

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Teacher training and professional development in times of the Covid-19 pandemic: fallacy or driven need?

Andressa Graziele Brandt
Instituto Federal Catarinense – IFC
Camboriú-SC-Brasil
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Universidade Estadual do Maranhão – Uema
Caxias-MA-Brasil
Alexandre Vanzueta
Instituto Federal Catarinense – IFC
Camboriú-SC-Brasil

Resumo

Este artigo objetivou analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) em atividades pedagógicas remotas na Educação Básica, em vista da pandemia de Covid-19, no Estado do Maranhão, para compreender o processo formativo e de desenvolvimento profissional desses(as) professores(as) neste momento atípico de suas vidas profissionais e pessoais. Para tanto, a pesquisa utilizou-se de abordagens qualitativa, de cunho (auto)biográfico, por meio de narrativas, e descritiva, bem como da técnica de entrevista, com método de análise fundamentado na teoria social crítica e nos autores Goodson (2019), Hobold (2018), Nóvoa (2002, 2009), Saviani e Galvão (2021), Tardif (2007), entre outros. Concluiu-se que os(as) professores(as), na busca de desempenhar a função de ensinar neste período de aulas não presenciais, submetem-se a formações precárias e insuficientes, sendo, portanto, uma falácia.

Palavras-chave: Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional; Pandemia.

Abstract

This article aimed to analyze the (auto) biographical narratives of teachers in remote pedagogical activities in Basic Education, in view of the COVID-19 pandemic, in the State of Maranhão to understand the training process and professional development of these teachers at this atypical moment of their professional and personal lives. To this end, the research has a qualitative approach, of a (auto) biographical nature through narratives, descriptive, using the interview technique, with an analysis method based on critical social theory and authors Goodson (2019), Hobold (2018); Nóvoa (2002; 2009), Saviani and Galvão (2021), Tardif (2007), among others. It was concluded that the teachers, in the search to perform the function of teaching in this period of non-face-to-face classes, undergo precarious and insufficient training, thus being a fallacy.

Keywords: Continuing Education; Professional development; Pandemic.

Introdução

No contexto da pandemia de Covid-19, a formação e o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) por meio do ensino remoto são temáticas contemporâneas no campo da educação e nos contextos formativos, por isso os processos de formação continuada proporcionados aos(as) professores(as) neste período foram essenciais ou não para suas atuações no modelo de ensino não presencial, mediado ou não pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Nesse sentido, o estudo objetivou analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) da Educação Básica em atividades pedagógicas remotas no Estado do Maranhão, para compreender o processo formativo e de desenvolvimento profissional desses(as) professores(as) neste momento atípico de suas vidas profissionais e pessoais.

Trabalhar com narrativas (auto)biográficas não é recolher falas, discursos ou condutas em contextos narrativos diversos, mas sim participar na elaboração do que Goodson (2019) chama de “aprendizagem narrativa”, que se dá com a construção de uma história de vida, aludindo a uma memória, para ser construída, transmitida e transformada não apenas a partir da demanda de um(a) investigador(a) mas sobretudo por parte dos sujeitos que experienciam o processo. O movimento de reconhecimento e reconstrução precisa acontecer, pois, ao ser socialmente partilhada, a vivência transforma-se em consciência naqueles que dela participam.

Para tanto, partiu-se da seguinte questão-problema: quais as contribuições das formações continuadas ofertadas aos(as) professores(as) para a construção de suas identidades profissionais e dos saberes e fazeres subjacentes as práticas pedagógicas que desenvolveram durante a pandemia de Covid-19? Dessa forma, com o distanciamento físico e social intensificado pela pandemia, foi posto ao(a) professor(a) a tarefa de entender as especificidades deste período histórico, juntamente com suas contradições e paradoxos. Uma das opções foi utilizar algumas plataformas virtuais, a fim de minimamente recuperar algum tipo de contato afetivo ou vínculo interpessoal e profissional, mesmo no plano da virtualidade, o que exigiu formação continuada.

Em cumprimento às determinações sanitárias – Lei Federal nº 13.739, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), e Decreto Estadual nº 35.662, de 16 de março de 2020

(MARANHÃO, 2020), as instituições educacionais, com a finalidade de manter o ensino em tempos de pandemia de Covid-19 e o distanciamento social, na tentativa de conter a disseminação em massa do vírus, optaram pela suspensão das aulas presenciais. Portanto, a educação no sistema remoto tornou-se a ‘saída’ para dar prosseguimento aos estudos do ano letivo, associando a educação ao uso das ferramentas digitais. No Maranhão, a última aula presencial que os alunos do Ensino Fundamental tiveram foi em março de 2020.

A princípio, para alunos(as), pais, professores(as) e gestores(as), a pandemia seria apenas um pequeno intervalo de quinze dias. Os(as) estudantes, no auge da sua inocência, comemoraram o descanso em casa. Mal sabiam que seriam dias cansativos, tediosos, sem passeios e viagens, acompanhados do medo sombrio de contrair o novo vírus. Machado, Morais e Toja (2020) afirmam que o isolamento social tem congelado o nosso presente, deixando todos sem saber o que esperar do futuro, porém professores(as) e alunos(as), mesmo sem essa projeção, estão sendo desafiados(as) a manter o ano letivo de estudos e seguir as orientações dos respectivos órgãos reguladores.

Concordamos com esse entendimento, pois, mesmo com todos os problemas causados pela Covid-19, os(as) profissionais da educação e os(as) alunos(as) tiveram apenas um curto intervalo de tempo para poderem se reinventar com a nova modalidade de aulas virtuais, amparada pela tecnologia digital, e estão enfrentando uma série de obstáculos em busca da concretização do saber-fazer pedagógico, o que lhes exigiu formação continuada.

Em suma, entende-se como correta a posição de Nóvoa (2002), ao expressar que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem contínua e essencial, concentrado em dois pilares, a saber, o da própria pessoa, como agente de sua formação, e o da escola/universidade, como lugar de crescimento e desenvolvimento profissional permanente, pois a formação continuada ocorre em meio à coletividade compartilhada, na qual os(as) professores(as) têm o papel de atuar e refletir sobre o próprio fazer, tendo na escola o espaço para refletirem coletivamente sobre a *práxis* educativa.

Nessa direção, a organização deste artigo prevê, além desta introdução, quatro seções, qual sejam: i) percurso formativo e de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) durante o ensino remoto; ii) aporte metodológico; iii) análises e discussões da pesquisa; e, por último, as considerações finais. Dessa maneira, pretende-se apresentar

*Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19:
falácia ou necessidade impelida?*

as reflexões, análises e percepções dos sujeitos pesquisados, as quais estão fundamentadas em uma perspectiva crítica.

Percurso formativo e de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) durante o 'ensino' remoto

Compreende-se, neste artigo, que o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) ocorre desde a sua formação inicial e continua ao longo de sua carreira (NÓVOA, 2009), conceito esse que corrobora o entendimento de Hobold (2018, p. 4), ao expressar que o desenvolvimento profissional de professores(as) é

[...] a continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional.

Em suma, os processos formativos, sejam eles iniciais ou continuados, contribuem para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) e profissionais da educação, para a construção de suas identidades e para o fortalecimento de seus saberes docentes. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2002, p. 16),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

É possível afirmar, portanto, que a construção de identidade(s) profissional(is) é um processo em negociação, um contínuo devir de experiências e práticas que ocorrem em vários momentos e contextos da docência. Vai-se constituindo no movimento da escolha pela profissão docente, nas experiências de formação inicial e continuada, na inserção profissional, por meio da reflexão sobre a ação e da pesquisa como princípio científico e formativo, bem como na criação de métodos e metodologias de ser professor(a) (VANZUITA, 2018, 2021).

Em consonância com essa perspectiva, a construção da identidade profissional docente é percebida como um processo de construção cambiante, complexo e inacabado, mas que acontece no contexto histórico-social em que está inserido o sujeito docente. Pimenta (1997, p. 7) afirma que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

A importância de discutir como se constrói a identidade profissional docente é significativa em momentos como os que estamos vivenciando, isto é, contextos de incerteza e de dúvidas em relação ao presente e ao futuro, por conta da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma análise contextualizada e crítica, que busca compreender como os(as) docentes percebem o seu processo formativo e o seu desenvolvimento profissional nesse momento singular e temeroso das suas vidas profissionais e pessoais.

Com efeito, fundamentamo-nos também na perspectiva de Silva (2016, p. 170), quando sinaliza que a identidade profissional é constituída

[...] a partir das especificidades que envolvem o mundo do trabalho, aquelas próprias do trabalho docente e as políticas educacionais localizadas dentro de um contexto social, político, econômico e cultural, constituindo-se, portanto, no interior de um processo dialético.

É relevante considerar os aspectos que perpassam por essa construção identitária, uma vez que, para compreender como os(as) professores(as) da Educação Básica percebem esse processo, antes é necessário compreender como as políticas públicas estão sendo implementadas no contexto da pandemia de Covid-19 e quais os seus impactos sobre a educação.

Percebe-se que a pandemia de Covid-19, que impôs às escolas e às universidades a adoção de aulas não presenciais, e aos (às) profissionais da educação o trabalho remoto, levou ao contexto educativo dos(as) professores(as) uma série de processos de formação continuada, necessários para o enfrentamento das diversas mudanças requeridas para que

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

as aulas continuassem, reforçando o fato de que a construção das identidades docentes estão em processo permanente, haja vista os diversos fatores aos quais esses sujeitos estão expostos neste período de docência com aulas não presenciais. Segundo Nascimento, Martins e Carvalho Filha (2021), esta realidade aumenta as dificuldades vivenciadas pelos(as) professores(as), tanto no que diz respeito ao trabalho remoto quanto no tange à dimensão pessoal, em razão do receio com a própria situação psicossocial e econômica, durante e após a pandemia, dentre outras situações conflituosas.

No que concerne à autorização das aulas não presenciais, conforme o Parecer n. 5 (BRASIL, 2020b), Processo: 23001.000334/2020-21, emitido pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), a reorganização do calendário escolar trouxe a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19. Já o Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional nº 42, de 27 de maio de 2020 (BRASIL, 2020c), definiu a prorrogação do período letivo das aulas, estabelecendo “[...] normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6/02 de 2020”, com vigência prevista para um período de sessenta dias.

Em vista disso, as escolas brasileiras aderiram ao chamado ‘ensino’ remoto, que trouxe diversas consequências para a educação, entre as quais, em nosso entender, a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores(as) das instituições escolares (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

No ‘ensino’ remoto, há pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária e pouco diálogo. Em contrapartida, Segundo Saviani e Galvão (2001), durante as aulas remotas, os(as) professores(as) tiveram muitas tarefas, entre as quais os processos de formação continuada ofertados pelas instituições de ensino, para que aprendessem a ‘ensinar’ remotamente e por meio das TICs. Quanto aos(as) alunos(as), “[...] estes supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários [...]” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Em suma, para Tardif e Lessard (2007), a profissão docente supõe um compromisso coletivo solidário, em nome do qual se inserem os(as) educadores(as) na esfera política da

sociedade, ampla e diversificada. Inserem-se como coletivo construído em processo permanente de debate das questões teóricas e práticas da educação, do qual participam, na qualidade de interlocutores lucidamente ativos e em pé de igualdade, todos(as) os(as) educadores(as), educandos(as) e demais interessados(as) em educação. Dessa forma, essas questões compreendem a construção contínua dos saberes desses profissionais da educação.

Segundo Hobold e Farias (2020), os saberes docentes são permeados por conhecimentos didáticos. Nessa perspectiva,

Um professor, além de precisar dominar saberes ligados a um campo disciplinar específico, precisa saber ensinar, o que situa os conhecimentos da Didática como basilares e necessários à aprendizagem da docência. Esta compreensão, por conseguinte, é também indicativa de que não se pode pensar nos conhecimentos da Didática sem perpassar pelas questões que permeiam a aprendizagem da docência. (HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 12).

Em suma, o(a) professor(a) domina os saberes do processo de ensino-aprendizagem e dos conhecimentos específicos para ensinar os(as) estudantes. E a aprendizagem do(a) estudante ocorre na relação que ele tem com o(a) professor(a), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem ocorre, em primeiro lugar, na relação com o(a) professor(a).

Vale dizer que esse 'Outro', na escola, é o(a) professor(a), pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas, a fim de promover o desenvolvimento. Minimizar a função do(a) educador(a) na prática pedagógica, desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Nesse sentido, está-se de acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 36), ao afirmarem que, "[...] diante da situação grave em que nos encontramos [pandemia], precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos". Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as). Mas não basta apenas a presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do 'ensino' remoto.

Para compreender essa insuficiência do ensino remoto, é preciso ater-se aos elementos constitutivos da prática pedagógica:

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual, atividade síncrona, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Aporte metodológico

Com relação ao cenário da investigação, esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Caxias, MA, de abril a junho de 2020, com vistas a mapear a realidade vivenciada por 27 professores(as) que trabalham na Educação Básica, ou seja, professores(as) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio que compõem o quadro das escolas públicas e privadas, os(as) quais estão atuando de modo remoto durante a pandemia de Covid-19.

Para tanto, utilizamos como dispositivos metodológicos as tecnologias digitais, mais especificamente o Facebook, o Instagram e o WhatsApp, através dos quais foram contatados(as) os(as) professores(as). À medida que os contatos eram feitos, os(as) próprios(as) professores(as) passaram a nos informar sobre outros(as) colegas com as mesmas características, ou seja, que realizavam e desenvolviam aulas remotamente durante o período de pandemia. Assim, ao final da pesquisa, o estudo envolveu 27 professores(as) de escolas de Educação Básica públicas ou privadas, com o objetivo de conhecer a realidade da sua atuação durante a pandemia.

Trata-se de um estudo (auto)biográfico, feito por meio de narrativas, bem como descritivo, do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi investigar o cotidiano de cuidados realizados por professores(as) atuantes na Educação Básica durante a pandemia da Covid-19. De acordo com Delory-Momberger (2006), a integração das narrativas biográficas nos processos de investigação constitui uma proposta metodológica interessante de empirismo crítico, pois desloca o centro de produção do conhecimento para os objetos de investigação, permitindo a superação dos bloqueios e os desvios de observação do real e das análises por parte dos(as) pesquisadores(as).

O instrumento de coleta de dados empregado foi a entrevista semiestruturada, utilizada como fonte a narrativa (auto)biográfica. Para Severino (2014), a entrevista é uma técnica utilizada na busca por informações sobre determinado assunto, por meio da qual o(a) pesquisador(a) interage com o(a) pesquisado(a) visando apreender tudo sobre o seu ponto de vista.

Destaca-se que o período de produção de dados ocorreu entre julho e agosto de 2020, ao longo do qual os(as) participantes responderam ao roteiro da entrevista semiestruturada, posteriormente analisada por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que tem como propósito a compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites daquilo que é descrito. E, entre as técnicas de análise de conteúdo, optou-se pela análise temática, que busca os núcleos dos sentidos que constituem a comunicação, cuja expressão revela algo importante para o objeto estudado.

A análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o qual se visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Para tanto, utilizam-se procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens e dos seus conteúdos. A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases complementares: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamentos dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Acerca dos aspectos ético-legais, a presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão, tendo sua aprovação dada pelos Pareceres nº 4.113.012 e CAAE: 33208620.6.0000.5554, respectivamente.

Dessa forma, como se trata de uma pesquisa oriunda da área da educação, considerando-se que a relação entre o(a) pesquisador(a) e o(a) participante se constrói continuamente durante o processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, a boa condução dos procedimentos de coleta de dados requer reflexividade e a construção de relações não hierárquicas.

Análises e discussões dos dados produzidos na pesquisa

No roteiro das entrevistas, foram utilizadas perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas tiveram o intuito de melhor delinear o perfil dos(as) professores(as) entrevistadas. E as perguntas abertas, o de identificar a formação de professores e o trabalho remoto. Após transcritas, as respostas foram analisadas em diálogo com o referencial teórico. Nesta dimensão, o “[...] ‘ensino’ remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital [...]” (SAVIANI; FALCÃO, 2021, p. 43).

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Com relação ao perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as), 11 têm idade entre 47 e 57 anos; 9 entre 27 a 36 anos; e 7 entre 37 a 46 anos. Vinte são do gênero feminino e 7 do gênero masculino, reforçando a preponderância das mulheres na atividade docente. No que diz respeito ao estado civil destes profissionais, 16 são casados; 9 são solteiros e 2 estão em união estável. Um elemento importante na jornada de atuação remota são as aulas remotas dos filhos, que acontecem no mesmo ambiente que o trabalho dos pais. Entre os sujeitos da pesquisa, 18 têm filhos e 9 não, ou seja, dois terços deles(as) provavelmente desdobram-se entre as aulas remotas ministradas e o acompanhamento das aulas de seus filhos.

Com relação à quantidade de empregos no momento da pesquisa, 16 sujeitos responderam que tinham 2 empregos; 7 atuavam em um único emprego; e 3 se revezavam entre quatro empregos. Quanto ao vínculo de trabalho, 18 participantes atuavam no ensino público; 4 no ensino privado; e 5 em ambos. No que diz respeito ao local de trabalho, os sujeitos da pesquisa trabalhavam em escolas de Educação Básica e em universidades, mais especificamente nos seguintes estabelecimentos escolares: Unidade Integrada Deputado Alex Costa e Universidade Estadual do Maranhão (Uema); Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias, MA (Semect), e Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (Uniplan); Colégio Militar; Unidade Integrada Municipal Raimundo Nunes da Silva; Prefeitura Municipal de Caxias, Semect e Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Escola; Escola e faculdade; Secretaria Municipal de Educação Teresina (Semec), Centro de Estudos Superiores de Caxias (Cesc) e Uema; Colégio Estadual Alcides Cesar Meneses; Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (Seduc); IFMA – *Campus Codó*.

Outro elemento importante acerca da caracterização dos sujeitos da pesquisa diz respeito à formação inicial (graduação). Dezesete participantes possuem graduação em Pedagogia; 4 em Letras/Português; 2 em Geografia; 2 em História; 1 em Matemática; e 1 em Letras/Inglês. O tempo de atuação desses(as) professores(as) como profissionais na Educação Básica varia: de 1 a 10 anos, 9 professores(as); de 11 a 20 anos, 10 professores(as); e de 21 a 28 anos, 8 professores(as), o que demonstra uma experiência significativa.

Já em relação à realização de formação continuada na pós-graduação, 25 participantes são pós-graduados(as), e apenas 2 não. Quanto aos cursos realizados, 7 têm

Mestrado em Educação; 3 em Docência do Ensino Superior; 2 em Literatura Brasileira; 2 em Coordenação Pedagógica; 1 em Educação de Jovens e Adultos; 1 em História, Ensino e Narrativas; 1 em Educação Profissional e Tecnológica; 1 em Currículo e Avaliação da Educação Básica; 1 em Metodologia no Ensino Superior; 1 em Língua Portuguesa; 1 em Psicopedagogia Clínica e Institucional; 1 em Matemática e Educação Especial e Inclusiva; 1 em Metodologia do Ensino de Geografia; 1 em Saúde da Família e em Docência do Ensino Superior; e 1 em Supervisão, Gestão e Planejamento Escolar. Com relação a esses dados, pode-se inferir que os sujeitos da pesquisa, em sua grande maioria, possuem qualificação e formação continuada condizente com sua atuação profissional, o que traz contributos para a atividade docente e, conseqüentemente, para a educação.

Quando interpelados acerca da seguinte questão “Você é o(a) principal provedor(a) de renda de sua família?”, obtivemos as seguintes respostas: i) sim, porém outras pessoas contribuem com o orçamento (12 respostas); ii) não, outras pessoas contribuem em proporção igual ou maior à minha (9); e iii) Sim, sou o único provedor (todos os meus familiares dependem de minha renda) (6). Em relação à questão “Qual é a renda estimada total (somada) de você e todos do seu núcleo familiar?”, obtivemos as seguintes respostas: i) entre R\$ 1.200,00 e 3.000,00/mês (5 respostas); ii) Entre R\$ 3.001,00 e 10.000,00/mês (14); e iii) prefiro não informar (8). À última questão aberta, “Como você avalia a sua qualidade de vida no trabalho?”, os(as) professores(as) responderam: i) está satisfeito (10 respostas); pouco satisfeito (15); e ruim (2).

A seguir, apresentam-se as respostas às questões abertas e as análises sobre a temática e a articulação com os teóricos que fundamentam a pesquisa sobre formação continuada de professores. Nesse sentido, uma das questões dirigidas aos sujeitos da pesquisa foi: “Você, como professor(a), recebeu formação adequada para trabalhar na Educação Básica de modo remoto durante a pandemia de Covid-19? Descreva suas impressões. Eis as respostas:

Não. Por conta própria, iniciei o Curso de Mídias, para aprender sobre o assunto. A Instituição está ofertando a Trilha Formativa, bem como outros cursos ministrados por profissionais da área de Tecnologia do próprio Campus. Afirmando que estas ações têm contribuído para utilizarmos as ferramentas tecnológicas. (Professor 2).

Não. É algo novo, difícil, principalmente pela falta de tecnologias adequadas. Eu me sinto impotente. (Professor 10).

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Não. Não houve orientação, preparação e instrumentalização para trabalharmos remotamente nesse período de pandemia. O que se torna mais ainda um obstáculo para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (Professor 14).

Nunca recebemos nenhum tipo de formação para educação de modo remoto. Agora é que estamos recebendo alguns tutoriais de como trabalhar com tais aulas. (Professor 19).

De modo algum. Não é impressão, é certeza do total descaso e da invisibilização do/a professor/a em todos os discursos e práticas governamentais. (Professor 22)

Não. Foi tudo muito rápido. As reuniões vieram a acontecer no transcurso do processo pedagógico durante a pandemia. O que eu coloco não necessariamente como formação, mas sim como um processo de planejamento. (Professor 24).

Sim. Tivemos muitos treinamentos que permitiram nossa atuação de forma remota, além de investimentos em tecnologia. (Professor 27).

As respostas dos sujeitos da pesquisa demonstram que, dos(as) 27 entrevistados(as), 23 não tiveram formação continuada sobre o trabalho pedagógico remoto. Esse dado é muito sério, pois apenas 4 professores(as) tiveram algum tipo de formação para a sua atuação no ensino não presencial, no trabalho remoto, o que traz um fator preocupante, pois a maioria não recebeu nenhuma formação e, entre os que receberam, um deles ainda expressou que, mesmo com a formação, o processo de ensino-aprendizagem não chega a muitos estudantes, pois uma parcela significativa não tem condições de acessar as aulas remotas.

Percebe-se, com base nos fragmentos das respostas dos(as) professores(as), que a responsabilidade do ato educativo está centrada nos(as) docentes, nas atividades pedagógicas e no ensino dos(as) alunos(as). Assim, as emoções se misturam ao sofrimento, pois dos(as) professores(as) são cobrados o cumprimento de horário, a elaboração de aulas e a responsabilidade pela pouca (ou nenhuma) participação dos(as) alunos(as). De acordo com Nascimento, Martins e Carvalho Filha (2021), os professores sentem-se desafiados e “obrigados” a encontrar estratégias teórico-metodológicas para cumprir ao menos o currículo básico da turma e fazer com que os estudantes tenham alguma aprendizagem. Visto que os(as) professores(as) possuem dificuldades no uso das tecnologias e plataformas digitais para fins educativos, ficam ansiosos(as) com a ineficiência da prática pedagógica.

Nesse sentido, conforme asseveram Saviani e Galvão (2021), a oferta do ‘ensino’ remoto sem formação condigna somente aprofundou a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização, que implica sempre a busca pela redução dos custos, visando ao aumento, muitas vezes, dos lucros dos sistemas privados de ensino. Os autores ainda afirmam que

A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Em suma, conforme as respostas dos sujeitos da pesquisa, compreende-se que a opção dos governantes pelas aulas remotas não garantiu uma formação continuada nem a oferta de ações para o desenvolvimento profissional destes(as) professores(as) e, em consequência, não houve a oportunidade da oferta de um ensino de qualidade aos(às) estudantes que estão no ‘ensino’ remoto.

Quando os(as) pesquisados(as) foram questionados(as) acerca de como o poder público local poderia agir de modo a combater mais eficazmente a proliferação de Covid-19 e ajudar as escolas a melhor se estruturarem, foram obtidas as seguintes contribuições:

Mantendo campanhas de conscientização da população. E ser mais enérgica quanto aos protocolos sanitários e, quanto às escolas, estruturar melhor, para que possam atender os alunos e proporcionar uma melhor educação a eles. (Professor 1).

É necessário um investimento específico para os cuidados com a estrutura física da escola, em atendimento às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), principalmente ofertar serviço psicológico a toda a comunidade escolar. (Professor 3).

Adiando mais ainda as aulas, mesmo com as dificuldades que o teletrabalho apresenta. As cidades no Brasil, e até em outros países que retornaram às aulas presenciais, tiveram um aumento de casos de contaminação da Covid-19 e imediatamente tiveram que suspender novamente o período letivo. (Professor 8).

Testando as pessoas em massa. Que os investimentos em propagandas educativas fossem somados a investimentos em testes. Muitas pessoas, às vezes, demoram muito a confirmar a doença, por conta do exame demorado. Acho que o exame deveria ser de imediato. Aquele que tem condições faz particular e se cuida logo, mas o que não tem? Portanto, a importância da testagem em massa, para se pensar em políticas públicas emergentes. (Professor 9).

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Através de campanhas de conscientização da sociedade, apoio material em relação aos EPIs [Equipamentos de Proteção Individual], um melhor atendimento nos hospitais e informações para o tratamento da doença no início dos sintomas. (Professor 11).

Seria através de medidas mais rígidas, para que as pessoas entendessem a necessidade, de fato, de um distanciamento social. Acho que houve um afrouxamento cedo demais. (Professor 12).

Penso que o uso de testes é uma boa ação para controlar a proliferação do vírus, mas isso associado ao uso de EPIs e outros hábitos de sanitização. O poder público precisa, nesse momento, garantir o isolamento, para que as escolas possam voltar futuramente às atividades pedagógicas de forma segura. Investimento na saúde. (Professor 14).

Primeiramente, oferecer uma formação com orientações, estratégias e possibilidades didáticas e metodológicas para os professores sobre como poderíamos ensinar nesse contexto de pandemia, pois faltam soluções práticas, coerentes e objetivas. Coisa que não foi feita, infelizmente, pela Semect. É triste essa situação e lamentável. Faltam ações realmente plausíveis para isso. (Professor 16).

Investindo seriamente em orientações, diuturnamente, sobre as prevenções à Covid-19 e nos hospitais, em todos os segmentos e sentidos. Quanto às escolas, por esse período, só vejo uma alternativa: esperar a vacina, para que se possa voltar com segurança. Até lá, todos em casa! (Professor 20).

Disponibilizar mais locais de atendimento e ofertar mais testes. O governo poderia adaptar a escola, colocando mais pias, detergentes e álcool. (Professor 21).

Por enquanto, seguir com o ensino remoto é a forma mais eficaz de conter a pandemia. Posteriormente, disponibilidade de recursos para adotar salas mais amplas, respeitando o distanciamento. Pontos com acesso fácil ao álcool gel, utilização de máscara por todos, banheiros com sabonete líquido, verificação de temperatura e adoção de uma política educativa para sensibilizar alunos e colaboradores. (Professor 23).

1) É tratar o problema com o devido compromisso social, humano e público. 2) Equipar as escolas com os recursos humanos e físicos adequados. 3) Democratizar o acesso aos instrumentos/ferramentas de comunicação digital. 4) Não há estudos que garantam segurança aos professores e alunos, então o adiamento do ano letivo é o mais preventivo, uma vez que, desde o início da pandemia, nenhuma ação foi executada para que as escolas, os servidores, os docentes e os alunos tivessem formação e acesso aos instrumentos tecnológicos de informação. (Professor 24).

Ampliando mais as salas e aumentando o número de professores, para que assim possam ficar menos alunos nas salas, evitando assim aglomeração e, lógico, tomando os devidos cuidados, como máscaras e álcool em gel. (Professor 26).

Por meio das opiniões dos(as) entrevistados(as) acerca dessa questão, compreende-se que as 27 sugestões foram importantíssimas e muito pertinentes aos contextos sociais e

educacionais que vivenciamos durante a pandemia, bem como ao trabalho remoto e à estrutura das escolas como um todo. O que fortalece o que nos dizem Saviani e Galvão (2021, p. 41):

No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, no Brasil, a desoladora crise sanitária já acometeu milhões, levando a óbito milhares de pessoas. Nesse sentido, não podemos deixar de expressar concordância com Saviani e Galvão (2021, p. 36), ao dizerem que “[...] o ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas”.

Nessa perspectiva, de acordo com os autores supracitados, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado um reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Ao invés do sucateamento, o País poderia ter investido em recursos para a saúde, em função do estado de emergência, e coordenado o enfrentamento à pandemia, mas infelizmente isso não se concretizou, pois o governo Bolsonaro foi omissivo e irresponsável, nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus, desperdiçando mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, medicamento este sabidamente ineficaz no tratamento da Covid-19. Além disso, de modo geral, tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença, deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais e fez do Brasil o líder mundial de enfermeiras e enfermeiros falecidos em decorrência da Covid 19.

Como último questionamento, os(as) professores(as) foram indagados(as) a respeito da seguinte questão: “Na sua escola, os(as) professores(as) e os(as) estudantes estão tendo acesso a algum tipo de acompanhamento pedagógico/emocional/psicológico? Eis as respostas obtidas:

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Sim, o serviço de psicologia está disponível para atendimento dos estudantes, foram desenvolvidos encontros com pais e alunos. Há cada quinze dias é realizado espaço de diálogo com os servidores sobre saúde mental. (Professor 4).

Ainda não! As aulas estão suspensas! Acredito que, quando retornarem, teremos sim. Somente pedagógico. (Professor 10).

Sim. Não sei direito como funciona, mas a secretaria de educação municipal disponibilizou psicólogos para este tipo de atendimento. (Professor 11).

Somente o acompanhamento pedagógico via APP e, às vezes, meus alunos me procuram para conversar, desabafar via Watts. (Professor 12).

Sim. (Professor 13).

De forma muito incipiente; estamos tendo mesmo só o nosso trabalho pedagógico remotamente, ainda que nem todos os alunos consigam ter acesso aos recursos tecnológicos. (Professor 14)

Não. Nada está sendo feito nesse sentido. (Professor 15).

Não. E a necessidade é urgente, por todas as razões. (Professor 18).

Não. Nem gestão, nem coordenação, nem corpo docente, nem funcionários e tampouco os alunos. (Professor 20).

Não, mas aconteceram várias palestras quanto ao impacto da pandemia, tanto nas práticas pedagógicas como na saúde emocional. (Professor 21).

Desconheço na rede estadual. No IFMA tem uma equipe multidisciplinar que tem feito este trabalho, só não posso avaliar a qualidade deste serviço. (Professor 24).

Não. Isso é uma utopia. As aulas presenciais ainda não possuem previsão de retorno. (Professor 26).

Dessa forma, dos(as) 27 entrevistados(as), 20 responderam que tantos eles(as) quanto os(as) estudantes não estão recebendo nenhum tipo de acompanhamento pedagógico, emocional ou psicológico. Essas respostas reforçam a tese evidenciada por Saviani e Galvão (2021), qual seja, de que o ensino remoto é uma falácia e de que as reais condições de trabalho dos(as) professores(as) e da aprendizagem dos(as) estudantes, por meio do ensino remoto, reforçam as desigualdades sociais, pois, neste sistema de aulas não presenciais, a justiça social, a equidade na educação e o ensino de qualidade estão longe de serem realizados e concretizados na educação pública de nosso país.

Cumprе destacar ainda que, dos(as) 7 professores(as) que afirmaram estar recebendo acompanhamento pedagógico, 2 expressaram que esse atendimento é relacionado apenas às questões pedagógicas, deixando uma lacuna no atendimento das

questões emocionais e psicológicas dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes. De acordo com Menezes, Martilis e Mendes (2021, p. 51):

O distanciamento social, considerado o método de controle mais eficaz no que se refere à contaminação, é também um dos aspectos que impactam a saúde mental da população. Nós, docentes, não estamos imunes a esses impactos. Ao contrário, estamos na ponta, encurralados entre o exercício da docência remota e a garantia da sobrevivência.

O trabalho remoto sem condições dignas de atuação leva à precarização da atuação dos(as) professores(as). Nesse sentido, corrobora-se a opinião de que “O desgaste da imagem do professor se configura, então, como um processo gradativo de barbarização da educação no Brasil. Nesse sentido, essas variáveis têm produzido efeitos corrosivos para a saúde mental dos docentes” (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 54). Nesse sentido, segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38-39):

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Com relação à questão do agravamento da saúde física e mental dos(as) profissionais em razão da precarização e do aumento significativo do trabalho com as aulas não presenciais, constata-se que é de suma importância que o coletivo de profissionais da educação se una em uma luta coletiva, em busca de justiça social, de reais condições de ensino e aprendizagem para os(as) professores(as) e os(as) estudantes, da oferta de formações continuadas condizentes com as reais necessidades de desenvolvimento profissional, em acordo com o contexto que vivenciam, bem como da oferta de um acompanhamento pedagógico, emocional e psicológico real aos(às) estudantes e aos(às) profissionais da educação.

Considerações finais

Por meio dos dados e das análises da presente pesquisa, na qual se objetivou analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) da Educação Básica maranhense em atividades pedagógicas remotas, em razão da pandemia da Covid-19, com vistas a compreender o processo formativo e de desenvolvimento profissional desses

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

professores(as) neste momento atípico de suas vidas profissionais e pessoais, foi possível constatar, por meio das respostas e contribuições dos(as) entrevistados(as), que ainda há uma grande lacuna entre os processos formativos e de desenvolvimento profissional e as reais necessidades de formação continuada e de atendimento pedagógico, emocional e psicológico para a atuação no trabalho remoto.

Portanto, conclui-se que as condições estruturais para o trabalho remoto e a aprendizagem dos estudantes, por meio das aulas não presenciais, está longe de ser o ideal, servindo apenas com um engodo educacional e confirmando a avaliação de Saviani e Galvão (2021, p. 39): “[...] com o ‘ensino’ remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais”.

Tendo como base as narrativas, foi possível perceber que os(as) professores(as) produzem sua subjetividade e identidade em um contexto social marcado pela incerteza do novo, carregados(as) de medos, anseios e dúvidas sobre o futuro e o desenvolvimento profissional. Os(as) docentes demonstram dificuldades em conciliar as atividades da escola com as atividades de casa e as orientações dos estudos dos filhos.

Entende-se que, mesmo com o avanço das TICs, a democratização desses artefatos ainda não foi universalizada, por serem materiais de alto custo financeiro para as classes menos favorecidas, portanto muitos pais e estudantes não dispõem de um *smartphone*, de computadores ou mesmo de Internet. Em vista disso, a desigualdade social precisa ser eliminada ou diminuída para que se alcance um processo mais democrático.

Nesse sentido, está-se de acordo com a avaliação de Saviani e Galvão (2021) a respeito do fato de que não cabe acatar, mesmo que temporária ou emergencialmente, nenhum tipo de ‘ensino’ remoto, virtual, não presencial ou afim. Até porque é sabido que o discurso da excepcionalidade serve bem aos interesses da ampliação da Educação a Distância, ou seja, ao mercado privado. Como consequência, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos que enfrentamos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e ‘puxadinhos pedagógicos’.

Concluiu-se que os(as) profissionais da educação, na busca por desempenhar a função de ensinar neste período de aulas não presenciais, não recebem formações e,

quando ofertadas, são formações precárias e insuficientes, pois não desenvolvem os conhecimentos e saberes necessários para o processo de ensino-aprendizagem neste momento que vivenciamos, já que as condições de trabalho remoto não são suficientes para garantir a saúde física e mental desses(as) trabalhadores(as) e dos(as) estudantes. Muito pelo contrário, as condições vivenciadas favorecem o aumento das desigualdades na educação, portanto as formações continuadas e os processos de ensino-aprendizagem ofertados durante as aulas não presenciais, devido à pandemia de Covid-19, são uma verdadeira falácia.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Rego e Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição nº 27, Seção 1, p. 1, 7 fev. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3ej1rqR>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP nº 5. Reunião Ordinária dos Dias 27, 28, 29 e 30 do mês de abril de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição 83, Seção 1, p. 63, 4 maio 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3eS9ji4>. Acessado em: 13 maio de 2020.

BRASIL. Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional nº 42, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição 101, Seção 1, p. 6, 28 maio 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3bosAwx>. Acessado em 28 de maio de 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização. Os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. ISSN 1678-4634. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Disponível em: <https://bit.ly/3ujFoFO>. Acesso em: 20 set. 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado. Revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Unicamp, 2019.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. e-ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>. Disponível em: <https://bit.ly/3vD19AL>. Acesso em: 2 set. 2020.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel M. Sabino. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista**

Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?

Cocar, Belém, v. 8, p. 102-125, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nHLtcG>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACHADO, Marcelo Ferreira; MORAIS, Maria do Carmo; TOJA, Noale. O reverso da moeda: práticas teóricas nas redes educativas pouco democráticas em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, número especial II, p. 140-165, jun./out. 2020. e-ISSN: 2359-6856. DOI: 10.12957/riae.2020.51880. Disponível em: <https://bit.ly/2QQNUxF>. Acesso em: 4 dez. 2020.

MARANHÃO. Decreto n. 3.5662, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre os procedimentos e regras para fins de prevenção da transmissão da Covid-19. Institui o Comitê Estadual de Prevenção e Combate à Covid-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**: São Luis, MA, p. 6, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hbykrp>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2QPKnja>. Acesso em: 3 set. 2020.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MARTINS, Elizangela Fernandes; CARVALHO FILHA, Francidalma Soares Sousa. Narrativas de professores da educação básica e produção da subjetividade: relações entre democratização e desigualdade nas aulas remotas. In: MOURA, Cristiane; SILVA, Carla Andréa. **Educação e subjetividade**: diálogos sobre ser professor. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. p. 14-31.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 37-69.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49. jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3gWwo0K>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **Holos**, [S. l.], v. 6, p. 156-177, out. 2016.

ISSN 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4986>. Disponível em: <https://bit.ly/3xGNcUh>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VANZUITA, Alexandre. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.

VANZUITA, Alexandre. **Os impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: CRV, 2021.

Sobre os autores

Andressa Grazielle Brandt

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Professores. Professora da área de Pedagogia e Pedagoga do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC/CNPq) e Integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (Uema/CNPq). Autora do livro *Trajetórias do Curso de Pedagogia no Brasil*. E-mail: andressa.brandt@ifc.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>.

Franclane Sousa Carvalho do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/Uema). Professora Adjunta III do Departamento de Educação, Diretora do Curso de Pedagogia do Cesc/UEMA e Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação: Mestrado em Educação e Mestrado e Doutorado em História (Uema). Trabalha como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias (Semect). E-mail: franclanecarvalho@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

Alexandre Vanzuita

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenador Institucional no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal Catarinense (Pibid/IFC). Professor e Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) do IFC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do IFC. Autor do livro *Impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em Educação Física*. E-mail: alexandre.vanzuita@ifc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-339X>.

Recebido em: 13/05/2021

Aceito para publicação em: 31/07/2021