

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

Remote teaching, knowledge and teaching education a necessary reflection

Eliana Márcia dos Santos Carvalho
Ginaldo Cardoso de Araújo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Caetité, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar a dinâmica do ensino remoto em dois colégios públicos de dois municípios do sertão da Bahia, analisando como estas atividades estão movimentando os saberes docentes e quais demandas apresentam à formação dos professores. Para tanto, apoiou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa que utilizou a participação dos pesquisadores, como observadores, em reuniões virtuais das duas escolas com a gestão e os docentes, assim como a realização de entrevistas com uma coordenadora pedagógica e seis professores. Os resultados da investigação evidenciaram que os saberes docentes no ensino remoto estão sendo interrogados, reforçando a sua condição de provisoriedade e de construção contínua. Tal movimento incide sobre as escolas a necessidade de um olhar reflexivo sobre os processos de formação docente, visando a sua ressignificação.

Palavras-chave: Ensino remoto; Saberes docentes; formação docente.

Abstract

This article shows the results of a research that investigated the dynamics of remote education in two public schools in two cities in the hinterland of Bahia. It was analyzed how these activities are moving teaching knowledge and what demands they present to teacher education. For this, it was supported in a qualitative research approach and the participation of researchers, as observers, in virtual meetings from two schools with management and teachers, as well as interviews with a pedagogical coordinator and six teachers were used. The results showed that teaching knowledge in remote education are being questioned, reinforcing its condition of provisionality and continuous construction. This movement focuses on schools the necessity of a reflection about the processes of teacher education, aiming at their resignification.

Key-words: Remote teaching; Teaching knowledge; teacher education.

Introdução

Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes amanhã
Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está,
amanhã ou depois de amanhã.
(Milton Nascimento, 1972)

Inspirados nos versos da canção *Nada será como antes*, de Milton Nascimento (1972), começamos este artigo apresentando algumas questões que nos inquietam nestes tempos de pandemia: o que esperar do mundo, de nós e do outro no período pós-pandemia? Que escola e que alunos nos esperam no retorno do ensino presencial? O que esses tempos têm a nos dizer sobre a nossa formação como professores¹? O sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2020), em entrevista ao jornal *Le Monde*, traduzida pelo Portal brasileiro Cartal Maior, em 24 de abril de 2020, reforça a máxima permanente de seus estudos “espere o inesperado” e nos alerta que do período pós-pandemia “não sabemos se devemos esperar o pior, o melhor, uma mistura dos dois: estamos caminhando para novas incertezas”.

O sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2007) também chama nossa atenção, em *Tempos Líquidos*, para a insegurança existencial e as incertezas como as marcas principais do mundo pós-moderno o qual traz “à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente” (BAUMAN, 2007, p. 13). Nada mais atual, parece até uma profecia! A vulnerabilidade destes tempos está provocando uma série de mudanças bruscas na nossa vida cotidiana. Como professores, por exemplo, tivemos que incorporar ao nosso vocabulário, repentinamente, expressões como *ensino remoto*, *sala de aula virtual*, *chat online*, *lives*, *vídeo-aulas*, *plataformas online* etc. e (re) aprender, também de modo repentino, outras práticas de trabalho docente.

Cabe esclarecer que, neste texto, o que estamos chamando de ensino remoto compreende um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde para evitar a disseminação

do novo coronavírus. Difere, portanto, de uma Educação a Distância (Ead) que dispõe de uma organização, planejamento e lógica de funcionamento própria.

Diante do exposto e considerando as formas de ensino que estamos presenciando, nestes tempos de pandemia, problematizamos: de que modo as práticas do chamado ensino remoto estão movimentando os saberes docentes? O que esse movimento põe em evidência sobre os processos formativos dos professores? Mobilizado por essas questões e pelas inquietações de nossa trajetória como professores e pesquisadores do campo da formação de professores, atuando em cursos de licenciatura em uma Universidade pública do Estado da Bahia, empreendemos esforços nesses últimos meses para investigar a dinâmica do ensino remoto em dois colégios públicos pertencentes à rede estadual de ensino, em dois municípios do sertão da Bahia.

Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, ressaltamos, em primeiro lugar, que não o compreendemos como um roteiro pré-estabelecido em que as etapas são definidas previamente, mas como um conjunto de procedimentos em movimento, pelos quais os pesquisadores e a pesquisa, na medida em que caminham, vão construindo o seu trajeto. Trata-se, como dizem Meyer e Paraíso (2014, p. 17), “de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria”. Em segundo lugar, justificamos a opção pela pesquisa qualitativa por considerar que esta abordagem possibilita a pluralidade de vozes e a manifestação livre dos diferentes modos de pensar dos sujeitos sobre o objeto em análise.

Nessas condições, fizemos os seguintes movimentos para a coleta de dados: inicialmente, selecionamos o campo empírico do estudo que compreende duas escolas da rede pública estadual da Bahia, sendo uma localizada no município de Caetité, e a outra no município de Guanambi. Dois foram os critérios utilizados para a escolha desses dois colégios, a saber: o fato de já desenvolvermos outras ações de formação docente nesses espaços e por serem as instituições com maior número de alunos e professores das respectivas cidades. Em seguida, participamos, na condição de observadores, de reuniões virtuais que as escolas promoveram com a direção, coordenação e o corpo docente para o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no período da pandemia. Outro movimento da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com sujeitos dessas duas escolas. Nas reuniões que participamos, fizemos o convite aos professores e sete se

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

dispuseram a participar, sendo uma coordenadora pedagógica e seis docentes os quais foram entrevistados via *e-mail* ou por *Whatsapp*. Todos os participantes da pesquisa possuem licenciatura plena na área em que atuam com curso de especialização; são concursados com mais de 15 de atuação na docência e coordenação pedagógica. Neste texto, eles serão identificados com nomes fictícios²: Sara (coordenadora pedagógica), Julia, Raquel, Marta, Andreia, Sérgio e Ana (docentes).

Realizados os movimentos anteriormente descritos, a etapa seguinte compreendeu a análise e a sistematização dos dados. Tal empreendimento foi realizado tomando como base os estudos de Minayo (2012, p. 626), para quem o percurso analítico de uma pesquisa tem o “sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade”. Nessa etapa, primeiro, organizamos e categorizamos os dados empíricos da pesquisa a partir dos objetivos definidos para o estudo; e, segundo, fizemos a análise buscando observar as percepções dos sujeitos acerca do objeto da investigação, os processos que o envolvem no cenário da pesquisa, estabelecendo relações com autores que se dedicam ao estudo do tema em pauta assim como suas relações com o contexto social mais amplo. Ainda de acordo com Minayo (2012, p. 626), a análise qualitativa de um objeto de investigação possibilita a “construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”.

Este texto coloca em discussão, portanto, as percepções dos colaboradores da pesquisa sobre o ensino remoto, analisando como as práticas desse ensino, em desenvolvimento nas duas escolas, sinalizam a necessidade de um novo olhar para os processos formativos de professores. O argumento que buscamos defender é o de que os saberes docentes são provisórios e que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa se articular em torno de uma formação e uma noção de docência para o inesperado. Em outros termos, fazemos a defesa de uma formação que possibilita condições para que os docentes exercitem a capacidade de problematizar o pensamento a partir dos contextos complexos da escola e criar práticas educativas potentes de pensamento crítico-reflexivo, sejam elas presenciais e/ou virtuais.

Para desenvolver este argumento, organizamos o artigo em três partes, além desta introdução. Na primeira parte, discutiremos as inquietações e as perspectivas da formação

inicial e continuada a partir de estudos da literatura especializada do campo da formação de professores. Na segunda parte, analisaremos os dados da pesquisa, identificando os aspectos que as escolas e os professores, aqui investigados, apontam sobre a formação docente para os tempos atuais. Por fim, nas considerações finais, sistematizamos o alerta que esta pesquisa faz aos processos de formação docente que hoje estão em pauta nas licenciaturas, nas secretarias de educação e nas escolas. Passemos, então, à primeira parte deste texto.

Inquietudes e perspectivas da formação docente

Parece haver consenso entre pesquisadores e especialistas da educação, gestores, professores, pais e estudantes de que alguma coisa não vai bem com a formação de nossos docentes. O tema tem suscitado maior interesse da academia que nos últimos anos vem se dedicando a pesquisá-lo a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos o que gerou uma produção científica de grande relevância (NÓVOA, 2017). No campo das políticas públicas, observa-se a emergência de programas e projetos voltados para o fortalecimento da formação tanto a inicial quanto a continuada de professores. Na mídia, o tema tem pautado as redações, ora para denunciar as precárias condições de trabalho dos professores e suas relações com os baixos indicadores acadêmicos das escolas, ora para confirmar a falta de interesse dos jovens estudantes de ensino médio em escolher o magistério como profissão a ser seguida, ora para anunciar novos encaminhamentos para a formação docente nos cursos de licenciatura e para os professores que já estão em atuação nas redes de ensino.

O contexto descrito sinaliza que a formação docente envolve um emaranhado de relações que merecem ser investigadas na tentativa de se compreender como esse movimento acontece e se constitui no cenário educacional. Gatti *et al.* (2019) dizem que, por conta das políticas públicas de ampliação das redes de ensino para universalizar o acesso, nas últimas décadas, houve um crescimento na educação básica, o que fez crescer a demanda urgente por docentes. Se, por um lado, cresceu o número de alunos nas redes de ensino e são ampliadas as oportunidades de formação de professores, por outro, as inquietações quanto à qualidade da formação docente também vêm ganhando evidência nos últimos anos. Estudos da literatura especializada do campo da formação de professores consultados (TARDIF, 2014; GATTI, 2014; BARRETO, 2015; NÓVOA, 2017) evidenciam dois

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

aspectos sobre a formação inicial, que merecem discussão: o primeiro diz respeito à fragilidade pedagógica da formação, ou seja, os conhecimentos construídos pelos professores, ao longo do curso de licenciatura, não são capazes de ajudá-los na elaboração de atividades didático-pedagógicas coerentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos na sala de aula contemporânea, e o segundo aspecto se refere ao anúncio de uma nova perspectiva para fortalecer a formação inicial de professores.

Tardif (2014), por exemplo, tece críticas aos cursos de formação de professores que se organizam a partir de um modelo de aplicação do conhecimento, segundo o qual os alunos passam certo período do curso assistindo às aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais para, mais adiante, na profissão, ou durante essas aulas, aplicá-los. Assim, quando a formação termina, os alunos constatam que, na maioria das vezes, os conhecimentos apreendidos nas disciplinas não ajudam muito na resolução dos problemas de aprendizagem dos discentes. Para Gatti (2014), existe um acúmulo de problemas historicamente produzidos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil. Os cursos de licenciatura, segundo essa pesquisadora, apresentam-se estanques entre si e restringem a formação para a docência na área específica dos conhecimentos pedagógicos. Nessas condições, os cursos dedicam pouca atenção às práticas profissionais docentes e às inquietações da escola referentes à didática e à aprendizagem dos educandos. Ao abordarem os fundamentos educacionais, as ementas dos currículos das licenciaturas trazem proposições genéricas sobre a educação, não aprofundando, por exemplo, em questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações.

Os estudos de Barreto (2015) informam que as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de formação inicial não podem ser atribuídas somente às condições recentes de sua expansão. De acordo com essa autora, ainda permanecem nos modelos de formação de professores “arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino” (p. 687), os quais explicam os desequilíbrios históricos na composição dos formatos curriculares dos cursos de licenciatura. Diz a autora que “falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência”, pois as licenciaturas têm apresentado dificuldades de operacionalizar “a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão” (BARRETTO, 2015, p. 688), fato que tem

comprometido a qualidade da formação, mesmo com toda a ênfase que as políticas oficiais têm dado à questão ultimamente.

Nóvoa (2017) reconhece a necessidade de uma mudança profunda na formação de professores, mas rejeita a sua substituição por lógicas de mercado e de desmantelamento das instituições de ensino superior, pois, segundo ele, “apesar das suas fragilidades, [as universidades] têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública” (p. 1110). Dentre as muitas iniciativas e experiências da atualidade que buscam um caminho novo para a formação de professores, Nóvoa (2017) ressalta que as mais interessantes centram-se em uma formação profissional dos professores, ou seja, estruturam-se a partir de um projeto que tem como matriz a formação para uma profissão, centrada no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional. Para tanto, é importante construir um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Os estudos consultados concordam que as questões didático-pedagógicas da docência constituem o foco central das críticas à formação inicial de professores. Da mesma forma, há, também, o consenso de que novas perspectivas para a formação docente necessitam colocar essas questões em evidência, no sentido de romper com a fragilidade pedagógica do modelo tradicional de formação de professores que, segundo os estudos analisados, comprometem a qualidade da formação do profissional para o exercício da docência.

Nessa direção, com o objetivo de fortalecer a formação inicial, ganhou fôlego no país a partir dos anos 1990, a formação continuada de professores, utilizando como estratégias o levantamento das necessidades formativas do docente, a integração da formação continuada ao cotidiano escolar e a atualização teórico-metodológica do professor. Davis *et al.* (2012), em estudo intitulado *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*, apresentam algumas suposições que justificam o professor como peça central nos processos de formação continuada, a saber: i) uma maior qualificação possibilitará aos professores avaliarem melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, dessa forma, a conferir um novo sentido à sua profissão; ii) a formação continuada ajuda os

professores a superarem as lacunas da formação inicial referentes à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; iii) os interesses e as necessidades dos ciclos de vida profissional impulsionam os docentes a buscarem a formação continuada. Em resumo, as autoras destacam que o processo de formação continuada “é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 12).

Marcelo García (1999) enfatiza que a formação continuada deve ser coerente com as necessidades formativas dos professores, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, ouvindo os docentes quanto a seus interesses, suas motivações, suas necessidades e suas opiniões. Ao considerar esses aspectos, a formação continuada fomenta a participação, a reflexão e o questionamento do professor sobre as demandas do seu trabalho. De acordo com Imbernón (2016), a formação continuada se pauta em uma concepção em que os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando sentem necessidade de dar resposta a determinados problemas. No caso dos professores, por estarem mais próximos de seu trabalho, “têm uma melhor compreensão do que se quer para melhorá-lo” (IMBERNÓN, 2016, p. 152). Nessa perspectiva, o cotidiano da escola torna-se um elemento importante da formação docente, pois é visibilizado e enunciado como o que precisa ser melhorado, aperfeiçoado, transformado e elevado a outro patamar, a uma condição melhor do que a que se apresenta. É dessa forma que a formação continuada movimentada o cotidiano da escola a partir de cursos, palestras, seminários, grupos de estudos, reuniões pedagógicas e outras atividades para promover o aperfeiçoamento profissional dos docentes, visando à transformação das práticas educativas.

Ao traçarmos esse breve cenário da formação docente pelas lentes teóricas dos estudos apresentados, buscamos elencar pesquisas que dialogam ou de certo modo dão base para as políticas públicas voltadas à formação docente que estão mobilizando a formação inicial e continuada de professores no país, nos últimos anos. Com isso o que pretendemos é sinalizar, a partir dos resultados desta pesquisa, alguns aspectos que merecem atenção e cuidado na organização e execução dos processos formativos docente, neste período de pandemia e pós-pandemia, tanto no que diz respeito à formação inicial e, principalmente, quanto à formação continuada. Vejamos, então, na seção seguinte, o que nos revelam os dados da pesquisa realizada.

Formação para as incertezas

Como já mencionamos, nossa intenção neste texto é analisar como as práticas de ensino remoto utilizadas pelas duas escolas aqui investigadas estão movimentando os saberes docentes e de que maneira esse movimento aponta questões que devem ser levadas em conta na formação de seus professores, principalmente na formação continuada. Participamos das primeiras reuniões que as duas escolas realizaram com seu corpo docente as quais tiveram como pauta a avaliação do momento e os possíveis encaminhamentos que seriam adotados. De modo geral, o que observamos, nas duas escolas, a partir dos posicionamentos de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes foi um sentimento de estranhamento, insegurança, inquietação e imprevisibilidade quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados naquele momento. Eis algumas inquietações que ouvimos: “não tenho habilidade com essas coisas da internet, o que devo fazer?”; “Que tipo de aula eu deverei gravar?”; “E como faremos as avaliações?”; “Os alunos terão as ferramentas e o acesso à internet para acompanhar tudo isso?” A maior parte do tempo das reuniões foi dedicada aos questionamentos e interrogações dos docentes.

O acompanhamento virtual do cenário da investigação nos possibilitou delimitar e articular melhor as formas de como encaminhar o estudo do objeto da pesquisa. Foi possível perceber, por exemplo, que os saberes docentes atravessavam todas as questões apresentadas nas reuniões pelos participantes. Tal leitura nos permitiu inferir que as duas escolas estavam trabalhando em uma zona de conforto a partir de referenciais de ensino e aprendizagem que não levavam em consideração a imprevisibilidade e as contradições do mundo contemporâneo. De repente, viram-se diante do inesperado e uma das primeiras conclusões a que chegam é a de que não sabem ou não têm, de imediato, condições formativas para o enfrentamento da situação. Em outras palavras, as interrogações dos docentes giravam em torno da falta de preparação para lidar com todo o aparato necessário para o chamado ensino remoto e a realidade dos alunos para o tipo de atividades que as escolas passariam a utilizar a partir daquele momento.

Apesar das inquietações, havia consenso nas duas escolas de que algo poderia e deveria ser feito. De acordo com a fala de uma das diretoras, em uma das reuniões, o caminho “seria aprender e fazer ao mesmo tempo”. Desse modo, no Colégio do município de Guanambi, de acordo com a coordenadora pedagógica da escola houve o consenso

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

“acerca da necessidade de desenvolver atividades que permitissem a manutenção dos vínculos dos estudantes com a escola e, ao mesmo tempo, os ajudassem a interagir com os conteúdos, investindo em novas aprendizagens” (SARA, 2020). Esta escola definiu, então, que as atividades deveriam ser organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Matemática e Ciências da Natureza) e, a cada semana, seriam postadas as atividades programadas (vídeos, vídeos-aulas gravadas pelos professores, textos e estudos dirigidos) de uma dessas áreas, utilizando os grupos de *WhatsAPP*, *google classroom* ou o *blog* da escola. Do mesmo modo, no Colégio do município de Caetité, as atividades estão acontecendo de maneira remota, utilizando-se de estratégias semelhantes ao Colégio de Guanambi.

Um primeiro aspecto que queremos ressaltar a partir das informações produzidas no percurso da pesquisa diz respeito à *provisoriamente dos saberes docentes*. Tanto nas reuniões que participamos, quanto nas entrevistas feitas, este aspecto é consensual. Vejamos nos excertos retirados das entrevistas realizadas:

[...] é importante destacar que o momento de pandemia trouxe-nos, forçosamente, a convicção de que teremos que experimentar novos saberes e novas experiências. (SARA, 2020).

Hoje, o sentimento que tenho é de incerteza e insegurança. Repentinamente, nos vimos diante da necessidade de reinventar tudo aquilo que estávamos acostumados a fazer todos os dias (JÚLIA, 2020).

[...] fomos pegos de surpresa e, imediatamente, tivemos que buscar meios para inovar, transformar nossas práticas no processo educacional para manter contato com nossos alunos. (RAQUEL, 2010).

[...] foi preciso da noite para o dia passar de mediadores presenciais para virtuais. Um susto para quem ainda não domina esta tecnologia da informação (ANDREIA, 2020).

Experimentar, reinventar, inovar, transformar, de mediadores presenciais para virtuais são expressões recorrentes nas falas dos colaboradores da pesquisa. Acerca dos excertos apresentados, destacamos três aspectos: primeiro que os saberes docentes são complexos e provisórios e se apresentam “com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza” (MORIN, 2007, p. 13); segundo que as identidades dos sujeitos se alteram a todo o momento, por isso o atual contexto posiciona o docente como “um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 18); e, terceiro, que a docência não é estática, nem acabada, pelo contrário, múltipla e surpreendente.

Tais aspectos nos alertam, então, que é necessário olhar com mais atenção para os saberes docentes nos percursos formativos dos professores. Os saberes docentes, nos últimos anos, têm ocupado um lugar de relevo em diferentes estudos do campo da formação de professores. As pesquisas sobre esse tema começaram a ser desenvolvidas, no Brasil, na década de 1990 (NUNES, 2001), buscando reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores como elementos importantes para serem mobilizados no desenvolvimento profissional dos docentes em uma abordagem que “vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão” (NUNES, 2001, p. 28). As pesquisas brasileiras sobre os saberes docentes, dos anos 1990, foram influenciadas pelos estudos de pesquisadores estrangeiros, dentre eles, Maurice Tardif e Clermont Gauthier. Definindo o saber docente *como plural, essencialmente heterogêneo*, Tardif (2014, p. 54) diz que esse saber é “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, no contexto de uma história de vida e da carreira profissional do docente.

Assim, considerando que os saberes docentes são oriundos de diferentes fontes, Tardif (2014) os classifica da seguinte maneira: i) *saberes da formação profissional* que compreendem aqueles oriundos das ciências da educação e que são transmitidos pelas instituições de formação docente através da formação inicial e continuada, podendo também ser chamados de pedagógicos, que se apresentam como concepções “provenientes de reflexões sobre a prática educativa, [...] reflexões racionais e normativas sobre a prática que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37); ii) *saberes disciplinares* que se referem aos diferentes campos do conhecimento da sociedade que estão integrados às universidades e organizados nos cursos sob o formato de disciplinas, como a matemática, a história, a geografia, a literatura, etc.; iii) *saberes curriculares* que dizem respeito aos saberes que estão definidos nos programas de ensino, mediante seus objetivos, conteúdos e métodos os quais os professores devem aprender a aplicar; e iv) *saberes experienciais* ou *práticos* que brotam da experiência dos professores no exercício de seu trabalho e são por ela validados.

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

Gauthier et al (2013) destacam a importância dos saberes docentes para a composição de um repertório validado e legítimo para a formação de professores. Afirmam que avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos acerca do ensino permite enfrentar dois obstáculos que, historicamente, se interpuseram à pedagogia, quais sejam: o de um *ofício sem saberes* e o de *saberes sem ofício*. O ofício sem saberes se refere à atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são concernentes, ou seja, mesmo que o ensino já venha sendo praticado há séculos, é muito difícil identificar os saberes presentes nesse ofício. Já os saberes sem ofício dizem respeito aos conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Para Gauthier et al (2013), as pesquisas mais recentes já apontam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino que sugerem um *ofício feito de saberes*. Do mesmo modo que Tardif (2014), Gauthier et al (2013) apresentam uma tipologia dos saberes docentes que compreende: *saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica*.

Selma Garrido Pimenta (2012), pesquisadora brasileira, associa os saberes da docência à construção de uma identidade profissional dos professores que ocorre mediante a significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas construídas culturalmente que permanecem significativas. A autora organiza os saberes da docência em três categorias: a primeira corresponde aos *saberes da experiência* que se dividem entre os saberes que os professores constroem na sua formação inicial, incluindo os que eles já dispõem antes mesmo de chegar ao curso, e os saberes que são produzidos no seu cotidiano docente; a segunda está relacionada aos *saberes do conhecimento científico e tecnológico*, construído historicamente na sociedade; e a terceira, trata-se dos *saberes pedagógicos* os quais, segundo a autora, são construídos na ação docente, confrontando os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia.

As contribuições dos autores destacados são importantes para a compreensão dos saberes docentes e de sua importância na constituição da identidade professor e da docência contemporânea. Levam-nos, também, às seguintes indagações: como potencializar os saberes docentes para lidar com o inesperado, com o imprevisto, com o provisório? Como potencializar os saberes docentes para alterar a dinâmica pedagógica de

modo que o ensino remoto não seja a reprodução *ipsis litteris* da rotina da sala de aula convencional, isto é, alunos sentados em frente ao computador ou celular, ouvindo professores à frente da lousa, apoiados no livro didático, reproduzindo o conteúdo e corrigindo exercícios? Os excertos seguintes reforçam a compreensão dessas questões:

*É tudo muito rápido e eu não tenho condição, **porque não sei mesmo, como criar outras estratégias de aula utilizando as tecnologias.** Na aula presencial eu já desenvolvia muitas estratégias interessantes, mas agora... Sei não, tudo muito novo e rápido. (SÉRGIO, 2020).*

*[...] por inúmeras razões, **não estamos preparados para lidar com todas as transformações impostas e necessárias a uma modalidade de ensino remota.** (JÚLIA, 2020).*

*Para a realização dessas atividades remotas, várias dificuldades surgem para o professor devido a diversos fatores, dentre eles, eu destaco **a falta de domínio das ferramentas utilizadas** (MARTA, 2020).*

*A realidade é que **nem todos os professores possuem domínio tecnológico para dar aula em plataformas virtuais** (ANDREIA, 2020).*

*O fato é que muitos docentes e educadores estão **sofrendo com migração das aulas presenciais para o “remote work”.** O **despreparo** destes, somado à falta de ferramentas adequadas, transformaram o processo em um verdadeiro caos, especialmente no terreno da escola pública (ANA, 2020).*

Como podemos ver, os professores apontam o *domínio das ferramentas tecnológicas* como um saber necessário para o ensino remoto. Mas não é só isso: a fala do professor Sérgio e da professora Ana tocam em uma questão central e, talvez, a mais importante, quando se discute o ensino remoto, qual seja, *as estratégias de ensino a partir das tecnologias*. Em outros termos, questionamos: as estratégias da aula remota são as mesmas da aula presencial? Se as práticas do ensino presencial são, há muito, questionadas, vale a pena insistir nelas nas experiências do ensino remoto? O ensino remoto é uma simples migração de um processo para o outro?

Dessas questões, decorre o segundo aspecto que queremos discutir, neste texto, qual seja: *a formação docente em tempos de incerteza*. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica Sara, em sua entrevista, indica uma condição de possibilidade para lidar com a imprevisibilidade destes tempos. Diz Sara: “a formação nos capacita para enfrentar situações imprevisíveis e, o mais importante, a formação nos *mobiliza para encarar o imprevisível de forma produtiva*” (SARA, 2020, grifos nossos).

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

Pensar a formação docente em uma perspectiva reflexiva e qualitativa! Eis uma aposta para a noção de formação docente que o atual contexto nos apresenta. Aqui, a nossa defesa é de uma aposta apenas porque, conforme assinala Morin (2011, p. 244), o imprevisível e a incerteza nos colocam em uma condição que nos tornam “[...] conscientes de que o que sempre fazemos é apostar. Não se pode prever o sentido da nossa ação a longo prazo, pois existe uma lei de imprevisibilidade total”. Assim, acreditamos que essa premissa de formação deva considerar o contexto em que o inesperado se apresenta. Mas os dados desta pesquisa nos alertam: não se trata de uma formação docente que articula teoria e prática a partir de uma prescrição de modelos, de soluções prontas para resolver as adversidades.

Retomando a fala do professor Sérgio em sua entrevista: “*na aula presencial eu já desenvolvia muitas estratégias interessantes, mas agora... Sei não, tudo muito novo e rápido*”, inferimos que parece que o professor dispunha de um conjunto de *modelos didáticos* de aulas para o ensino presencial e que, agora, diz não *saber como criar outras estratégias de aula, utilizando as tecnologias*. O professor Sérgio parece dizer que lhe falta um saber necessário para as estratégias do ensino virtual. O que queremos dizer com isso é que a formação docente não é somente um processo de instrução, de orientação didático-pedagógica do ensino. É um processo que se dá a partir de conexões, idas e vindas, entrelaçando os saberes dos professores com o conhecimento científico, e entre a pessoa, o profissional e a coletividade. Não é, pois, um processo de aquisição de teorias sobre a docência, mas uma relação de (des) construção do saber, a partir do confronto entre as experiências da prática e as teorias educacionais sistematizadas, em um “circuito vivo onde tudo é, simultaneamente, meio e fim” (MORIN, 2005, p. 316).

Nesse sentido, Nóvoa (2010) nos ajuda a repensar a formação docente ao dizer que “*formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação se faz na produção, e não no consumo do saber*” (NÓVOA, 2010, p. 186). Ainda, para esse autor, é necessário levar à prática três conceitos centrais da formação: *Formação-Ação*, *Formação-Investigação* e *Formação-Inovação*. Essa trilogia evidencia que conceber a profissão docente é perceber o sujeito na sua singularidade, provocando-o a mobilizar diferentes recursos em um processo permanente de elaboração do conhecimento individual e coletivo. Nesse sentido, a tecnologia é um elemento que, necessariamente, deverá ser agregado ao processo, não

somente para ensinar o docente a como manuseá-la, mas instigá-lo a usá-la como uma ferramenta para criar possibilidades outras de fazerem os alunos aprenderem. Na perspectiva de Morin (2005), a tríade ciência-tecnologia-educação é fundamental como possibilidade de superação das relações simplificadoras, lineares e dicotômicas que disjuntam o homem-natureza, o sujeito-objeto, a objetividade-subjetividade, a ciência/tecnologia. Como diz a professora Júlia em sua entrevista, “a tecnologia é uma excelente aliada, mas é apenas um meio; jamais deverá ser usada como fim, não poderá substituir o professor e a vivência social que o ambiente escolar proporciona a todos os sujeitos que o compõem” (JÚLIA, 2020).

Nessa perspectiva, acreditamos que a formação docente constitui uma rede complexa de relações e acontece na interação com os acontecimentos, com a incerteza; processo no qual os sujeitos, sua história e suas experiências assumem a centralidade. Para isso, torna-se importante olhar para a formação docente com as lentes da interdisciplinaridade. Como nos diz Fazenda (2011, p. 69), “a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar”. Logo, no seu percurso formativo, é o docente que assume o protagonismo, constituindo-se e reinventando-se, permanentemente. E nesse processo, pode (re) inventar práticas educativas na escola presencial e/ou virtual capazes de ajudar os discentes a enfrentarem os desafios da contemporaneidade que são imprevisíveis e complexos. Exige de todos nós um olhar qualitativo sobre a imprevisibilidade de cada momento histórico como sistematizaremos nas considerações finais.

Considerações finais

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o Mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades (CAMÕES, 2011)

As incertezas estão sempre acompanhadas de mudanças, ou melhor, as incertezas possibilitam as mudanças. Se *todo o Mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades* como poetizou Camões (2011), a nossa defesa é a de que, mesmo com as dores e as adversidades que estamos vivendo, é um olhar qualitativo e provocativo que devemos lançar sobre o momento de agora. Que mudanças este momento ou a incerteza dessa

Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária

condição contemporânea produzirá em nós, no outro e no mundo? Não podemos negar que este é também um momento de desenvolvimento humano epistemológico que começa com uma leitura bastante simples da realidade, perpassando para uma leitura de uma atualidade complexa em que a ação de um indivíduo causa consequências no todo, mudando profundamente uma realidade que impõe fronteiras e que está transformando a convivência social mundial a olhos vistos. Não sabemos se é prematuro afirmar que um novo mundo está em construção, pois até a natureza está vestindo uma nova roupagem, mais pura, mais límpida, mais colorida, onde os animais voltam a habitar espaços que foram ocupados pelo homem de maneira desregrada e desrespeitosa. O que sabemos, entretanto, é que mudanças virão, e elas dependem de como agimos e das atitudes que tomamos.

Nos limites deste texto, procuramos apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em dois colégios públicos de dois municípios do sertão da Bahia, objetivando entender de que modo os saberes docentes estão se movimentando neste contexto de ensino remoto, provocado pela pandemia do novo coronavírus e como esse movimento nos ajuda a olhar para a formação docente. Os resultados da investigação evidenciaram que os saberes docentes estão sendo constantemente interrogados, reforçando a sua condição de provisoriedade e de construção contínua. Tal movimento, por sua vez, incide sobre nós a necessidade de um (novo) olhar, atento e provocativo, aos processos de formação de professores, tanto de formação inicial quanto de formação continuada.

Esse olhar provocativo sobre a formação de professores necessita voltar-se para o entendimento de que a docência pode acontecer de diferentes formas e em cada uma delas a condição de possibilidade para a aprendizagem é a criação de estratégias coerentes e pertinentes a cada situação. Isso implica entender que a docência e a aprendizagem são processos complexos. Nessa condição, somos forçados a movimentar em direção ao novo. Mas que novo? Para qual contexto? Se os processos educativos já estavam sendo questionados pelos desafios impostos pela contemporaneidade, com a pandemia da covid 19 se materializaram e ganharam as “formas” da imprevisibilidade e da incerteza. O novo, então, é o agora que precisa ser (re)pensado e (re)construído. Assim, inovar, inventar, criar, transformar constituem as palavras de ordem do atual momento. Pensar e problematizar a inovação são, portanto, imperativos nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade.

E isso requer processos formativos de professores pautados em saberes para a incerteza, para o inesperado. Requer, de acordo com Nóvoa (2019), a instituição de um novo *ambiente formativo*, uma *casa comum* em que a formação docente esteja vinculada ao trabalho pedagógico, à reflexão, à pesquisa, à escrita e à ação pública. Para o autor, “trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 14). Uma formação em que os saberes docentes não apareçam, simplesmente, na prescrição de estratégias didáticas para o processo ensino-aprendizagem, mas que potencializam os professores a uma nova compreensão de suas práticas de ensino em um contexto de incertezas e imprevisibilidades.

Referências

- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679 -701, jul.set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Sonetos de Camões**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.
- DAVIS, Cláudia L. F. et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./ jan./ fev., 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909> Acesso: 20 jul. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, UNESCO, 2019.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. (Coleção Ciências da Educação - século XXI). Porto: Porto Editora, 1999.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde coletiva [online]**. 2012, vol. 17, n. 3, p. 621-626. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A minha mão esquerda**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. Entrevista concedida ao Jornal Le Monde. Tradução de Aluisio Schumacher. **Portal Carta Maior**, 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Edgar-Morin-Essa-crise-nos-leva-a-questionar-nosso-modo-de-vida-nossas-reais-necessidades-mascaradas-nas-alienacoes-da-vida-cotidiana-/52/47272> Acesso em: 13 jul. 2020.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA Raul. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NASCIMENTO, Milton. **Nada será como antes**. Álbum Clube da Esquina. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1972.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abr/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Acesso 22 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Notas

¹ Com o objetivo de facilitar a leitura e considerando as muitas menções no decorrer do texto, em todas as ocorrências de professor/professores, estamos nos referindo, também, a professora/professoras.

² Escolhidos aleatoriamente pelos pesquisadores.

Sobre os autores

Eliana Márcia dos Santos Carvalho

Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Pós-doutorado em Educação: Currículo – PUC/SP. É Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, atuando no curso de Letras/Inglês e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, no município de Caetité – BA.

E-mail: ecarvalho@uneb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4957-1176>

Ginaldo Cardoso de Araújo

Licenciado em Pedagogia (UNEB/BA), mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB/BA), doutorando em Educação (FAE/UFMG). É professor do Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Caetité, BA.

E-mail: garaujo@uneb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2407-5790>

Recebido em: 22/07/2020

Aceito para publicação em: 11/08/2020