

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:

novos desafios, saberes e competências

Valdete A. Fernandes Moutinho Gomes

UFOP - valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br

Célia Maria Fernandes Nunes

UFOP - celia@ufop.edu.br

RESUMO

Este estudo analisa a formação docente ERE (Ensino Remoto Emergencial) durante a pandemia de covid-19 no Brasil. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em educação, que está sendo desenvolvida com o objetivo de investigar a relação professor-aluno na educação básica a partir da percepção dos professores. Como procedimentos metodológicos, optou-se pela realização de entrevistas narrativas e rodas de conversa com 15 professoras de três escolas do ensino fundamental I localizadas na cidade de Mariana, Minas Gerais, Brasil (uma municipal, uma estadual e uma particular). A pesquisa destacou os desdobramentos do ERE sobre a formação docente, os quais demandaram a aquisição de novos saberes, sobretudo, relacionados à utilização pedagógica das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Entre esses novos saberes, salientam-se o planejamento e a realização de videoaulas, a gravação de vídeos pedagógicos, a utilização de aplicativos, programas e recursos audiovisuais, bem como o atendimento virtual aos alunos e suas famílias. Diante das lacunas da formação inicial e continuada, os dados revelam o compromisso das professoras em busca de sua autoformação digital por meio do acesso a tutoriais disponíveis na internet, das *lives*, das redes sociais e da socialização entre pares.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino remoto emergencial. Socialização entre pares.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de conhecer e analisar as percepções das professoras no que se refere à relação professor-aluno no contexto do ERE, desenvolvemos uma pesquisa de doutorado (ainda em andamento) cuja opção metodológica pautou-se na realização de entrevistas narrativas e rodas de conversa com 15 professoras de três escolas do ensino fundamental I localizadas na cidade de Mariana, Minas Gerais, Brasil (uma municipal, uma estadual e uma particular).

Para a realização das entrevistas narrativas, foi elaborada a questão geradora com o objetivo de estimular as professoras a desenvolverem um percurso narrativo (Souza e Oliveira, 2016; Jovchelovich e Bauer, 2002; Delory-Momberger, 2012). Como destacam Muylaert *et al* (2014), a questão geradora atua como um elemento “disparador da narração” que passa por um momento inicial, compreendendo as experiências mais significativas da trajetória do sujeito até o seu desfecho final. Por sua vez, as rodas de conversa constituem-se como um instrumento de produção de dados na pesquisa narrativa (Moura e Lima, 2014), que evidencia um modo crítico de pensar os papéis e as relações socialmente construídas. Sua fundamentação teórico-metodológica vincula-se à pedagogia crítica de Paulo Freire, constituindo-se uma metodologia engajada na ação pedagógica-transformadora (Sampaio *et al.*, 2014). As entrevistas narrativas e as rodas de conversa foram transcritas conforme as orientações de Hartmann (2012), possibilitando maior proximidade com os relatos orais. Por fim, a análise dos dados embasou-se em uma perspectiva compreensiva-interpretativa (Souza, 2006) destinada à interpretação dos relatos e à apreensão do seu sentido no contexto em que se situam.

A análise dos dados revelou que a adoção das TICs atuou como uma ferramenta importante para a continuidade das atividades escolares e para a manutenção da relação professor-aluno durante o ERE. Em linhas gerais, as TICs compreendem os recursos destinados à comunicação e a informação que dispõem de sistemas tecnológicos, satélites e redes digitais, a exemplo da informática e seus derivados, bem como a televisão, a mídia impressa e o sistema de telefonia fixa e móvel. Apresentadas com nomenclaturas variadas (“tecnologias inovadoras”, “novas tecnologias”, “novas mídias”, “tecnologias educacionais”), as TICs têm transformado, profundamente, o modo de vida e a produção do conhecimento (Bueno; Gomes, 2011).

A partir dessas notas introdutórias, o presente texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, discutem-se os desafios impostos pela emergência do ERE, especialmente, no que diz respeito à incorporação pedagógica das TICs; em seguida, analisa-se a demanda por novos saberes e competência, bem como as estratégias empreendidas pelas professoras com vistas à sua autoformação; nas considerações finais, destaca-se o compromisso político das professoras e a importância de políticas efetivas de formação e de condições de trabalho.

DESAFIOS IMPOSTOS PELO ERE

Em meio às ambiguidades em relação à tecnologia evidenciadas tanto por resistências de natureza sociocultural (Libâneo, 2011) quanto pela necessidade imperativa do trabalho com as TICs, o ERE chegou às escolas. Entre outros aspectos, o ERE demonstrou o potencial educativo das TICs no encurtamento das distâncias causadas pelo isolamento social. Muitos programas, *softwares*, sites e plataformas foram desenvolvidos em meio ao avanço científico e tecnológico das últimas décadas com vistas ao atendimento do mercado educacional. Ainda que interesses privatistas e mercadológicos integrem esse cenário, não podemos perder de vista o potencial educativo que reside na utilização pedagógica e crítica das TICs. De uma maneira geral, as TICs, enquanto ferramentas educativas, permaneciam à margem da escola e da docência como atestam os achados da nossa pesquisa. Imperava uma discrepância entre o desenvolvimento tecnológico e a incorporação das TICs no cotidiano nas escolas por razões variadas, sobretudo, pela falta de investimentos público.

Conforme salientam Gomes e Nunes (2020, p. 485), “o desafio ora imposto reside em aliar, simultaneamente, o conhecimento da disciplina, da didática e das tecnologias audiovisuais” além de compreender as influências socioculturais que tangenciaram a docência nesse contexto. Os relatos das professoras participantes da pesquisa evidenciam a apropriação incipiente das TICs até a emergência da pandemia no contexto educacional. Embora algumas políticas tenham sido delineadas com vistas a promover o acesso tecnológico nas escolas, a exemplo de algumas metas e estratégias contidas no Plano Nacional de Educação, os desafios decorrentes do ERE confirmam o seu descumprimento (Cury, 2020). A necessidade urgente de utilização pedagógica das TICs manifesta as lacunas existentes na formação inicial e continuada, que motivaram as professoras participantes da pesquisa a buscarem a aquisição e produção de novos saberes.

O ERE provocou uma nova compreensão acerca do uso das TICs em sala de aula, que suscitou mudanças importantes na profissão docente. Cada professor construiu uma nova forma de exercer a docência que, de modo predominante, foi perpassada pela utilização quase compulsória das TICs, provocando uma sensação de estranhamento, sobretudo, na relação professor-aluno:

Prof^a. Clarice: No presencial, a gente já sabe [ser professor], né? Estamos até automatizadas, a gente já domina; agora, no remoto, eu fiquei pensando: como eu vou fazer? Eu estudei, me formei no magistério, (mas) eu nunca fui

[professora à distância]. Eu tenho vergonha de ficar ali na telinha! É diferente, né?

Prof^a. Cris: você na tela ali é diferente, né?

Pesquisadora: porque é diferente?

Prof^a. Clarisse: não é você, né?

Prof^a. Débora Maria: Não é você, não é seu aluno.

Prof^a. Cris: na sala de aula, você está ali, você está olhando para ele.

Prof^a. Débora Maria: você tem certeza que é ele que fez; o acompanhamento é muito preciso, você está ali.

Prof^a. Cris: isso! Você está ali: fulano, você está fazendo? E ele olha pra mim; No remoto, ele pode estar olhando pra tela, mas pode estar olhando além da tela, olhando a televisão. Ele está na frente da tela do computador, você não está vendo se ele está olhando pra você, mas dentro de sala de aula, o foco tem que ser você! (Escola Municipal).

A percepção de estranhamento evidenciada nessa narrativa demonstra o quanto a formação docente esteve distante da utilização pedagógica das TICs. De acordo com Oliveira (2022), apesar das discussões das últimas décadas sobre o emprego das TICs na educação e sobre a necessidade de formar professores em consonância com as novas linguagens e ambientes, pouco foi efetivamente realizado nos cursos de formação inicial e continuada.

Como demonstra a pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO/CNTE, 2020), o ERE caracterizou-se como uma novidade e um grande desafio para a maioria dos professores por conta da utilização dos recursos tecnológicos até então pouco usuais no trabalho presencial. De acordo com a pesquisa, o nível de dificuldade para lidar com as TICs é semelhante entre as etapas da Educação Básica e apenas 28% dos professores que participaram da investigação afirmam ter facilidade para o seu uso. Mais da metade (53,6%) afirmou não ter preparo para ministrar aulas não presenciais.

Desse modo, o contexto pandêmico e os discursos salvacionistas em torno da educação colocaram a formação docente no centro do debate tanto para a solução dos problemas de aprendizagem resultantes das dificuldades de acesso ao ensino na pandemia quanto para a adequação dos professores às novas rotinas de trabalho. As mudanças provocadas na docência em decorrência do ERE promoveram rupturas nas formas tradicionais do ensino, novas práticas pedagógicas emergiram e novas culturas foram estabelecidas reforçando alguns aspectos do processo de reestruturação da profissão, que já vinham se delineando (Oliveira, 2022).

De acordo com Oliveira (2022), no Brasil, as discussões mais recentes em torno da formação inicial antecederam a pandemia por conta da publicação da Resolução nº 2, do CNE (Conselho Nacional de Educação), de 20 de dezembro de 2019, homologada por meio da

Portaria nº 2.167, do MEC (Ministério da Educação), em 19 de dezembro de 2019. Por meio dessa Resolução, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dessa forma, as competências gerais estabelecidas para a formação inicial ficaram atreladas às mesmas competências gerais definidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) expressando assim, uma visão pragmática e reducionista da formação docente. Essa perspectiva revela a despolitização da formação orientando a docência na busca por soluções objetivas e conteudistas mais alinhadas à perspectiva neoliberal.

Com a chegada do ERE, a formação docente foi colocada “à prova” como nunca antes. Vários fatores, além dos já costumeiros (condição sociocultural dos alunos, estrutura institucional, condições de trabalho, entre outros), passaram a intervir no fazer docente: acesso aos equipamentos digitais, tanto pelos professores quanto pelos alunos; domínio das tecnologias e respectivas práticas pedagógicas; além das condições emocionais para enfrentarem esse contexto de múltiplas adversidades e desafios. De modo geral, todos esses aspectos tangenciam a formação docente, ora porque referem-se às competências digitais, ora porque remetem às competências socioemocionais como relata a Profa. Débora Maria:

Eu estou com muitos anos de magistério (...) e a gente nunca trabalhou de forma remota. A gente usava o computador como um material de trabalho, mas não pra dar aula. E foi muito impactante porque você sair de uma sala de aula, onde você tem aquele vínculo diário com os alunos e de repente, você não vai mais ver seus alunos presencialmente, só diante de uma tela. É muito difícil pra gente! (Prof^a. Débora Maria/Escola Municipal).

Até a emergência do ERE, a incorporação tecnológica no fazer docente ocorria timidamente e, na maioria das vezes, restrita às funções desempenhadas no contexto extraclasse: elaboração de planejamentos, atividades pedagógicas e avaliações, cumprimento de tarefas administrativas entre outras. A partir do ERE, esse processo foi acelerado e reconfigurado passando a envolver também o contexto intraclasse, ou seja, a relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem. Essa transposição no uso das tecnologias não ocorreu de modo espontâneo, tampouco simples, porque exigiu a célere construção de novos saberes e competências referentes à utilização pedagógica das TICs.

A supressão do convívio com os alunos no dia a dia da escola aliada à necessidade urgente de incorporação pedagógica das TICs exigiu a adaptação das professoras a um novo modo de ser docente e a um novo formato de escola:

No início, foi muito novo pra gente, né? Não ficamos muito à vontade em função de ser um ensino EaD [Educação a distância] que a gente não teve formação, nós nunca trabalhamos com EaD. A gente não sabe como ligar uma câmera para o aluno. Não foi ensinado. A gente tá acostumado com sala de aula mesmo. Então, a maior dificuldade foi essa, mas aí nós fomos nos adaptando aos recursos, às ferramentas e por nossa conta mesmo, nós fomos procurando... (Prof^a. Clarice/Escola Municipal).

Conforme demonstram as narrativas, as professoras tiveram que se adaptar às novas condições, ferramentas e interações demandadas pelo ERE. Esse processo de adaptação denota a construção de um fazer que, além de criativo e inovador, é também político, uma vez que objetivou a continuidade do exercício da profissão e do processo de ensino e aprendizagem, a despeito dos desafios que interpelaram as professoras.

A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES E COMPETÊNCIAS

O compromisso dos professores com o seu trabalho, com a aprendizagem e o bem-estar dos alunos foi o que garantiu a continuidade do ensino ainda que de maneira precária conforme ocorreu em muitas partes do país (Oliveira, 2022). Assim, motivadas pelo compromisso docente e apoiadas pelas famílias, as professoras enfrentaram os desafios que emergiram com a implantação do ERE. Buscaram formas alternativas para ensinar, valendo-se, na maioria das vezes, das ferramentas tecnológicas e dos ambientes virtuais, até então pouco conhecidos. Evidenciou-se “um grande esforço desses profissionais para atrair a atenção dos seus estudantes à distância. Esse período pode ser interpretado como um tempo de grandes desafios, mas também de enorme resiliência” (Oliveira, 2022, p. 411).

Nossos achados evidenciam as iniciativas das professoras na busca por novos aprendizados e na construção de novas estratégias, ambos situados no contexto sociohistórico em que se inserem, nesse caso, o ERE. Nessa conjuntura, destacam-se três dimensões centrais na formação realizada pelas professoras: o conhecimento das TICs; o contexto do ERE e o compromisso docente. Esses aspectos remetem-nos aos pressupostos defendidos por Imbernón (2017) no que concerne a formação docente. De acordo com esse autor, esses três C's – conhecimento, compromisso e contexto (Imbernón, 2017) levam a uma reflexão acerca daquilo que se ensina; da realidade em que a escola se insere; do aprendizado com os alunos e os colegas; e da formação individual e coletiva;

Ao constatarem o seu despreparo no que concerne a utilização pedagógica das TICs, as docentes debruçaram-se, de modo autônomo, em um processo de formação continuada que contemplou o conhecimento digital aliado ao conhecimento da disciplina e as demandas dos alunos. Em outras palavras, a incapacidade autoproclamada pelas professoras no que tange ao letramento digital, bem como o seu não conformismo diante das limitações dos saberes construídos até a chegada do ERE, suscitou a emergência de um processo autônomo de formação em serviço:

Foi um estudo autônomo. E no dia a dia. Olha, hoje eu quero usar o *Jamboard*. Não funcionou hoje, não. Então, amanhã, eu vou ter que usar outra coisa, porque com essa [turma] não funcionou. Então, assim, no 2º ano... no 1º ano, não teve nada [de formação], fomos só nós mesmos; eles só queriam os dados (Profª. Luciana/E.E.).

Corroborando essa narrativa, a falta de apoio institucional no que se refere à formação continuada, durante a vigência do ERE, também é destacada pela pesquisa GESTRADO/CNTE (2020), que apontou que 41,8% dos respondentes afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação específica; 37,3% tiveram acesso a algum tipo de atividade formativa; e outro grupo de 21% alegaram ter tido acesso a apenas um tutorial *on-line* sobre utilização das ferramentas virtuais (Oliveira, 2020). Esse contexto motivou as professoras a buscarem, por conta própria, a formação em serviço em um processo dinâmico de pesquisa pelo aprendizado das TICs. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 30), “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo pesquisando-ensinando-aprendendo”.

A transição do ensino presencial para o modelo remoto e, conseqüentemente, as características dessa nova modalidade reconfiguraram a formação em serviço tendo em vista os desafios e as possibilidades inerentes aos recursos digitais. As interações e as atividades que foram suprimidas pelo fechamento das escolas e que, no ensino presencial, possibilitam a formação em serviço, deslocaram-se para os ambientes virtuais e constituíram-se como um espaço de transformação profissional.

Tendo em vista a postura crítica das professoras no que se refere a sua formação frente às demandas profissionais que caracterizaram o ERE, pensamos que a formação em serviço ora elaborada se insere em uma perspectiva reflexiva como sugerem Aquino e Mussi (2001). Segundo esses autores, um dos estudos pioneiros na compreensão do professor reflexivo foi

desenvolvido por Schön (1995) e sua principal contribuição foi ter concedido um novo estatuto à prática docente em contraposição ao modelo teórico da racionalidade técnica.

Nesse sentido, a inventividade e a criatividade exigidas do professor por conta da imprevisibilidade do cotidiano docente, bem como as decisões que são requeridas diante de problemas concretos só se efetivam a partir de processos reflexivos sistemáticos – investigar, interpretar, apropriar-se de intenções. Contudo, a abordagem teórica elaborada por Schön (1995) a respeito do professor reflexivo vem sendo revisitada e reelaborada por outros autores inseridos no campo da formação docente.

De modo geral, esses estudiosos destacam a necessidade de ampliação do conceito de professor reflexivo, no âmbito da formação em serviço, para além do compromisso exclusivo com as situações pontuais de sala de aula. Assim, os programas de formação em serviço destacam a importância profissional do professor, compreendendo-o como sujeito autônomo do conhecimento, responsável pela prática educativa que desenvolve, investigador de si mesmo, protagonista das transformações que realiza no cotidiano escolar (Aquino, Mussi, 2001). Em consonância com o modelo teórico-reflexivo, a formação em serviço constitui-se como um processo sistemático de investigação de si que embasa a conduta docente.

Nessa perspectiva, o professor atua como sujeito de sua formação, responsável por constituir-se e reconstituir-se profissionalmente, de forma intencional e consciente, sendo protagonista de seu processo formativo. Além da dimensão individual, a formação em serviço também ocorre por meio dos processos coletivos, que permitem a todos e a cada um o compromisso com a docência e com a escola (Placco, 2010).

No contexto do ERE, a formação em serviço desenvolvida de modo autônomo pelas professoras possibilitou a busca por novos aprendizados e conhecimentos. Em resposta à sua incapacidade autoproclamada no que diz respeito ao letramento digital, as docentes debruçaram-se em um célere trabalho de investigação, interpretação e apropriação de intenções, conforme citado anteriormente em referência aos estudos de Aquino e Mussi (2001).

Em outras palavras, a autopercepção das limitações da dimensão formativa e profissional desenvolvida até então motivou as professoras a buscarem, em caráter de urgência, o aprendizado de novos conhecimentos, adaptando-os à sua realidade conforme a intencionalidade da prática docente. Esse processo de transformação profissional foi central para o enfrentamento dos diversos desafios encetados pelo ERE. Entre esses desafios,

destaca-se a necessidade urgente da aquisição de novos saberes relacionados às TICs e sua transposição, quase simultânea, para a prática docente:

E eu tive que unir o estudo à prática em muito pouco tempo, né? Com menos de um mês, a gente teve que aprender. A parte tecnológica pra mim era muito difícil de mexer, porque eu usava o computador pra poder montar as minhas atividades, mas não pra montar uma aula de power point, que eu não sabia mexer. Nesse aspecto, eu era muito pobre mesmo, sabe? (Profa. Lídia/E.P.).

No início, foi muito difícil, né, porque tivemos que nos adaptar ao novo. Tinha as tecnologias, mas a gente praticamente, não usava. Então, pra adaptar às novas tecnologias, reunião online, aula online, essas coisas, né? Foi difícil até acostumar, até aprender. Cada hora, uma coisa nova. Então, foi muito difícil. (Profa. Graça/Escola Estadual).

Essas narrativas revelam a fragilidade da formação docente no que diz respeito às tecnologias digitais. Embora essa preocupação esteja presente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em algumas de suas metas, há uma lacuna no que diz respeito ao uso significativo das tecnologias como destacam Vosgerau, Brito e Camas (2016). Segundo esses autores, essa lacuna se reflete também nos planos estaduais e municipais de educação cuja formação docente precisa avançar da mera utilização das tecnologias para ensinar em direção à mediação do processo de construção da aprendizagem, que utiliza a tecnologia como um catalisador (Vosgerau, Brito e Camas, 2016).

No que diz respeito, especificamente, à formação realizada no contexto do ERE, as professoras participantes da pesquisa expõem realidades distintas por parte da rede ou da escola em que atuam. Na escola municipal, alegam que não receberam nenhuma formação por parte da rede de ensino:

Prof^a. Débora: Quando [o ERE] nos foi apresentado, foi tudo muito solto. Não houve uma preparação, [a escola] não nos mostrou o material, as ferramentas.

Prof^a. Cris: só falou: vai ter que ter!

Prof^a. Débora: Vocês têm que aprender! Vocês têm que dar aula remota!

Prof^a. Cris: vamos falar, tá? Nessa pandemia, nós fomos ninja! (risos de todas) **Fomos ninja mesmo! Nós fomos os caras!** (Escola Municipal)

Já as professoras da escola estadual alegam que receberam uma formação oferecida pelo governo, mas que parece não ter trazido contribuições significativas:

A única capacitação que o governo deu foi uma do *Google*, né? Só que essa capacitação, pra mim, não fazia muita diferença porque não veio pra acrescentar nada, eu tive que fazer, mas não me acrescentou nada, não. (Profa. Rosenéa/Escola Estadual).

Teve um curso que a gente fez, o *Google for education*, que não tinha nada a ver com o que a gente estava precisando naquele momento. Então, no papel, o governo coloca pra gente que a gente teve formação sim, mas na prática, não. Na prática mesmo, aquilo que a gente aprendia lá a gente não usava no dia a dia. A gente teve que fazer outros cursos, pagar curso particular, eu mesma tive que fazer isso pra poder conseguir mexer nas ferramentas pra ensinar, porque os pais não sabiam mexer e a gente ficava com a função de ensinar os alunos, ensinar os pais a mexer em um aplicativo, a baixar o próprio aplicativo. (Prof^a. Mônica/Escola Estadual).

Em consonância com os nossos achados, os dados da pesquisa GESTRADO/CNTE (2020) demonstram que há uma diferença significativa entre os professores que tiveram acesso à formação conforme a dependência administrativa a que estão vinculados. Nas redes municipais, 53,6% dos professores participantes da pesquisa afirmam que não receberam nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais, ao passo que nas redes estaduais de ensino, esse número cai para 24,6%.

A distribuição dos alunos da Educação Básica no contexto brasileiro, (47,7% dos alunos estão na rede municipal, 32,9% na rede estadual, 18,6% nas instituições privadas e menos de 1% do total estão na rede federal segundo dados do Censo Escolar/2019), demonstra o quanto a relação formação docente x dependência administrativa é preocupante. Em outras palavras, as instituições que atendem o maior número de alunos, a exemplo das redes municipais e estaduais são aquelas que menos oportunidades formativas têm oferecido para os professores.

Os achados da nossa pesquisa corroboram essa assertiva e demonstram ainda que a situação da instituição particular é mais confortável, em alguns aspectos, da formação e das condições de trabalho. As professoras da escola particular relataram que tiveram acesso à formação por meio da plataforma de ensino que a escola dispõe.

Conforme destaca Oliveira (2022) a experiência com o uso das TICs fez muita diferença com a chegada do ERE. Esse aspecto varia, razoavelmente, entre os professores das escolas públicas e das escolas particulares. Nas pesquisas realizadas tanto em instituições privadas de ensino quanto em escolas públicas, constatou-se que os docentes, de modo geral quase não tinham experiência anterior no que se refere aos recursos virtuais, apesar de que os professores das instituições privadas apresentavam maior experiência como atestam os nossos achados. Contudo, a despeito da formação recebida até então, as professoras não haviam, de fato, incorporado as tecnologias digitais em sua prática docente:

Prof^a Lídia: eu tenho muita dificuldade na parte tecnológica, eu não sou dessa geração, mas eu ia, assistia às *lives* todas que [a plataforma de ensino] fazia e, assim, nos apoiou muito oferecendo profissionais excepcionais...

Pesquisadora: Você teve acesso à plataforma, mas até então, você não tinha o costume de usá-la?

Prof^a Lídia: **Sim, sim.**

Pesquisadora: então, o problema não foi acesso, né?

Prof^a Lídia: O desafio não foi a questão de formação porque passamos a fazer os cursos e nem a questão de ter acesso às tecnologias, mas foi passar a dar aula nesse novo formato. (Escola Particular).

Os relatos das professoras da escola privada evidenciam que a apropriação das tecnologias digitais na prática pedagógica, no contexto do ERE, transcende os cursos de formação e o acesso aos equipamentos. Conforme a narrativa supracitada, a docência remota parece ser ainda mais complexa do que os cursos de formação conseguem alcançar. A estratégia das professoras para a supressão dessa distância foi a formação individual e coletiva, que as motivou a buscarem, por si próprias, o aprendizado para a utilização das TICs no contexto do ERE. Para isso, as professoras recorreram aos próprios recursos das mídias digitais a exemplo dos tutoriais disponíveis na internet, das *lives* e das redes sociais:

Nós fomos procurando através de rede social com outros professores como eles estavam fazendo. Então, nós achamos algumas ferramentas: o *google meet* que eu não conhecia, o *zoom* também eu não conhecia. Aí, nós preferimos o *google meet*, né? Então, a gente foi pegando no *youtube* e a gente conseguia aprender sobre isso, como que a gente ia usar a ferramenta. Primeiro, era usar a ferramenta! A gente não estava nem se preocupando com a aula em si e sim em usar a ferramenta. Então, nós fomos aprendendo. A gente virava a noite pra aprender como a gente ia fazer isso. Aí, depois, nós aprendemos a enviar as atividades pr'os alunos no *whatsapp* de uma maneira que fosse interessante pra eles. Aí, nós aprendemos a mexer no *canva* (...) Então, o desafio maior foi esse... Até que nós conseguimos! Foi difícil, mas nós conseguimos (Prof^a Clarice/Escola Municipal).

A gente aprendeu também a buscar conteúdos na própria internet. A gente (...) tinha que ter essa sensibilidade de ver se aquilo também ia dar certo pra minha turma e tudo mais. Então, a dificuldade era pesquisar mesmo... Particularmente, eu achei que eu aprendi bastante coisa e não foi ruim, não. [Foi] desafiador, mas foram ferramentas que já estavam a nossa disposição, mas a gente nunca tinha parado pra poder mexer e tentar entender um pouquinho daquilo ali, né? (Prof^a Helena/ Escola Municipal).

Nessa direção Libâneo (2011) destaca que é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da docência. Segundo esse autor, a docência requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica. A autoformação contínua deve abranger os campos do saber e a incorporação das inovações tecnológicas. Uma formação docente assentada nessas bases é necessária para que a escola prepare o aluno, enquanto

cidadão, para lidar com variadas situações sociais, culturais, éticas e profissionais. Trata-se, portanto de uma alfabetização científica e tecnológica, em que os saberes do cotidiano são elaborados para além do senso comum; os problemas são analisados a partir de diferentes enfoques; o objeto de estudo é compreendido em sua dimensão ética e cultural; as disciplinas do currículo estão integradas a conteúdos e valores voltados à cidadania e os sujeitos têm a capacidade de trabalhar em equipe (Libâneo, 2011).

Ainda referente à formação, além dos recursos possibilitados pelas mídias digitais, as professoras conceberam o trabalho em equipe, também compreendido como espaço de socialização entre pares, como um espaço profícuo de formação coletiva:

Prof^a. Isabela: quem me salvou muito foi (cita uma ex-colega), gente. Me ensinou demais!

Prof^a. Lídia: aí, a Isabela falava assim: vamos lá, Lídia! Porque ela sabia a situação da minha casa, porque (nome do filho) também ficou muito agitado, né? E aí, vamos lá! Eu tinha um caderno que eu fazia (as anotações), eu desenhava o símbolo do teclado, desenhava os ícones ali.

Prof^a. Isabela: clicar x! (risos).

Prof^a. Lídia: porque a cabeça estava tão desorientada e eu percebi que eu precisava de um passo a passo naquele momento porque o raciocínio (não estava ajudando). Eu estava tão angustiada, tão desesperada...

Prof^a. Isabela: e a gente trocava figurinha: tenta assim, vamos tentar assado.

Prof^a. Eduarda: sobre a própria Plataforma, vocês me deram uma aula...

Prof^a. Lídia: nossa! Quantas aulas você (aponta a Isabela) me deu?

Prof^a. Isabela: a gente fez aula entre a gente.

Pesquisadora: então, vocês se ajudaram, né?

Todas: **sim!** (Escola Particular).

Prof^a. Cris: O tempo todo uma ligava pra outra! Eu falava assim: a Helena sabe! Ah, vamos ligar pra ela!

Prof^a. Helena: nós estávamos no mesmo barco.

Prof^a. Débora Maria: uma ia aprendendo e compartilhando com a outra...

Prof^a. Clarice: a gente ia aprendendo e uma passando pra outra. Foi assim: entre nós! (Escola Municipal).

Assim, o trabalho em equipe favoreceu a autoformação individual e coletiva constituindo-se como um recurso importante para o enfrentamento dos desafios do ERE. Além da questão do aprendizado das metodologias digitais, as interações entre o coletivo docente atuaram como um espaço de escuta, de empatia e de fortalecimento das professoras. Para Imbernón (2017), o trabalho em equipe promove o profissionalismo e a tolerância e é fundamental para o enfrentamento dos desafios que interpelam as escolas. O autor afirma que a partilha de sentimentos e experiências pode ajudar os professores em tempos de incerteza e mudança.

Nos dias atuais, é fundamental trabalhar e aprender em conjunto, com os colegas. Se o isolamento docente já era pernicioso em períodos anteriores, agora seria ainda mais prejudicial para a docência, porque impediria a realização de uma necessária formação horizontal que ocorre todos os dias na escola. Para Imbernón (2017, p. 21): “O melhor formador de um professor é outro professor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a emergência de novos desafios, saberes e competências a partir da implantação do ERE, sobretudo, no que se refere à incorporação pedagógica das TICs. Nesse período, a formação docente foi colocada “à prova” como nunca antes. Ao constatarem as limitações de sua formação no que se refere ao letramento digital, as professoras lançaram-se em um processo autônomo de formação em serviço.

Para isso, as professoras recorreram aos próprios recursos das mídias digitais a exemplo dos tutoriais disponíveis na internet, das *lives* e das redes sociais. Além disso, o trabalho em equipe favoreceu a sua autoformação individual e coletiva constituindo-se como um recurso importante para o enfrentamento dos desafios do ERE.

Todavia, além do crescimento profissional, a autoformação digital, da forma em que ocorreu no ERE, provocou a intensificação docente. A formação que os professores tinham ou tiveram no que tange às TICs e aos ambientes virtuais está diretamente relacionada com a sobrecarga de trabalho (Oliveira, 2022), uma vez que a jornada de trabalho foi ampliada nesse processo autoformativo. Portanto, esse período demonstra a necessidade de políticas efetivas de formação docente e condições de trabalho aliadas à incorporação pedagógica nas TICs no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

Aquino, J. G., & Mussi, M. C. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27, 211-227.

Bueno, J. L. P., & de Oliveira Gomes, M. A. (2011). Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. *Revista Cocar*, 5(10), 53-64.

Cury, C. R. J. (2020). Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em ação*, 13(1), 8-16.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, pp. 523-538.
- GESTRADO/CNTE. (2020). Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, 2020.
- Gomes, V. A. F. M., Nunes, C. M. F. A docência e o ensino remoto: retratos dos memes da pandemia do covid-19. (2020). In: Habowski, A. C., C. Elaine Conte (Orgs.). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 398-421.
- Hartmann, L. (2012). Tomazito, eu e as narrativas: “por que estoy hablando de mi vida”. In: Gonçalves, M., Marques, R. & Cardoso, V. Z. (Orgs.). *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 179-206
- Imbernón, F. (2017). *Ser professor numa sociedade complexa: a difícil tarefa de ensinar*. Grão, 2017.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2022). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. & GaskeeL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático*. Petrópolis: Vozes, pp. 90-113.
- Libâneo, J. C. (2014). *Adeus professor, adeus professora?* Cortez editora.
- Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- Moura, A. F., & Lima, M. G. (2014). A reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação*, 23(1), 95.
- Muylaert, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48, 184-189.
- Oliveira, D. A. (2022). Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. *Formação em Movimento*, 4(8/9), 405-423.
- Placco, V. M. N S. (2010). Formação em serviço. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.
- Sampaio, J., Santos, G. C., Agostini, M., & Salvador, A. D. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 1299-1311.
- Schön, D. (1995). Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77-92. In: Nóvoa, A. (ed.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- Souza, E. C. (2006). *O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Souza, E. C. & Oliveira, R. C. M. (2016, junho-outubro). Pesquisa auto(biográfica), cultura e cotidiano escolar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2 n. Especial – pp.182-203.
- Vosgerau, D., da Silva Brito, G., & Camas, N. (2016). PNE 2014-2024: Tecnologias educacionais e formação de professores. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 8(14), 103-118.