

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: AS PERSPECTIVAS DOS  
PROFESSORES NA PANDEMIA DA COVID-19**

***FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES  
ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19***

***CONTINUOUS TEACHER EDUCATION: THE PERSPECTIVES OF TEACHERS IN  
THE COVID-19 PANDEMIC***



Ricardo Luiz BITTENCOURT<sup>1</sup>  
e-mail: rlb@unesp.net



Vinicius Vieira dos SANTOS<sup>2</sup>  
e-mail: vdossantos009@unesp.net

**Como referenciar este artigo:**

BITTENCOURT, R. L.; SANTOS, V. V. Formação continuada docente: As perspectivas dos professores na pandemia da COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024035, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17908>



- | Submetido em: 27/03/2023
- | Revisões requeridas em: 16/10/2023
- | Aprovado em: 17/01/2024
- | Publicado em: 18/03/2024

---

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma – SC – Brasil. Doutor em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

<sup>2</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma – SC – Brasil. Graduado em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

**RESUMO:** A formação continuada desponta como um dos elementos fundamentais para qualificar os processos educativos realizados no âmbito escolar. Assim, o presente estudo tematiza a importância da formação continuada docente no contexto da pandemia da COVID-19. Diante disso, considera-se como pergunta norteadora do estudo quais as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em tempos de distanciamento social? Para responder ao questionamento, realizou-se uma pesquisa de campo, inspirada nos princípios da abordagem qualitativa, com sete professoras de uma escola pública estadual, situada na região da AMESC. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados analisados indicam que muito ainda precisa ser feito para que a formação continuada seja compreendida por escolas, mantenedoras, gestores e professores. É preciso que o coletivo dos educadores se aproprie de seus processos formativos de modo a se tornarem sujeitos do processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Formação Continuada. Pandemia. COVID-19.

**RESUMEN:** *La educación continua surge como uno de los elementos fundamentales para cualificar los procesos educativos que se llevan a cabo en el ámbito escolar. Así, el presente estudio tematiza la importancia de la formación docente continua en el contexto de la pandemia de COVID-19. Frente a esto, se plantea la pregunta orientadora del estudio: ¿cuáles son los aportes de la educación continua al desarrollo profesional de las docentes en tiempos de distanciamiento social? Para responder a la pregunta, se realizó una investigación de campo, inspirada en los principios del enfoque cualitativo, con siete docentes de una escuela pública estatal, ubicada en la región AMESC. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas. Los datos analizados indican que aún queda mucho por hacer para que la formación continua sea comprendida por los centros, los patrocinadores, los directivos y los profesores. Es necesario que el colectivo de educadores se apropie de sus procesos formativos para convertirse en sujetos del proceso.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación Docente. Formación Continua. Pandemia. COVID-19.*

**ABSTRACT:** *Continuous education emerges as one of the fundamental elements to enhance educational processes within the school environment. Therefore, the present study focuses on the importance of continuous teacher education in the context of the COVID-19 pandemic. In light of this, the guiding question of the study is: What are the contributions of constant education to the professional development of teachers in times of social distancing? To address this question, field research was conducted, inspired by the principles of the qualitative approach, involving seven teachers from a state public school located in the AMESC region. Data collection was carried out through semi-structured interviews. The analyzed data indicate that much still needs to be done for continuous education to be understood by schools, maintainers, managers, and teachers. It is necessary for the collective of educators to take ownership of their education processes in order to become subjects of the process.*

**KEYWORDS:** *Teacher education. Continuing Education. Pandemic. COVID-19.*

## Introdução

O ano de 2020 ficou marcado pelo início de uma guerra até então nunca vista no século XXI: a luta humana contra o vírus Sars-CoV-2, popularmente conhecido como COVID-19. Desde então, muitas transformações ocorreram em todo o mundo, acarretando na criação de um novo *modus operandi*. No Brasil, esse impacto não foi diferente, impondo para grande parcela da sociedade uma reformulação na organização da vida social, e principalmente da vida profissional.

Mesmo lidando com entraves já conhecidos outrora à pandemia, juntamente com outras desigualdades escancaradas pelo ensino remoto, grande parte dos professores foram convocados a construir novos conhecimentos, práticas e experiências, principalmente no campo tecnológico. Práticas até então “distantes”, como a realização de uma aula gravada ou remota, tornaram-se familiares no dia a dia dos profissionais da educação. A necessidade de inovação dos professores frente às novas demandas impostas pela tríade Ciência, Tecnologia e Sociedade ganhou imensa visibilidade. As discussões sobre a formação continuada docente no contexto pandêmico reafirmaram a importância de se construir estratégias para a análise, reflexão e renovação da prática pedagógica.

Partindo desse pressuposto, Imbernón (2010) problematiza o conceito de formação continuada como simples espaço de atualizações técnicas que fortalece uma racionalidade instrumental. Ao contrário, para o autor, a formação continuada pode ser vislumbrada como possibilidade de autoavaliação e reflexão. Portanto, não se fundamenta no individualismo, mas sim na colaboração e discussão entre pares.

O presente artigo busca, então, compreender as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em tempos de distanciamento social. Foi realizada uma pesquisa de campo que se inspirou nos pressupostos da abordagem qualitativa e teve como sujeitos participantes sete educadoras de uma escola pública estadual situada na região da Associação de Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC). Embora se tome como perspectiva de análise um contexto muito localizado, é preciso perceber que muito daquilo que foi vivenciado pelos professores brasileiros no enfrentamento dos efeitos do distanciamento social nos processos de ensino e aprendizagem se replica no território nacional, estadual, municipal e escolar, guardadas as devidas proporções.

O instrumento de coleta de informações foi a entrevista semiestruturada, sendo posteriormente transcrita e devolvida às participantes para que assim pudessem reconhecer e validar suas respectivas falas. Os dados coletados foram analisados em dois blocos:

“Autoformação e a prática pedagógica”, que analisou as falas das entrevistadas sobre o aperfeiçoamento profissional de forma autônoma, isto é, a partir de suas próprias necessidades e, por último, “Impressões sobre a formação continuada”, responsável por analisar como essa formação se organizou antes e durante a pandemia da COVID-19.

O artigo está organizado com uma breve introdução, o desenho metodológico e a análise de dados. Posteriormente, são apresentadas as conclusões gerais do estudo e, por fim, as referências bibliográficas.

### **Metodologia e Análise de dados**

Esse estudo foi produzido a partir de uma pesquisa que se inspira nos pressupostos da abordagem qualitativa, pois a formação continuada analisada a partir da perspectiva dos docentes não ocorreu pelo levantamento de dados quantitativos. Buscou-se coletar por meio de entrevistas as percepções sobre a formação continuada no contexto pandêmico, pois na abordagem qualitativa “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar “a perspectiva” dos participantes” (Luke; André, 2013, p. 12).

Assim, foram entrevistadas sete professoras de uma instituição de ensino pública estadual, localizada na região da AMESC, entre os dias 9 e 23 de setembro de 2021. O primeiro contato ocorreu com a gestão escolar de maneira presencial, a qual abriu a possibilidade de realização da pesquisa e do contato com os professores que se dispusessem a participar do estudo. Para abordar a percepção de diversos professores que desempenhavam funções na escola, uma amostra representativa foi selecionada, composta por dois professores do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), dois professores do Ensino Fundamental (Anos Finais), dois professores do Ensino Médio e um professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida, os entrevistados tiveram a oportunidade de escolher o dia, horário e formato (on-line ou presencial) das entrevistas, de acordo com sua conveniência. Após o consentimento dos educadores, todos assinaram um termo, o qual está de posse dos pesquisadores.

Para a realização da coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas abertas. As entrevistas foram gravadas com um aparelho celular, transcritas a partir da escuta das gravações e devolvidas às educadoras para que assim pudessem reconhecer e validar suas respectivas falas. Destaca-se ainda que a transcrição, em

sua totalidade, gerou um arquivo de 23 páginas. Tomando por base os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos utilizados, fez-se a leitura atenta dos dados brutos da pesquisa, o que possibilitou o estabelecimento de dois eixos de análise: “Autoformação e a prática pedagógica” e “Impressões sobre a formação continuada”. Esses dois eixos de análise permitem compreender as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em tempos de distanciamento social.

Sobre o perfil das entrevistadas, a escolha das professoras se deu da seguinte forma: Renata e Roberta representam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Por sua vez, Janice e Janete respondem pelos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Já Laura e Luíza representam a etapa do Ensino Médio. Por fim, Vânia representa o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade da Educação Especial. Por uma questão de ética, serão utilizados nomes fictícios para preservar as identidades reais das professoras.

Em relação à formação principal das professoras pesquisadas, podemos informar que três delas são formadas em Pedagogia, sendo essa a licenciatura mais citada entre as respostas. Já as demais se distinguem em suas formações, dentre as quais há profissionais com formação em Matemática, História, Química e Artes Visuais, respectivamente. As professoras trabalham em diferentes etapas e modalidades na educação básica. Renata e Roberta trabalham nas etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais); Janice e Janete trabalham com turmas das etapas do Ensino Fundamental (Anos Finais); já Laura e Luíza trabalham com as séries do Ensino Médio. Por sua vez, Vânia trabalha com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), repartição escolar responsável por dar suporte aos alunos com deficiência. Por fim, o questionamento subsequente foi em relação ao tempo de carreira na instituição de ensino pesquisada.

Sobre o tempo de carreira, podemos observar que os números variam entre sete meses e treze anos. Laura, que representa a etapa do Ensino Médio, possui o menor tempo de casa. Já Janete, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, é a professora com o maior tempo de trabalho na instituição pesquisada. Entre as demais pesquisadas, o tempo de carreira se divide da seguinte forma: duas professoras com dois anos de trabalho; duas professoras com três anos de trabalho e uma professora com oito anos de trabalho.

As licenciadas em Pedagogia atuam em diferentes modalidades. Enquanto Roberta e Renata trabalham com turmas seriadas, de determinada faixa etária, Vânia trabalha com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo assim a alunos de diversas etapas e diferentes idades. Outro ponto significativo diz respeito aos anos de experiência das

entrevistadas. Nota-se que a maioria são professoras jovens dentro da instituição de ensino pesquisada, visto que o maior tempo dentre todos os relatados é de apenas treze anos.

### **Autoformação e a Prática pedagógica**

Nesta seção, abordaremos de forma mais detalhada as visões das educadoras em relação à autoformação durante a pandemia da COVID-19, assim como alguns aspectos relacionados à prática pedagógica.

Nos dias atuais, diversas instituições de ensino, sejam elas públicas, privadas ou filantrópicas, promovem formações continuadas para seus professores, tanto proporcionadas pela própria gestão escolar quanto pelas mantenedoras. Contudo, vale destacar que, na maioria das vezes, essas formações ainda esbarram no modelo de organização tradicional, tecnicista, individual e mercadológico, possuindo características como:

A subordinação da profissão à produção do conhecimento por parte de outros; A desconfiança no professor, considerando incapaz de gerar conhecimento pedagógico e, portanto, de gerar conhecimento pedagógico válido; A separação entre teoria e prática, em que a prática é considerada uma aplicação da teoria, sem que haja uma relação dialética entre elas; O isolamento profissional, pelo desenvolvimento de um modelo metodológico de aula; O abandono dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, que são esquecidos e marginalizados no conhecimento formal; O impulso do corporativismo, em vez do trabalho conjunto para a melhoria coletiva e o fator da descontextualização, já que as soluções na prática podem ser aplicadas a qualquer contexto educativo (Imbernón, 2010, p. 53-54).

As reflexões empreendidas pelo autor chamam atenção para alguns elementos que se entrelaçam à formação do professor. Inicialmente, enfatiza que os professores não são reconhecidos como sujeitos capazes de refletirem e construir saberes sobre aquilo que fazem, o que leva à construção de programas de formação continuada que ignoram suas necessidades e colocam sobre os seus ombros uma responsabilização sobre tudo aquilo que poderia ser melhorado na educação. Assim, se produz uma racionalidade formativa que distancia teoria e prática, conteúdo e forma, o que dificulta a compreensão da escola como um espaço coletivo de desenvolvimento profissional docente.

Consequentemente, esses fatos se devem aos processos desencadeados pela globalização, que além de interferir em várias dimensões da sociedade, também se manifesta cada vez mais no campo educacional, com práticas e discursos que, segundo Nóvoa (2019),

acabam impossibilitando a autonomia docente na criação de práticas consistentes e inovadoras pela formação continuada nas escolas.

Salienta ainda a nocividade desses discursos, tanto para a profissão docente quanto para a formação continuada, que conduzem para a diminuição e desqualificação dos professores e abrem caminho para um “mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda do momento” (Nóvoa, 2019, p. 11). As reflexões apontadas pelo autor indicam que os programas de formação continuada podem ser reduzidos a uma lógica de mercado que promete soluções tão simples para problemas tão complexos como o desejo de formar bem os sujeitos que passam pela escola.

A centralidade da formação continuada está em produzir coletivamente espaços-tempos de reflexão crítica sobre as práticas educativas, de modo a estranhá-las para desnaturalizá-las. A formação continuada somente tem sentido para os professores quando eles se tornam sujeitos individuais e coletivos de sua própria formação, quando são valorizados e respeitados como categoria profissional. Assim, torna-se possível resgatar a intelectualidade do trabalho docente, muitas vezes ameaçado por modelos formativos que enfatizam a prática em detrimento da teoria.

Segundo Imbernón (2010), a formação possui em sua essência o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que sirvam de facilitadores para a reflexão sobre a própria prática docente, reflexão essa que, por sua vez, resultará num exercício constante de autoavaliação, o qual servirá de base para a orientação do trabalho docente. Nessa vertente de compreensão, toma-se como objetivo primordial da formação continuada permitir ao professor aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e educacional que se apresenta sob o seu olhar, em um processo coletivo-colaborativo com a gestão escolar, com os colegas de profissão e com a própria comunidade. Dessa forma, salienta-se que a formação continuada do professor deve levar em conta o fator principal para sua efetiva execução: o lócus escolar.

De acordo com Imbernón (2010), quando se fala da formação do professor centrada na escola, entende-se que a instituição de ensino se torna um território que pode prover os meios necessários para o desenvolvimento profissional. O que acontece é uma reorganização do espaço educativo, onde a ação formativa baseada no processo de ação-reflexão-ação ganha prioridade frente a outros lugares de formação. É na escola e a partir dela que as respostas para os desafios individuais e coletivos são encontradas.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (Imbernón, 2010, p. 85).

Ainda segundo o autor, “esse enfoque baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam” (Imbernón, 2010, p. 87). Dessa forma, cabe dizer que o formador deve levar em conta o princípio de que o educador já construiu um conhecimento teórico prévio, criado a partir de sua própria prática.

Conforme destacado anteriormente, a pandemia da COVID-19 se tornou responsável por trazer uma reorganização social e, também, em grande parte, uma reorganização do trabalho profissional. Aulas remotas via plataformas tecnológicas, como *Google Meet* ou *Zoom*, produção de vídeos com conteúdo explicativo, utilização de ambientes de aprendizagem virtual, como *Google Classroom*, constituíram-se como as novas ferramentas para a construção da nova prática pedagógica do educador.

Ressalta-se ainda que, além do aperfeiçoamento profissional do educador, promovido pelas próprias instituições de ensino, a formação continuada também ocorreu de maneira informal, isto é, por conta própria do educador. De acordo Instituto Península (2020), a pesquisa *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*, constatou que 60% dos professores reservam/reservaram em suas atividades de rotina tempo para estudo e aprimoramento.

Um fato interessante sobre o aprimoramento autônomo, e que se apresenta na análise de dados deste estudo, diz respeito à autoformação, um componente da formação continuada em que o professor, por meio de suas próprias necessidades, busca construir novos conhecimentos, práticas, conversas ou reflexões. Um dos primeiros questionamentos realizados, sob a perspectiva desse bloco de análise, relaciona-se aos recursos que, na concepção das entrevistadas, os professores possuem para renovar a prática pedagógica em sala de aula.

*Nós temos, além do tradicional, quadro, livros, materiais que a escola fornece, a gente também tem os tecnológicos. Até recursos como sucata que os alunos têm em casa podem se transformar em grandes projetos educativos. Eu vejo que a educação, assim, tem muitas possibilidades em termos de recursos. O pátio da escola é um recurso, o gramado é um recurso, então a*

*gente consegue fazer coisas bem legais usando quase nada, um pátio e o que temos em mão, por exemplo (Renata).*

Janete aponta que os recursos são: “*basicamente, livro didático e cursos que a gente mesmo paga para a gente*”. Já Luíza destaca os “*cursos de curta duração, [...] a internet, livros pedagógicos que vem do PNL D [Programa Nacional do Livro e do Material Didático], acervos dentro da biblioteca*”.

De modo geral, observa-se que ambas as falas apresentaram diferentes recursos para a renovação da prática pedagógica do professor, dando um enfoque maior aos livros didáticos e aos recursos tecnológicos/digitais. Ainda que os cursos de extensão sejam citados, numa possível referência à formação continuada, constata-se que o avanço da “mercantilização da educação, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços” (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 18).

As práticas de mercantilização da educação têm contribuído para que formação seja confundida com certificação. A formação de professores precisa ser compreendida em um contexto de reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados por docentes e gestores nos espaços educativos. É preciso problematizar o modo como compreendemos os processos de formação docente. Fica evidenciado que a formação se dá pelo movimento das próprias professoras sem fazer menção ao modo como a escola organiza possibilidades de formação continuada.

As entrevistadas foram questionadas sobre a realização da autoformação durante a pandemia da COVID-19. Dentre as sete professoras, apenas Roberta relata que “*não, porque nós tínhamos bastante palestras que o estado oferecia. Era demais, até eu me sentia sobrecarregada às vezes, de tanta coisa que tinha*”. Ademais, todas as outras respostas foram positivas para a indagação, conforme fica representado nas falas de Janice e Vânia:

*[...] Nessa questão da autoformação, por exemplo, eu criei um problema no meu braço [...] porque eu tinha que segurar o celular com o braço esquerdo e escrever com o direito. Eu ia escrevendo e filmando. Então, de tanto segurar o celular nas gravações, ele criou uma inflamação no tendão. [...] Em virtude desse problema, eu tive que buscar um aplicativo que eu conseguisse gravar direto do computador (Janice).*

*Muita pesquisa, muita informação com professora de libras principalmente, com a intérprete, com a bilingue, porque eu tinha alunos surdos e eu não sou fluente em Libras, porque eu sou do AEE misto. [...] Tive que procurar muito de como que eu ia fazer essas aulas, adaptar essas aulas para eles. Fiz papel de segundo professor em adaptação de aula. Daí tive que correr atrás de*

*como era ser um segundo professor, porque eu nunca tinha sido um segundo professor (Vânia).*

Um fato interessante que pode ser observado em ambos os casos é o desejo de professores buscarem estratégias de superação, ainda que individualmente, para resolverem situações que fogem do seu cotidiano. Segundo Maciel (2003, p. 1), uma das características da autoformação é a de ser “um espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades”.

Posteriormente, as professoras pesquisadas foram confrontadas sobre as possíveis contribuições da formação continuada ou da autoformação em suas respectivas práticas pedagógicas. Em grande parte das respostas, observou-se resultados positivos, dando enfoque ao uso ou adesão efetiva dos recursos tecnológicos, conforme pontua Renata, quando diz que “*contribuíram muito, principalmente para as tecnologias, de uso da internet. Já gostava de utilizar vídeos nas aulas, recursos tecnológicos, os alunos traziam o celular em alguns momentos para pesquisa. Mas agora eu estou utilizando ainda mais, porque a gente sabe a importância do visual para o aluno*”. Em contrapartida, houve também algumas respostas que mostraram haver contribuições em parte ou nenhuma contribuição.

*Não. Eu acho que não, porque tudo aquilo que era falado, que o estado oferecia para nós professores, eles se baseavam numa outra realidade que não era a nossa realidade escolar, em relação a acesso à internet, materiais para os alunos, relação a conteúdos. [...] Eles falavam assim, coisas mirabolantes, como se todo mundo tivesse um belo computador, uma internet potente e todo mundo estivesse acompanhando a aula [...] como se fosse tudo cem por cento. Tu mandava, eles faziam tudo certo, todo mundo aprendia e tudo lindo e maravilhoso e a gente sabe que não é assim a realidade (Roberta).*

*[afirmando] Nossa se contribuiu. A minha autoformação contribuiu, porque as formações, mesmo que a gente teve, foi bem precária. As meninas [colegas de instituição] dizem [encena] “ah, porque teve”. Teve. Mas de como você ir lá e instalar o Meet no teu celular, no teu computador, de como tu ir lá e ligar a câmera, porque assim, tu não abria a boca, tu ouvia. Então assim, depois que terminava as lives, que terminava os cursos, você ficava com um monte de dúvida, [encena] “tá mas por que isso? por que aquilo?” Daí é onde você tinha que correr atrás e aí que estava o problema, porque tu não tinha ninguém ali do teu lado para te auxiliar, porque aqui [na escola] a gente tem uma equipe enorme. Tu tem uma dificuldade, tu tem uma dúvida, tu corre. Tem o pedagógico, tem uma direção, tem outros professores, tem uma equipe que você pode contar [...] e lá em casa não (Vânia).*

De acordo com Imbernón (2010), o fator da descontextualização torna-se um dos grandes problemas para a efetiva realização da formação continuada, conforme se observa no

relato da entrevistada Roberta. Verifica-se que o relato de Vânia resume o que Imbernón (2010) chama de modelo aplicacionista ou normativo da formação continuada. Esse modelo possui como característica um baixo envolvimento do professor durante a formação, em que o próprio não questiona, não participa ativamente, apenas observa e escuta para conseguir “saber fazer”. Entende-se que formação continuada se produz com qualidade quando os professores se reconhecem no processo e se engajam, quando se percebem como sujeitos em formação e se sentem valorizados por aquilo que sabem e fazem.

A partir dos relatos apresentados por este bloco de análise, foi possível verificar a menção de cursos de extensão como um dos recursos para a inovação ou renovação da prática pedagógica do educador, em uma provável alusão à formação continuada. Além disso, constatou-se também o modelo tradicional da formação continuada oferecida pela mantenedora que, segundo as professoras, foram precárias e descontextualizadas da realidade escolar vivenciada. Já em relação à autoformação, as professoras pesquisadas trouxeram a necessidade como elemento mobilizador da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

### **Impressões sobre a Formação Continuada**

No campo educacional brasileiro, a consequência do distanciamento social, principalmente no contexto da educação básica, “[...] resultou em medidas que vão desde suspensão das aulas sem interação por plataformas virtuais, [...] até a realização das ditas aulas remotas” (Alves, 2020, p. 351). A partir da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas via Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como forma de possibilitar a continuidade do processo educativo (Brasil, 2020).

De acordo com a Unesco (2020), alguns dos problemas se apresentaram, como a interrupção do aprendizado, a acentuação nas taxas de evasão escolar, a falta de alimentação escolar, o despreparo dos pais para auxiliar os filhos no ensino remoto, a falta de instrumentos para a avaliação da aprendizagem e a carência de meios para a assistência às crianças em vulnerabilidade social. Ainda que as determinações assegurassem a continuidade do ensino de forma segura e que a tecnologia trouxesse viabilidade, muitas adversidades já conhecidas e vividas pela educação brasileira foram acentuadas. Já outras, até então camufladas (como a exclusão digital), foram reveladas, principalmente em classes socialmente marginalizadas.

Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas dos professores em tempos de pandemia, de certa forma, se assemelharam ao desafio de resolver um “cubo mágico”. Não apenas pelo fato de ser totalmente complicado encontrar a combinação correta, mas também por mostrar que ser educador é não se contentar com o cubo embaralhado, colocando-o para girar, virar, girar de novo, dialogando e pedindo ajuda ao colega ao lado que conseguiu, até combinar as cores da melhor maneira. Isso também diz muito sobre a essência da formação continuada docente, que possui em seu cerne a inquietação e a ação colaborativa, sendo o espaço onde todos os educadores são colocados frente a frente com seus respectivos cubos (prática pedagógica), para que assim, coletivamente, por meio de conversas e trocas de experiências, consigam encontrar uma resolução para os desafios individuais.

Ao serem questionadas, parte das professoras pesquisadas responderam que a formação continuada tem como finalidade principal a atualização e o aprendizado de novos conhecimentos por parte do docente.

*O objetivo é tirar o professor do “estacionamento”. Que o professor não fique acomodado, porque tem professor que às vezes se forma e acha que se formou, já sabe e apenas o livro didático é suficiente. E as formações continuadas, [...] elas trazem inovações, elas trazem conhecimentos, porque vem com base em estudos, de outros estudiosos onde a gente tá sempre aprendendo coisas novas, coisas que a gente não sabe (Luíza).*

*A formação continuada eu vejo como uma forma de a gente estar se atualizando, estar incentivando a trabalhar, porque está bem complicado hoje em dia lidar com todos e com tudo. E a formação continuada, eu vejo que é para isso assim, para estar atualizando a gente, incentivando, dando novas ideias, estimulando (Roberta).*

A formação continuada é observada não como um espaço, mas como uma ferramenta responsável por conceder “atualizações”. Segundo Imbernón (2010, p. 72), “[...] não podemos entender a formação apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso”.

Já Renata destaca que “a formação continuada é também uma troca de experiência entre os professores, o que foi legal, o que foi aplicado com a tua turma que eu posso estar adaptando e também trazendo para a minha. Às vezes a ideia de um colega me abre caminhos para novas ideias”. De acordo com Imbernón (2010), a competência profissional do professor, última instância do processo de formação continuada, resulta do diálogo estabelecido entre os professores, levando em conta a prática da profissão. Entende-se que os processos de formação

continuada se tornam potentes quando produzidos coletivamente, de modo a superar as práticas profissionais individualistas. A partilha de experiências aproxima pessoas e profissionais, criando um clima de solidariedade.

Quando perguntadas se a instituição de ensino (ou a mantenedora) realizava a formação continuada antes da pandemia da COVID-19, apenas Luíza não soube responder. As demais respostas foram positivas, conforme representa Janice:

*A Secretaria Estadual de Educação, junto com a [...] Fundação Catarinense de Educação Inclusiva e Educação Especial [...] sempre ofereceram cursos de [...] formação continuada. [...] Formação voltada à diversidade [...] ao uso de tecnologias educacionais. Nós tivemos a formação em relação [...] aos financiamentos da educação. [...] São cursos ofertados todos os anos. A Secretaria Estadual oferece cursos gratuitamente de formação para os professores, onde eles podem se inscrever no tempo em que quiserem [...] Existem [também] as paradas pedagógicas. Nessas paradas pedagógicas, [...] a escola tem autonomia de escolher um tema mais voltado à necessidade da escola [...].*

A oferta de cursos de formação continuada não garante uma continuidade no processo formativo dos profissionais da educação, uma vez que, na maioria das vezes, essa formação já vem “pronta”, desconsiderando as necessidades das escolas e de seus docentes. Chama atenção o termo “parada pedagógica”, que não condiz com a ideia de formação como movimento, como continuidade, como construção partilhada. Por conseguinte, sob o mesmo enfoque, o pesquisador questionou as entrevistadas se a instituição (ou mantenedora) havia realizado a formação continuada durante o período das aulas remotas. Todas as respostas, mais uma vez, foram positivas, reafirmando o caráter de “atualização científica”, porém desta vez colocando em contexto a organização de forma on-line dessas formações.

*Ano passado, teve uma semana de curso, de formação continuada. Nessa semana de formação continuada, eram quatro temas, sempre diferente. [...] Vou pegar um dia que foi o mais simples deles: foi aprender a ligar um computador, porque a maioria estava olhando e fazendo formação continuada pelo celular. Depois aprender (a utilizar) [...] Word, Google, o Excel, [...] PowerPoint. Então eles passaram toda aquela parte do Google Drive para a gente poder mexer [...] (Laura).*  
*Basicamente, nós falamos da situação da covid, do aluno e do trabalho na escola, [...] como nós iríamos atender esse aluno. Nós tivemos também esse aprendizado das ferramentas tecnológicas, que estavam sendo mandadas para nós. [...] Foi difícil, bem complicado, algumas pessoas assim não tinham noção nenhuma dessas tecnologias, até mesmo do simples fato de abrir e conectar um computador [...] (Janete).*

A partir desses relatos, verifica-se que as formações se pautaram também pelo ensino de coisas aparentemente simples, como ligar um computador, mas que, de certa forma, exige algum conhecimento. Nesse sentido, “a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais [...] configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada” (Ferreira, 2006, p. 21). Aqui fica o desafio de compreender que a formação continuada de docentes não pode ser reduzida apenas ao domínio do uso das tecnologias, embora naquele momento fosse essencial promover o desenvolvimento dessas competências.

Posteriormente, a última pergunta realizada sobre como a formação será vista num futuro pós-pandemia pelos próprios professores, instituições de ensino ou poder público, Renata responde que “cada vez mais o professor vai precisar desses momentos, de conversa, de estudos, de se conectar com o colega na escola, de ter parcerias, porque as parcerias dentro da escola fortalecem o trabalho”. Já Vânia considera “que seja vista de uma forma assim, que não só vista, mas mais procurada”. Janice, por sua vez, deixa claro que, por ser um recurso inerente a toda e qualquer profissão, a formação continuada sempre será vista como necessária, independente de quaisquer adversidades.

*A formação continuada sempre foi uma coisa que foi vista como necessária. [...] Eu não posso dizer que ela [a pandemia] contribuiu para o novo olhar sobre a formação. [...]. A formação continuada de professor ou de qualquer área do conhecimento é necessária para qualquer profissão (Janice).*

Por fim, a entrevistada Laura destaca que:

*Deveria ter mais e ser mais humanizada. [...] Deveria ser mais debatida entre os professores. Não tem aquela hora do recreio que os professores falam dos alunos? Então, deveria ter um dia daquilo para a gente poder falar de aluno por aluno, ou de turma por turma, não o tal do conselho de classe, mas sim para a gente poder observar melhor os alunos, observar a nós mesmos (Laura).*

Todas as entrevistadas percebem a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, que foi ensejada fortemente pela crise sanitária produzida pela COVID-19. Embora a sociedade em sua totalidade e suas instituições tenham retomado as atividades presenciais, há uma série de desdobramentos que ainda precisam ser compreendidos pelos profissionais da educação.

Segundo Ferreira (2006), a construção de um “novo cidadão do mundo” está em curso, daqui para frente, cada vez mais se tornará fundamental uma formação continuada de qualidade para os docentes. Olhar para o futuro e almejar uma efetiva e plena formação para o aluno envolve também o olhar para diversas peças do quebra-cabeça chamado educação, inclusive a formação continuada do professor.

Neste último bloco de análise, observou-se que a formação continuada docente, mediante as concepções da maioria das professoras pesquisadas, possui seu conceito intimamente ligado apenas à atualização científica do educador. Ainda, verificou-se também o modelo tradicional dessa formação durante a pandemia da COVID-19, a qual, segundo os relatos das entrevistadas, se restringiu a atividades síncronas como assistir a vídeos, com o objetivo de ensinar o uso dos recursos tecnológicos. Por fim, as professoras pesquisadas colocaram seus posicionamentos acerca da formação continuada em um futuro pós-pandemia, em que a grande parte dos discursos almejou uma formação mais efetiva, dialogada e humanizada.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou compreender a formação continuada sob as perspectivas dos professores da educação básica em meio à pandemia da COVID-19 e suas contribuições. O objetivo central deste artigo não é tratar das repercussões desse período pandêmico na formação dos professores e de seus alunos, mas sim produzir reflexões sobre a formação continuada no período pandêmico considerando as compreensões de docentes da educação básica de uma escola pública estadual. Certamente, a experiência atual dos professores deve dar indícios de que o período pandêmico deixou muitas lacunas nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Ao longo do presente estudo, a organização da formação continuada no contexto da pandemia, a análise sobre as perspectivas docentes e o reconhecimento do papel da formação continuada para a prática docente foram explanados e discutidos. A partir dos relatos das entrevistadas, identificou-se que a formação continuada no momento em que se torna reconhecida como fundamental por meio do discurso, ao mesmo tempo torna-se pouco compreendida quando colocada em prática. Outro ponto que se verificou durante as análises foi a percepção de que a formação continuada é realizada sem a real participação dos professores e desconsidera as necessidades do contexto escolar.

Os dados analisados indicam que muito ainda precisa ser feito para que a formação continuada seja compreendida por escolas, mantenedoras, gestores e professores. É preciso que o coletivo dos educadores se aproprie de seus processos formativos de modo a se tornarem sujeitos do processo. Assim, a formação continuada passa a ter sentido uma vez que os docentes são protagonistas na definição dos temas, no modo de fazer e na definição das metas que juntos desejam alcançar no contexto escolar.

Dito isso, espera-se que este artigo possa gerar boas contribuições para a construção de um olhar mais amplo para a formação continuada, principalmente de professores e futuros professores. Esse olhar, não apenas relacionado à importância, mas também à reflexão e ao conhecimento sobre como podemos qualificar os processos de formação continuada, considerando as percepções dos professores. Tais percepções, por fim, não exclusivas ao olhar como consumidores de conteúdo, mas também na posição de produtores de experiências e conhecimentos pedagógicos comprometidos com a efetiva aprendizagem de seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 2020.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação na cultura globalizada. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 318 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO PENÍNSULA (org.). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. São Paulo, 2020. 24 slides, cor. Disponível em: <https://bit.ly/3QnzTnu>. Acesso em: 3 ago. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÊ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Recife. **Anais [...]**. Recife: SBPC, 2003. p. 1-5.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 99, p. 15-36, 2015. DOI: 10.1590/CC0101-32622015146769. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento de escolas**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/43P4nlu>. Acesso em: 3 ago. 2023.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Agradecemos a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC pelo apoio institucional.

**Financiamento:** Não há fomento institucional.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e suas identidades foram mantidas em sigilo. Foram utilizados nomes fictícios para não serem identificados.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão apresentados no manuscrito.

**Contribuições dos autores:** A contribuição se deu na realização da pesquisa de campo, coleta de dados, análise e interpretação dos dados e redação do texto.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

