

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: narrativas de professoras no período pandêmico

*Gisele Adriana Bassi
Adair Mendes Nacarato*

Resumo

Este artigo traz resultados de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo geral desvelar como as políticas de formação continuada de uma rede de ensino afetam o trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19. O estudo foi desenvolvido no contexto da pandemia de Covid-19, com professoras de uma rede municipal de ensino de uma cidade paulista. Trata-se de uma pesquisa narrativa, cujos dados foram produzidos mediante entrevistas narrativas realizadas com essas profissionais por meio do *google meet*, anotações no diário de campo da pesquisadora e uma reunião *online* com o grupo de professoras na perspectiva da discussão-reflexão. Os resultados apontam para uma falta de políticas formativas, o que tem causado tensões e inseguranças nas professoras, com desestabilização psíquica e, afetando, o trabalho docente. Ressalta-se a necessidade de políticas que mantenham um processo de formação sólida e contínua nas redes públicas de ensino.

Palavras-chave: políticas de formação de professores; trabalho docente; desempenho profissional; pandemia; professoras dos anos iniciais.

CONTINUING TEACHER EDUCATION POLICIES: teachers' narratives in the pandemic period

Abstract

This article brings together the results of a master's research project and its general objective is to reveal how the continuing education policies of a school network affect the work of teachers in the early years of primary school, especially in the context of the Covid-19 pandemic. The study was carried out in the context of the Covid-19 pandemic, with teachers from a municipal school system in a city in São Paulo. It is a narrative research whose data was produced through narrative interviews conducted with these professionals through google meet, notes in the researcher's field diary and an online meeting with the group of teachers from the perspective of discussion-reflection. The results point to a lack of training policies, which has caused tension and insecurity among the teachers, destabilizing their psyches and affecting their teaching work. The need for policies that maintain a solid and continuous training process in public education networks is emphasized.

Keywords: teacher training policies; teaching work; professional performance; pandemic; teachers of early years.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: narrativas de profesoras en el periodo pandémico

Resumen

Este artículo reúne los resultados de un proyecto de investigación de maestría y su objetivo general es revelar cómo las políticas de formación continua de una red escolar afectan el trabajo de las profesoras en los años iniciales de educación primaria, especialmente en el contexto de la pandemia de Covid-19. El estudio se

realizó en el contexto de la pandemia de Covid-19, con profesoras de una red escolar municipal de una ciudad de São Paulo. Se trata de un estudio narrativo, cuyos datos se produjeron através de entrevistas narrativas realizadas a estas profesionales utilizando google meet, anotaciones en el diario de campo de la investigadora y un encuentro online con el grupo de profesoras desde la perspectiva de la discusión-reflexión. Los resultados apuntan a una falta de políticas de formación, lo que ha provocado tensión e inseguridad entre las profesoras, desestabilizando su psique y afectando a su labor docente. Se destaca la necesidad de políticas que mantengan un proceso de formación sólido y continuo en las redes públicas de enseñanza.

Palabras clave: políticas de formación de profesores; trabajo docente; desempeño profesional; pandemia; profesoras de los años iniciales.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo geral desvelar como as políticas de formação continuada de uma rede de ensino afetam o trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19. De modo específico, busca-se identificar quais os maiores desafios docentes nesse período e, analisar a construção singular e coletiva das identidades profissionais (Bolívar, 2006) das professoras participantes da pesquisa. Estes desafios foram discutidos e exteriorizados com base nas políticas de formação de professores em uma rede pública municipal de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo.

As discussões sobre políticas educacionais decorrem da necessidade de refletir sobre a possibilidade dos profissionais que compõem o quadro escolar se perceberem como agentes de mudança social e se apropriarem de ações governamentais, que podem efetivamente contribuir com o processo de emancipação política (Santos, 2016). As políticas educacionais, configuradas por elementos das políticas públicas¹, ajudam-nos a entender melhor os problemas e as adversidades que o país enfrenta e o impacto que elas causam diariamente no interior das instituições.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores propicia trocas importantes entre os profissionais e, também, a pesquisa sobre o próprio trabalho, esse ainda pouco discutido nas redes de ensino e entre os professores. É preciso ligar a formação à profissão. Nóvoa (2022) utiliza a palavra *metamorfose* para analisar as transformações de experiências no espaço da profissão docente, que acontece:

[...] sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola, que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

Com isso, a dimensão das formações se torna muito maior. Iniciamos a carreira de professor nas universidades e continuamos na escola. Então, por que não proporcionar uma teoria que contribua para a prática ou vice-versa? E ainda: Como o professor aprende? Quais são os saberes desenvolvidos pelos professores que proporcionam à docência? Nóvoa (2019, p. 6) diz que

¹ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) é uma política pública regulatória que determina o caminhar de planos, ações e programas desenvolvidos no âmbito educacional.

“[...] não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicada, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”.

Ademais, a formação continuada é direito do professor e dever do Estado e, inclusive, no decurso de uma pandemia sem precedentes, as formações deveriam estar voltadas para a criação de estratégias coerentes a fim de amenizar os desafios escolares durante o agravamento desse período conturbado. Essa foi a mobilização para escrita deste artigo, além dos demais desafios que os docentes enfrentaram/enfrentam todos os dias no chão da escola.

Apresentaremos na próxima seção os procedimentos metodológicos adotados e o modo como se deu a produção dos textos de campo, seguidos de discussões analíticas; utilizaremos excertos das narrativas das professoras, entrecruzando as histórias e elencando dois eixos temáticos: 1) como é a tradição formativa nesta rede municipal a partir das falas das professoras; 2) quais os maiores desafios docentes exteriorizados em decorrência da pandemia de Covid-19. Finalizaremos com a discussão dos resultados e as considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que serviu de aporte para a construção deste artigo é uma pesquisa narrativa, na perspectiva dos estudos biográficos. Assim destacamos o quanto ela é rica quando realizada para investigações de grupos específicos, com o objetivo de analisar trajetórias, identidades, dentre outros. Os textos produzidos em forma de narrativas não somente são fontes de dados para o pesquisador, mas também relatam histórias de vida muitas vezes não reveladas ou inacabadas, sensibilização e até mostram outros caminhos aos narradores. Como afirma Delory-Momberger (2014, p. 30), “[...] a forma narrativa da expressão de si é, sem dúvida, de todos os tempos, mas ela é mais particularmente de um tempo que induz cada um a manifestar as marcas pessoais de sua passagem pelo mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo”.

Dentre as várias possibilidades para a pesquisa narrativa, foram produzidos três tipos de textos de campo: as transcrições das entrevistas narrativas (EN), o diário de campo da pesquisadora e a transcrição do encontro do grupo de discussão-reflexão.

O primeiro texto de campo, as EN, pode gerar diversas emoções em quem está ouvindo, criando interpretações, tanto do pesquisador quanto do entrevistado, no momento da entrevista com suas histórias de vida. Desse modo, a EN permite ao narrador relatar algum acontecimento relevante quando narra e do contexto do qual faz parte: “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch & Bauer, 2015, p. 93).

O objetivo das EN foi o de criar um enredo (enredamento) para a constituição de uma estrutura narrativa, pois é por meio dele que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido. Para Ricoeur (2014 *apud* Nacarato, 2020, p. 146), “[...] a identidade narrativa é entendida como a identidade do personagem, que se constrói em ligação com a do enredo, entre o tempo cronológico e o tempo vivido – o tempo narrativo”.

Foram escolhidas seis professoras que atuam nos anos iniciais em escolas de uma rede municipal, situada numa cidade brasileira de médio porte do interior do estado de São Paulo. As professoras que se propuseram a participar foram comunicadas sobre o contexto da investigação e os procedimentos da entrevista. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da universidade em que a pesquisa foi desenvolvida. Os pseudônimos utilizados são: Beatriz, Carol, Clara, Emily,

Manuela e Melissa. As EN foram individuais e *on-line*, pelo aplicativo *google meet* – devido ao período da pandemia, os dados foram gravados com a autorização das professoras.

Foram elencadas questões que perpassaram os seguintes blocos temáticos das EN: escolarização básica – da educação infantil ao ensino médio; opção pela docência e a forma como decorreram a formação inicial e o início da carreira; participação em projetos de formação de professores na rede de ensino em que estão inseridas; e a atuação das professoras durante a pandemia.

O segundo texto de campo escolhido surgiu das anotações no diário de campo da pesquisadora, onde importantes conversas informais foram registradas para serem entrelaçadas com os dados produzidos. Foi no diário de campo, também, que as conversas tomaram um lugar de destaque, neste caso concordando com Bragança (2018), que apresenta essas entrevistas-conversas como sendo mais um dispositivo pedagógico investigativo.

Já o último texto de campo foi produzido na reunião do grupo de discussão-reflexão, a partir do entrecruzamento das falas das professoras. As professoras se reuniram uma vez, *on-line*, via *google meet*. Esse foi o momento colaborativo em que as histórias das professoras se entrecruzaram, e surgiram novas histórias para compor o enredo. Esse encontro foi gravado e a discussão, realizada neste momento, foi transcrita para a produção do texto de pesquisa. Essa dinâmica de colaboração é assim comentada por Nacarato (2015, p. 461):

Nesses grupos, os professores, principalmente se já se conhecem e têm alguma aproximação profissional, ficam à vontade para falar de si e do outro, comentar a história narrada pelo colega, sentir-se partícipe dessa história, apontar elementos que fazem parte de histórias em comum, identificar-se com a história narrada e narrar de si, complementando os instrumentos anteriores já utilizados pelo pesquisador.

Após essas etapas, os textos de campo foram transformados em textos de pesquisa, com a organização do material seguindo os critérios de acordo com os objetivos da investigação pesquisa, garantindo assim confiabilidade dos dados. Organizadas as transcrições, as EN foram textualizadas e, por serem textos da pesquisadora, configuram-se como textos de pesquisa. Esses textos despertam um envolvimento analítico, de modo a produzir uma linearidade das informações e originam as primeiras interpretações dos problemas e das questões que motivaram a investigação. Os dados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa de mestrado.

Nas histórias narradas pelas professoras, pudemos observar (sobre) como as vivências implícitas provocam transformações coletivas nas constituições profissionais e no grupo social em que estão inseridas; além disso, as narrativas trazem novas experiências biográficas permeadas de concordâncias e discordâncias e, com isso, produzem sentidos e modificam as identidades nesse processo. Desse modo, as narrativas autobiográficas, somadas às emoções contidas nelas, foram instrumentos potentes para que as professoras se apropriassem das narrativas umas das outras, como objetos de formação e reflexões acerca do vivido durante o percurso escolar, pois “[...] as pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade” (Passeggi, 2010, p. 122).

Na próxima parte deste trabalho convidamos você, leitor, a conhecer um pouco das histórias narradas.

A TRADIÇÃO FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL A PARTIR DAS VOZES DAS PROFESSORAS

O percurso de formação da identidade do professor e seu desenvolvimento profissional é um trajeto extenso, dinâmico e complexo. Esse processo envolve múltiplos fatores e atravessa diversas relações que se iniciam na experiência anterior à docência, passando pelo ensino superior, até culminar na atuação como professor e no contínuo movimento de formação. Ao revisitar esses movimentos nas histórias de vida, surgem novas interpretações sobre as identidades profissionais. Entendemos que:

Uma história de vida não é só uma coleção de recordações passadas (reprodução exata do passado), nem tão pouco uma ficção, é uma reconstrução desde o presente (identidade do hoje), em função de uma trajetória futura. É, então, relatando nossa própria história como nos damos a nós mesmos uma identidade, porque nos reconhecemos nas histórias que contamos (Bolívar, 2006, p. 35, tradução nossa²).

A atenção nesta parte do artigo centrou-se na maneira como essas identidades são construídas pelas professoras mediante as formações que receberam (ou não) da rede de ensino onde atuam. Na busca pelos dados mais relevantes encontramos muitas histórias narradas que, entrecruzadas, nos forneceram subsídios importantes e revelaram o início das constituições docentes. Nesse sentido, Smolka (2000, p. 30), diz que “[...] não é o que o indivíduo é, *a priori*, o que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se”.

A rede tratada está localizada em uma cidade de médio porte; as escolas públicas municipais da cidade sempre foram referência para os estudos da educação básica da maioria dos jovens moradores e influenciaram positivamente as atividades do magistério, de tal modo que, posteriormente, todas as professoras participantes da pesquisa que fizeram a educação básica nesta rede, vieram a seguir e, também, passaram a conceber a docência com outros olhos. O respeito pelos antigos professores no início das constituições de suas identidades se destaca e iniciam-se, então, os primeiros passos para a escolha da carreira docente.

Uma das professoras participantes da pesquisa, Carol, narrou momentos em que esses afetos são evidenciados, a admiração em relação aos professores dos anos iniciais e o impacto da escola na constituição dos sujeitos. Ela relembra com carinho da sua primeira professora e as marcas que ela deixou em sua vida, e que se mantêm vivas até hoje, inclusive, associa a inspiração para a escolha da sua carreira, anos mais tarde, à admiração por essa professora.

Enfatizamos, ainda, que nem sempre o futuro professor ou pedagogo vislumbra o ofício de lecionar. As professoras tinham muitas referências profissionais em suas famílias, e eram resistentes a cursar Pedagogia³ como uma opção segura para a primeira graduação, buscando, inicialmente, outros caminhos – fosse por outros desejos profissionais ou pela falta de opções de cursos na cidade.

² Una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidade del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos.

³ No Brasil, o curso de Pedagogia forma docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (estudantes de 3 a 12 anos). Antes, a partir da LDBEN 9.394/96, o especialista em educação era formado por meio das habilitações em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e matérias pedagógicas para a formação de professores.

Ainda assim, concluímos que a decisão de cursar Pedagogia foi assertiva para essas professoras a partir das carreiras que já estavam postas ou seguindo a contingência docente. Cinco das seis professoras cursaram Pedagogia na modalidade EaD semipresencial e, somente uma professora cursou presencialmente, ainda hesitante se iria gostar da escolha.

A identidade profissional inicia-se na escolha da graduação, mas ela é construída a partir das relações com as pessoas, com a união entre os pares e a reflexão sobre a prática; além disso, é determinada pelo envolvimento com a carreira. A partir do que relatou a professora Emily, logo abaixo, há indícios de quando as constituições profissionais começam verdadeiramente a fazer sentido, mesmo essa professora tendo cursado o magistério e a Pedagogia em uma renomada universidade brasileira:

[...] do magistério eu não lembro muito das disciplinas, mas não que tenha tido impacto na minha formação... Na Pedagogia, muitas coisas também foram discutidas, importantes, mas assim, não sei se o que eu estava vivenciando fazia sentido... A gente ouve, mas a gente não tem nem noção, a gente ouve sobre o desenvolvimento da criança, mas naquele momento, não vê sentido (entrevista individual, nov.2021, p. 10).

E a professora continua, exemplificando o *saber da experiência*, como já foi discutido por Nóvoa (1992) e, que constatado pela professora Emily, fica evidente na seguinte fala: “No momento em que você está na sala de aula, que você precisa, você sente necessidade, então, eu acho que as coisas fazem mais sentido, os cursos, formações, tudo isso faz mais sentido” (entrevista individual, nov. 2021, p. 10).

Nesse movimento de resistência-entrega ao curso de Pedagogia, fica evidente também que não se trata de uma questão de ter cursado uma universidade pública ou privada, do curso ser presencial ou semipresencial, antes, tem a ver com a *situação social do desenvolvimento*, como argumenta Vigotski (1996), ou seja, a forma como o sujeito se relaciona com o meio em que está inserido naquele momento, dentro de uma situação social. A profissão do professor é construída, (des)construída e (re)construída diariamente, é um processo de formação dinâmico.

Ao iniciar a jornada e a constituição das professoras nesta rede municipal, é relevante, também, discutir a importância dos estágios na formação inicial. O estágio, seja na rede pública ou privada, insere os estudantes na realidade educacional e na prática docente efetiva, e é primordial para a continuidade e o prazer na profissão. As professoras Carol e Clara narraram com satisfação a importância deles em suas carreiras. Carol relatou que se dedicou exclusivamente aos estágios, pois sabia que estagiando aprenderia a lecionar e conheceria diferentes segmentos da educação, perpassando por diversas escolas nesse período. A professora Clara afirmou que os estágios foram definitivos em sua escolha e seu envolvimento com a Pedagogia, pois, através deles, tomou consciência da importância da docência como profissão.

Nesse momento, inicia-se o envolvimento dos futuros professores com a educação pública na prática e, além disso, são relevantes as relações que vão se estabelecendo nesse caminho e que se estenderão durante as suas trajetórias. Esse processo relacional, como apresentado pelas professoras que participaram deste trabalho, foi e é fundamental para o bom desempenho profissional e pessoal no ambiente escolar; o processo preenche as constituições docentes de experiências, como defende Dominicé (2010, p. 89):

A história de vida se constrói num campo relacional e [...] a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso de vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com dificuldade de conduzir a própria vida, encontrando uma distância adequada daqueles que nos estão mais próximos.

Além disso, duas professoras, Beatriz e Emily, também atuaram por vários anos como formadoras de professores na mesma rede, e esse movimento permitiu (re)significações por parte delas durante o entrecruzamento das histórias e a identificação com os discursos das outras colegas, fortalecendo ainda mais esse processo relacional tão marcante nas identidades profissionais.

Há de se destacar que a formação de professores nos dias de hoje, inicial ou continuada, é indissociável das questões formativas e das questões identitárias cuja centralidade se faz na escola com cultura colaborativa, pois as acumulações de qualificações não podem sobrepor-se à produção de competências desempenhadas dentro de instituições com organizações subjetivas. A escola é onde gestores e professores se socializam profissionalmente e aprendem “[...] aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (Canário, 1998, p. 9).

Identificamos entre as professoras duas situações envolvendo percepções do movimento formativo nesta rede municipal. Na primeira, há três professoras que vivenciaram pouco as formações, pois quando ingressaram na rede municipal, as formações já estavam em escassez. Na segunda situação, as outras três professoras viveram mais na íntegra as experiências formativas acima expostas e consideram que chegaram ao auge entre os anos de 2009 e 2012, onde a maioria dos professores dos anos iniciais tinha formações que atendiam suas necessidades. Visão essa também reforçada pelas duas professoras que atuavam como formadoras na época.

À medida que os professores mais experientes começaram a se aposentar, a cidade expandiu significativamente e as escolas seguiram o mesmo caminho. Com isso, novos professores, geralmente com formações menos comuns e em diferentes formatos, começaram a ingressar na rede municipal. Além disso, ocorreram mudanças políticas que impactaram o setor. O contexto traçado mentalmente pelas professoras-formadoras (Beatriz e Emily) e apresentado durante as narrativas, assim como as conversas na reunião do grupo de discussão-reflexão, nos levam a inferir que as formações na rede começaram então a decair a partir do ano de 2013. O livro didático e o currículo, praticamente, passaram a conduzir o ensino ao modelo em que ainda se encontra nos dias de hoje, o que é polêmico, e na opinião das professoras participantes da pesquisa, esse modelo desmotiva o trabalho docente, pois objetiva que os docentes construam o conhecimento sobre ensino e aprendizagem e, então, desenvolvam o seu próprio material.

A professora Carol enfatizou a falta que as formações externas fizeram em sua recente trajetória iniciada no ano de 2019. Apesar disso, ela relata também que as colegas de trabalho e a coordenadora pedagógica da primeira escola na qual ela ingressou fizeram toda a diferença, ajudando-a sempre prontamente em todas as suas dificuldades de professora ingressante. Constatamos, neste momento, que somente no espaço concreto da escola o professor experimenta a formação no sentido literal, pois “[...] tem a convivência lá na escola e o conhecimento de um profissional mais experiente que nos ajuda”, relatou a professora Beatriz (grupo de discussão-reflexão, abr. 2022, p. 14).

Assim, mesmo diante da falta de formações sólidas de professores na escola contemporânea brasileira e da metamorfose vivida nas instituições escolares nos últimos anos, concordamos com Nóvoa (2019, p. 6) que “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Essa questão trouxe à tona muita angústia para as professoras participantes. São identidades profissionais que foram marcadas negativamente com essa não consolidação das políticas de formação nesta rede de ensino.

A PANDEMIA E OS DESAFIOS DOCENTES EXTERIORIZADOS

Com a pandemia da Covid-19 em evidência, da noite para o dia, as professoras viram-se sozinhas, desamparadas, sem suportes ou planejamento para ações mais efetivas durante uma crise sanitária que surgiu inesperadamente. Assim, tiveram de criar alternativas ou mesmo improvisar ações para que o ensino remoto chegasse a todos os alunos, independentemente da reinvenção (ou continuidade) do currículo. A situação causada pela pandemia revelou que os problemas já existentes nas escolas foram notabilizados e que são problemas estruturais do país, com destaque para a ausência do estado e de políticas públicas destinadas à educação em emergências como essa.

O ensino remoto ampliou as desigualdades sociais nas escolas públicas, pois a escola é também um lugar de refúgio e acolhimento para muitos alunos em situações condições de vulnerabilidade e violência familiar, situações que foram potencializados pelo convívio familiar imposto pelo isolamento social. Outra consideração importante é que houve pouco acesso à internet nos domicílios dos alunos, e essa falta de recursos também foi motivo de desestabilização docente e comprometeu as aprendizagens. As professoras se sentiram impotentes diante da falta de contato com os alunos e de parcerias com as famílias. Não houve nenhuma ajuda financeira por parte do poder público.

Nesse tempo de ensino remoto, tanto os professores quanto os alunos se movimentaram mais na questão de tempo-espço, então se exigiu um maior tempo para cumprir as tarefas idealizadas, ou seja, para colocá-las em prática: identificar o trabalho realizado e o trabalho não realizado. Como enfatiza Clot (2007), desenvolvemo-nos psicologicamente por meio do trabalho, e a atividade não é apenas o que é feito na prática, mas também o que ainda não foi feito. Para o autor, o sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. E essa atividade, às vezes impedida, é que nos adocece no trabalho: ou seja, eu quero trabalhar, mas não consigo.

Ainda nesse sentido, quando analisamos o trabalho docente, costumamos realçar somente o que foi consumado efetivamente. Entretanto, as atividades ocultas desse trabalho, em especial as das professoras, envolvem muito mais que isso; envolvem sentimentos como afetos e sonhos, geralmente idealizados com seus alunos. Esses sentimentos ainda nos remetem às reflexões de Nóvoa (2002, p. 24): “[...] os professores vivem num espaço carregado de afectos, sentimentos e conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... mas, sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho”.

Com relação a isso, a professora Beatriz se perguntou, enfática em sua narrativa: “O que é primordial para essas crianças aprenderem, sem sofrimento?” (entrevista individual, out. 2021, p. 19). Observa-se, então, que o sofrimento dos alunos é o sofrimento dela também. E a professora narra ainda que começou a investir em leituras que tratavam da questão afetiva com seus alunos e do que era possível no momento: no carinho, na troca de olhares, nos sorrisos recuperados, na autoavaliação. Com isso, a professora está colhendo bons resultados até hoje e os alunos estão mais próximos e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Além do medo real de contrair o quadro mais grave da doença, da demanda de trabalho excessiva e exaustiva praticada pela rede de ensino, e ainda da adequação de novas e emergentes práticas docentes – mesmo cheias de incertezas e com pouco suporte pedagógico, constatamos que houve uma situação muito preocupante: o aumento dos adoecimentos dos professores, com o surgimento das doenças do trabalho de um modo mais explícito, principalmente estafa mental e crises de ansiedade. Algumas narrativas se destacaram ao evidenciar a condição aqui exposta: tantas angústias subjetivas, experimentadas nas relações com os outros, afetaram as professoras como um todo, como relatou a professora Manuela.

São situações não só presentes no período pandêmico, mas que também foram exteriorizadas devido a essa fase de nossas vidas que influiu a preocupação das docentes com a saúde (principalmente a mental), e que retratam um sofrimento muito além do trabalho realizado, como: cobrança pessoal, adversidades, falta de apoio emocional, carências e outros; ou seja, “[...] todas as coisas que manifestam o sofrimento no trabalho nunca são o efeito direto do trabalho” (Clot, 2007, p. 57).

Consideramos também que o apoio entre os próprios professores e as trocas de experiências docentes foram primordiais diante das realidades sociais vivenciadas; o trabalho coletivo se sobressaiu, e essa parceria trouxe muito aprendizado ao real significado do que é ser professora, como relata Bragança (2008, p. 75), com relação à potência das narrativas: “As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teóricas e práticas”. Isso tudo, ainda, em um período de tanta tensão como o vivido com a pandemia.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A NECESSIDADE DAS POLÍTICAS FORMATIVAS EFETIVAS

Por meio das narrativas de seis professoras, utilizadas para a produção dos textos de campo para a pesquisa, em que nos apoiamos para o recorte e construção deste artigo, constatamos a inconsistência desta rede de ensino que, apesar de muitos anos buscando a solidez com trabalhos formativos prósperos e contemporâneos, é atravessada por políticas tradicionalistas frágeis e voláteis, perde a sua identidade em vários momentos e tensiona o trabalho docente no chão da escola, transformando o professor muitas vezes em somente um detentor de saberes e práticas alheias.

Esses momentos atuais aqui narrados levam à inevitável comparação com antigas e sólidas formações vivenciadas por algumas professoras. Há de se notar a necessidade de formações iniciais e continuadas a partir de iniciativas acadêmicas e centradas nas escolas, com o engajamento dos professores e de toda a comunidade escolar. As experiências formativas relatadas pelas professoras auxiliavam os professores muito além das teorias. Conforme narraram as professoras, as formações direcionavam os trabalhos dos professores pontualmente a partir de trocas coletivas e constantes – principalmente nos anos iniciais –, além de possibilitar estratégias para o domínio da sala de aula, por exemplo, e com isso impedir frustrações das professoras ou aulas destituídas de sentido para os alunos e para elas mesmas. Essas situações descritas parecem óbvias, mas os professores iniciantes têm muitas dificuldades com as diferentes dinâmicas das salas de aula, pois isso é pouco explorado na formação inicial, dado o curto período de tempo para a construção de um repertório de saberes para o exercício profissional.

As críticas, carregadas de tensão e ansiedade, as quais consideramos pertinentes, visto o momento em que elas foram geradas – em meio à pandemia, foram bastante marcantes com relação a não continuidade das formações e, principalmente, à falta de uma equipe sólida de formadores para geri-las. Com essa escassez de formações, os professores ficam na dependência de colegas e, nem sempre, encontraram boas pessoas e experiências que mereçam ser tomadas como referências em suas constituições profissionais. O relato da professora Melissa afirmou a necessidade que as docentes têm de se formar no processo com seriedade: “Porque a gente tem boa vontade, a gente tem vontade de aprender, tem vontade de estudar, mas nunca sabemos de que *fonte vamos beber*,

porque a cada hora chega uma orientação diferente” (grupo de discussão-reflexão, abr. 2022, p. 17).

Logo, essa situação descrita resultou em muitos trabalhos pedagógicos sem direção – *direção* no amplo sentido. Muitos professores se sentiram ainda mais *abandonados* dentro das suas casas (no período da pandemia), tendo que administrar o ensino remoto, sozinhos, ou somente com a ajuda de colegas distantes e de aplicativos compartilhados, além de precisarem aderir a conteúdos prescritivos e produzidos pelas secretarias da educação, para serem repassados aos seus alunos. As práticas formativas, além da necessidade de estarem presentes, precisam estar conectadas com as necessidades de cada rede e escola, e associadas à carreira docente.

Diante de tantas dificuldades, a força do coletivo e da união entre os professores as fizeram encarar os desafios mais de perto, observando como os colegas desenvolviam seu trabalho; mapeando os meios de comunicação que surtiavam efeitos e quais eram os conteúdos mais necessários, já que o currículo estava deslocado; observando ainda os avanços ou não da aprendizagem.

Essa triagem também foi relatada pelas professoras Beatriz e Emily, que, no ano de 2020 – início da pandemia – eram duas, das poucas professoras que atuavam também como formadoras, e se viram na função de dar o máximo de suporte às professoras que estavam em isolamento em suas casas. Apesar das tentativas e erros, pois a situação da pandemia era inédita para todos, elas concluíram naquele momento que as estratégias que a secretaria da educação elaborou (bancos de atividades, aulas pela TV, *software* de apoio à aprendizagem etc.) geraram uma *superaprendizagem* (Emily) a todos; essa situação causou desconforto nas outras participantes da pesquisa (que serviu de aporte para este artigo) por não ser a realidade constatada no contato com seus alunos durante e pós-pandemia.

Muitas vezes, o trabalho realizado pelos gestores que atuam nas secretarias de educação não é percebido da mesma forma pelos professores das escolas, ou as condições de trabalho dos professores são pouco conhecidas pelos gestores das secretarias de educação. Isso se explicita na narrativa da professora Emily onde, segundo ela, no ano de 2021, quando retornou para a sala de aula como professora, após longo período como formadora da rede, se assustou, pois “[...] não sabia como tinha sido esse trabalho remoto, o que tinha dado certo ou não, quais tecnologias elas tinham utilizado etc. Aliás, eu não conseguia me imaginar dando aula pelo aplicativo”, concluiu Emily (entrevista individual, nov.2021, p. 14). A professora ainda narrou que a ajuda da equipe de professores *da escola* foi fundamental nesse momento e, assim, traz à luz uma situação dramática, vivida nesse impasse de formar, autoformar-se e autoavaliar-se em seu retorno à sala de aula.

Assim, vemos que os resultados de uma investigação como esta, a partir das narrativas dessas professoras, entrecruzadas e refletidas, revelam o *macro* dentro do *micro* (Vigotski, 2007), ou seja, a partir da produção de dados em pequena escala, elas revelam o que ocorreu (e ocorre) com todos os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse contexto, sem dúvida, impactou as professoras, principalmente do ponto de vista emocional. Suas identidades profissionais foram desconstruídas. Percebemos que a pandemia tornou evidente que o trabalho dos professores e a rede de apoio mútuo construída com outros professores foram, sem dúvida, um recurso potente de ligação com as famílias e os alunos que estavam isolados. Elas assumiram total protagonismo e a responsabilidade de garantir um mínimo de participação dos alunos nas aulas remotas.

Essa transformação imposta no trabalho docente, com pouco ou nenhum suporte, misturada às inseguranças individuais e emoções diversas que vivemos nesse período, foi impactante nas identidades docentes e é um aspecto muito preocupante.

Assim, vemos a necessidade de discutir a importância de políticas formativas favoráveis, independentemente de município ou redes de ensino, repensar e aprimorar modelos de formação de professores na proporção das necessidades dos docentes e da escola, diante de tantas transformações e desafios postos pelo mundo globalizado e ameaçados por tantos outros contextos desfavoráveis que possam vir a ocorrer.

É preciso ainda pensar na necessidade de *status* dos professores mais experientes na formação dos colegas iniciantes na carreira, pois ninguém se torna professor sem envolvimento coletivo. Aliás, é nessa transição entre a saída da universidade e o encontro com a docência na escola pública que ocorre a maior necessidade das formações continuadas, pois é onde o professor de fato aprende o seu ofício.

Identificamos, então, a necessidade de reforçar esses três pilares formativos: a universidade, as escolas e os professores. As universidades precisam desempenhar o seu papel formativo, para além das disciplinas e teorias, provocando os alunos a experienciar a profissão nos seus estágios e residências, no caso de essas ocorrerem em conjunto com as redes de ensino, e levando as discussões acadêmicas para o interior das escolas. Às escolas cabe o papel de procurar novos modelos de formações continuadas dinâmicas e socioculturais, que considerem as reais necessidades dos professores, ao invés de práticas conservadoras, prescritivas e pouco atrativas que podem levar a uma diminuição ou desqualificação da profissão docente. Aos professores veteranos cabe o papel de mais protagonismo na profissão, compartilhando a sua experiência com os colegas que estão ingressando, individual ou coletivamente, para possibilitar a sua constante autoformação; e aos professores em início de carreira, a abertura para novas aprendizagens, mas também a ousadia para romper com práticas cristalizadas, acenando com novas possibilidades para a docência.

As políticas de formação precisam ser entendidas como o movimento mais importante de interação e aprendizagem docente, pois essas interações, além de agregar a identidade profissional – o que aconteceu em uma escala ainda maior durante o ensino remoto, para o qual as professoras não tinham o suporte presencial da escola, também nos levam a refletir sobre a associação do saber à experiência e sobre o sentido ou não que essas experiências proporcionam nas carreiras docentes.

A escassez de formações às professoras causou tensões e inseguranças às mesmas, o que podemos considerar não somente no período pandêmico, pois ela já estava posta nesta rede municipal mesmo antes da pandemia, e após também, o que reforça a necessidade de políticas que mantenham um processo de formação sólida e contínua nas redes públicas. Além da desestabilização do trabalho docente, prejudicando psicologicamente as docentes em suas trajetórias.

Desta forma, esse artigo desvelou os principais desafios docentes que passaram as professoras diante da pandemia, descerrando parte de suas rotinas, além de apontar caminhos potentes como a coletividade, ao reforçar a necessidade de mais engajamento entre universidade, escola, professores e poder público, independente do período pandêmico que passamos.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2008.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. p. 65-81.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2014.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.
- NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 8, p. 448-467, 2015.
- NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In: PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina C. T. (org.). *Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em 11 mar. 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos* - 2. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/abstract/?lang=pt>.
Acesso em 11 mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em 25 de abril de 2024
Aprovado em 27 de novembro de 2024

Informações das autoras

Gisele Adriana Bassi
Universidade São Francisco
E-mail: gisele.adriana.bassi@mail.usf.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3560-160X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5170131104784398>

Adair Mendes Nacarato
Universidade São Francisco
E-mail: ada.nacarato@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4651130852101924>