercício da curiosidade epistemológica para a produção de ciência e a multiplicação dos saberes.

Dessa forma, os discursos e ensinamentos teóricos das formações carecem da proximidade

com a prática, sendo necessário que, ao pensar na apreensão da realidade, seja possível criar teorias que sejam coerentes (Freire, 1996). Logo, é urgente que os conteúdos, ferramentas e recursos que são ensinados aos docentes nas formações, façam sentido à aplicabilidade na experiência diária, caso contrário, são vazios de sentido e criticidade.

Em síntese, se a aprendizagem não foi realizada a partir da compreensão do sentido e inserção do conteúdo na realidade, o sujeito aprendiz está presente passivamente, não tem a voz valorizada e não colabora com a construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, não é desenvolvida e exercida a criticidade e curiosidade epistemológica, o indivíduo vai sendo submetido a memorizações mecânicas e sua autonomia lhe é negada (Freire, 1996). Se não houver formações para os docentes que proporcionem a percepção crítica, a curiosidade e o pensar autônomo, o sistema educacional continuará perpetuando uma mecanização dos saberes, sem propiciar um contexto emancipatório para formação de educadores pesquisadores com potencialidades de transformação.

Que formação continuada? Processos educativos e formativos decorrentes da transpandemia da Covid-19

A formação continuada constitui-se para viabilizar que os docentes estejam constantemente na posição de ensinantes-aprendizes, com o objetivo de ampliar seu repertório de conhecimento histórico, social, cultural, pedagógico, didático, crítico e metodológico. As formações continuadas são atualmente regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1, publicada no dia vinte e sete de outubro de 2020, e discorre acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para professores da Educação Básica.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na

condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, cap. II).

As formações continuadas podem, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, valer-se de recursos e tecnologias de educação à distância, podendo ser subsidiadas por instituições de educação básica e superior por meio de cursos de educação profissional, de nível superior em graduação plena, tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996). Dessa forma, a formação permanente possibilita que novos conhecimentos, métodos e técnicas diádico-pedagógicas possam ser produzidos e multiplicados, a fim de fornecer aos professores recursos que os tornem agentes formativos que aprimoram a educação pública.

A partir disso, a formação continuada respalda-se como um fator indispensável à profissionalização dos docentes, sendo fundamental para reproduzir e manter o modelo educacional, como também para promoção de mudanças significativas da realidade. Nesse sentido, as formações devem, sobretudo, aprofundar-se nos sentidos críticos, teóricos, culturais e científicos, criando uma perspectiva de autonomia, pluralidade e democracia (Tirolí; Jesus, 2022). Para tanto, é primordial que os docentes se coloquem na posição de aprender sempre, que estejam dispostos a buscar e reivindicar novas práticas, conteúdos, informações, pois, segundo Freire,

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam

e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 11).

Dentro desse contexto, com o objetivo de melhoria contínua da educação pública, as formações continuadas permitem que os conhecimentos, estudos e pesquisas alcancem um número cada vez maior de professores por meio de diferentes recursos. Um exemplo dessa afirmativa ocorreu no Paraná em 2007, com a criação da PDE (Programa de Formação Continuada de Professores), implantada com caráter permanente. Pelo programa, os professores da rede pública estadual participavam de formação continuada por dois anos, contanto com a sistematização de materiais e planejamento de intervenções para as escolas em que estavam lotados. Ademais, durante esse período, os professores em formação criavam, como parte do programa, os GTR (Grupos de Trabalho em Rede),

[...] os professores PDE, ao mesmo tempo que intervinham na escola, deveriam oferecer aos seus colegas da rede pública de ensino uma formação, mediante a oferta do Grupo de Trabalho em Rede (GTR). Cada professor PDE abria um GTR na plataforma digital SACIR e seus colegas da rede se inscreviam nos temas que lhe interessavam. Nesse espaço discutiam com o tutor e os outros inscritos, os textos acadêmicos e as experiências docentes com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, utilizando o aparato tecnológico disponibilizado pelo Estado. O principal objetivo foi o aprofundamento teórico e prático, de forma a promover ações pedagógicas relevantes para o ensino e aprendizagem, a partir dos desafios identificados na sua escola de origem e discutidas com seus pares (Mocellin; Castanha, 2021, p. 10).

Partindo desse exemplo, as propostas das formações continuadas devem residir na premissa de que a educação emancipadora compreende e contribui para modificar as desigualdades sociais escancaradas no cenário nacional. Para tanto, as formações precisam funcionar com o foco na produção em rede

de colaboração e solidariedade, para ganhar capilaridade nas escolas públicas. Por conseguinte, as formações não podem deixar de lado a responsabilidade de formar professores capazes de atuar com as classes populares, para que sejam comprometidos com a construção de uma consciência crítica, bem como identificar as potencialidades transformadoras dos sujeitos, com a finalidade de que detenham conhecimento, o associem à prática e o utilizem como instrumento de mobilização e organização política (Mocellin; Castanha, 2021). Dessa forma, é inegável que a formação continuada é pilar para a educação nacional, devendo ser constituída com engajamento e alinhamento à educação popular e seus pressupostos.

Outro ponto a ser apresentado refere-se às possibilidades de oferta da formação continuada, reguladas de acordo com a CNE/CP nº 1/2020. Portanto, podem ser ofertados presencialmente, à distância, semipresencial ou híbridos com cursos de atualização, programas de extensão, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação lato sensu, programas de mestrado acadêmico ou profissional e doutorado (Brasil, 2020).

Para além das possibilidades de ingresso, é necessário que, considerando os aspectos epistemológicos e metodológicos, a base e direcionamentos das formações continuadas sejam pautadas no trabalho coletivo entre docentes, universidades, especialistas e entidades competentes, partindo de uma visão democrática (Tirolí; Jesus, 2022), uma vez que se tais formações forem pautadas apenas por técnicas e protocolos, resultarão em padronizações que culminam numa concepção bancária, autoritária, opressora, excludente e segregadora dos processos formativos.

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria e prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica (Larrosa Bondiá, 2002, p. 20).

Tomando essa perspectiva como ponto de partida, urge também que a formação continuada proporcione um ambiente de participações expositivas, reflexivas e críticas (Tirolí; Jesus, 2022). Assim, é possível que os docentes saiam da posição de serem formados apenas para transmitir conhecimentos que propaguem a reprodução de habilidades vazias para a operacionalização de tarefas focadas no saber-fazer. Formações continuadas como essas não estiveram presentes em algumas escolas durante o período da COVID-19, fato este, expresso por professores participantes da presente pesquisa,

[...] praticamente não houve formação continuada. Aconteceram treinamentos *online* sobre o *google* sala de aula que foram feitos com o tempo de 1 semana para conclusão de todos os módulos. Então não aconteceu formação continuada, apenas treinamento (Professora Ruth).

Durante a pandemia a minha escola não teve processos formativos. Nós aprendemos tudo na marra e com ajuda um do outro para lidar com a tecnologia do *google* [...] (Professora Fernanda).

[...] No processo educativo, infelizmente, o foco foi na elaboração de apostilas (rede municipal) e realização do PETs (Estado) com pouquíssima interação *online* (Professora Yara).

Por fim, mediante os pontos discutidos, é factível que mudanças precisam ser iniciadas no campo da formação continuada, uma vez que esta constitui um pilar para o exercício da docência. Será necessário, neste sentido, que o pragmatismo não seja utilizado em detrimento da práxis, pois “os dois conceitos não podem ser confundidos [...] o segundo se refere à indissociável relação entre a teoria e a prática, com intuito de promover ações transformadoras” (Tirolí; Jesus, 2022, p. 14). Portanto, é primordial que a formação continuada possua caráter reflexivo e crítico-filosófico, estando comprometida com a educação de protagonismo popular, almejando alcançar a transformação das potencialidades e realidades presentes na educação.

Considerações possíveis

A partir da análise dos dados apresentados pelos questionários aplicados, é possível considerar que a escola, durante o período de transpandemia de COVID-19, foi útil para que alunos/as pudessem “passar de ano”. Ajustar-se ao ensino remoto, pelo uso das TDIC’s se deu a fórceps, ou seja, com a celeridade do uso que não permitiu uma experiência que pudesse permitir a adoção de práticas capazes de garantir um processo ensino-aprendizagem qualitativo, especialmente quando se considera o contexto da diversidade e a desigualdade acentuada durante aquele momento.

Refazer aulas, elaborar outros exercícios, mudar avaliações, realizar o que se denominou como “busca ativa dos/as alunos/as” e estabelecer uma maior relação com a comunidade escolar por meio das famílias, pareceu mais um movimento de *resistência propositiva popular* de professoras em relação ao fechamento das escolas, do que um movimento de aceitação passiva do cenário imposto pelas forças neoliberais a partir desse fechamento. Ainda que o deslocamento da escola para a casa dos/as alunos/as e dos/as professores/as tenha se dado, é possível reconhecer que havia um esforço para que a concepção de escola, enquanto lócus, quer do ponto de vista material ou imaterial, pudesse continuar existindo e isso só foi possível face à *resistência propositiva popular* das/os professores/as na transpandemia.

A formação continuada experimentada pelos/as docentes membros da RECEPE que participaram da investigação se deu como um treinamento técnico-operativo, na contramão do que defendemos como formação permanente, atrelada aos pressupostos do inacabamento e da elaboração da experiência, que requer um tempo, uma maturidade, parar para analisar e refletir. Não houve tempo para reflexão crítica do momento vivido, tendo em vistas as urgências colocadas pela pandemia de COVID-19. Reduzir ao treinamento técnico é reduzir a experiência e, neste sentido, percebe-se que os/as

professores/as não reconheceram a formação oferecida, quer seja pelo Estado ou Município, como formação continuada. Treinamento, para eles/as, se difere de formação, na medida em que revelam a ausência da elaboração da experiência a partir do vivido.

Entretanto, é possível considerar que a formação continuada aconteceu mediante a relação que estabeleceram e os empreendimentos que realizaram para trabalharem com recursos pedagógicos, de modo a possibilitar aprendizagem aos estudantes, ainda que precarizada e, para além disso, se prepararem para tal tarefa. Mas, novamente, reconhece-se a presença da *resistência propositiva popular* dos/as professores/as, na medida em que não se contentaram com o treinamento recebido. Estes, de certa forma, se colocaram disponíveis para a realização de um processo de ensinar e aprender que garantisse o “passar de ano”, mas que mantivesse a expectativa de não destruir completamente a relação entre os /as profissionais da escola e seus estudantes e, ainda, reduzir sentimentos de solidão manifestos por docentes e discentes. Ou seja, ainda que as práticas pedagógicas adotadas tenham reproduzido a ideologia dominante, pela manutenção do *status quo*, havia o esforço para desmascará-las. Outra expressão da *resistência propositiva popular*, também, pôde ser observada na denúncia sobre o tipo de formação desenvolvida para os/as professores/as e estudantes, que se deu com caráter operacional e técnico-instrumental, alijada das condições materiais exigidas para esta formação, e no anúncio de outro projeto de formação crítico-humanizadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Milena Ricken; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Experiências de docentes da Educação Infantil e da Educação Básica: o que revela o levantamento bibliográfico no contexto da Pandemia de Covid-19 (2020-2022). **EmRede – Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 10, 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.980. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/>

[article/view/980](#). Acesso em: 6 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977, 225 p. Título Original: L' Analyse de Contenu. ISBN: 972-44-0898-1.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de Campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 01 abr. 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 19 mar.2024.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e260256, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>. Acesso em: 29 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 52 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, Martin. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

GUIMARÃES, Bruno; CHIMENEZ, Tiago; MUNHOZ, Diego; MINIKOVSKI, Heloísa. Pandemia de COVID-19 e as atividades de ensino remotas: riscos ergonômicos e sintomas musculoesqueléticos dos docentes do Instituto Federal Catarinense. **Fisioterapia e Pesquisa**. São Paulo, SP, nº.29, v. 1, p. 96-102, 2022. DOI: 0.1590/1809-2950/21020229012022PT. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fp/a/bXVHPYBZyRq7wp6DB4GY8dM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2024.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Editora 70, 2007.

MOCELLIN, Edna Goretti Menegatti; CASTANHA, André Paulo. O programa de formação continuada de professores PDE/PR e a educação popular – 2007-2018. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-26, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659521. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659521/26619>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013. Acesso em: 05 abr. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Currículo Vitae e Memorial. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.190-192.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso, *et al.* Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Montes Claros, v. 26, n. 12, p. 6117-6128, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUZA, Katia Reis de, *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Revista Interface**, Botucatu, v. 26, p. e210318, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar Docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 36, p. 433-453, maio/ago., 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312012000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2024.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Na trama das experiências educativas e formativas emancipatórias: o risco do bordado da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão Popular em Escolas de Educação Básica. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 48-64, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67082. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67082>. Acesso em: 2 maio. 2024.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana Novais. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência

propositiva popular. **Debates em Educação**. v. 13, n. 31, p. 527-550, Jan./Abr. 2021.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1660. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660>. Acesso em: 23 abr. 2024.

TIROLI; Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20732.066, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732/209209217185>. Acesso em 18 mar. 2024.

SÁNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Recebido em: 22/07/2024

Aprovado em: 13/10/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.