

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.029)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E NOVOS DESAFIOS

Elizabeth Gomes de Oliveira

Mestranda em Ensino de Ciência e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG--Paraná-Brasil. E-mail: abetegomes@gmail.com.

RESUMO

A formação de professores tem passado por inúmeras transformações e vem sendo objeto de profundas reformulações no Brasil e no mundo, algo que tem se intensificado com o Ensino Remoto Emergencial, no qual os professores tiveram que, de forma abrupta e sem planejamento prévio, buscar estratégias de ensino-aprendizagem para assegurar a continuidade das atividades educacionais no período da pandemia, utilizando para isso os recursos tecnológicos disponíveis. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos durante as aulas remotas configuram-se como um leque de oportunidades futuras quanto às questões que já vinham sendo discutidas, entre elas, a formação docente. Assim, esse estudo tem o objetivo de descrever o percurso histórico da formação de professores no Brasil, e as mudanças ocorridas da independência em 1822, a contemporaneidade com as transformações ocasionadas pela pandemia, com o intuito de apontar as mudanças e permanências ao longo desse processo histórico. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Portal de Periódico Capes e Scielo, para analisar as pesquisas já realizadas referentes a essa temática para subsidiar a escrita desse estudo. Percebe-se, a partir dos resultados obtidos, que a formação de professores no Brasil está alinhada com as mudanças ocorridas na sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Remoto Emergencial. Recursos tecnológicos. Estratégias de ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo contempla os aspectos históricos, políticos e teóricos da formação de professores, perpassando pelos desafios de ensinar em tempos de pandemia. Para isso, optou-se por apresentar a trajetória da formação de professores no Brasil, a partir de 1827 com aprovação das Escolas de Primeiras Letras até o contexto atual. Introduce-se, inicialmente, um resumo dos seis períodos da formação de professores no Brasil descritos por Saviani (2009), assim como os programas de formação continuada implementados no País a partir de 2004, por meio de políticas federais abrangentes, com o intuito de possibilitar a formação inicial e continuada de professores em exercício.

A formação de professores está diretamente relacionada com as mudanças e as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos. Desse modo, percebe-se que as políticas e as práticas do sistema educacional no nosso País são influenciadas pelos acontecimentos políticos e socioeconômicos. Assim, este estudo apresenta discussões sobre como a formação inicial de professores no Brasil está descrita nos documentos oficiais, entre eles, a Resolução CNE/CP N. 2/2019, que enfatiza a importância de preparar os futuros professores para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, algo que também está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nota-se que as políticas de formação de professores encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo e as questões da sociedade atual.

As demandas da sociedade contemporânea vêm reduzindo a docência a técnicas, valorizando as competências em detrimento dos saberes e do conhecimento. O ensino para o desenvolvimento de competências está relacionado com a ação imediata e ausência das discussões políticas e socioculturais, buscando treinar os estudantes para a resolução de situações que lhes são impostas, ou seja, está relacionada com a aptidão e habilidades do indivíduo. Nessa perspectiva, a docência reduz-se à mera aplicação de técnicas para ensinar e preparar os alunos para o mercado de trabalho, tornando-os indivíduos passivos diante das situações vivenciadas na sociedade, bem como ocasionando a desvalorização do professor e do pensamento crítico.

[...] pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática. Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2012, p. 109).

Mesmo com as sucessivas mudanças ocorridas na formação de professores, ainda há um longo caminho a seguir, a fim de estabelecer de fato políticas de formação que proporcionem uma formação docente consistente e que de fato contribua para enfrentar os desafios vivenciados na realidade da sala de aula e para a construção da identidade profissional do professor.

Durante a pandemia, as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores ficaram evidentes, entre eles, a incorporação de novas tecnologias e o desenvolvimento de práticas de ensino para possibilitar a aprendizagem dos estudantes em meio às adversidades do ensino remoto. Nesse período, as questões relacionadas à importância da formação docente ficaram evidentes, assim como o acesso a tecnologias digitais e o seu uso no ambiente escolar.

Diante dos apontamentos descritos, este estudo tem como objetivo descrever o percurso histórico da formação de professores no Brasil, as mudanças ocorridas da independência em 1822, a contemporaneidade com as transformações ocasionadas pela pandemia com o intuito de apontar as mudanças e permanências ao longo desse processo histórico.

Este estudo está organizado da seguinte forma: na seção 2 descreve-se a abordagem metodológica utilizada; na seção 3

apresenta-se os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, perpassando pelos seis períodos descritos por Saviani (2009) e pelos programas de formação em exercícios implementados pelo Ministério da Educação (MEC); na subseção 3.1 as discussões referentes à formação inicial de professores e a Resolução CNE/CP N. 2/2019, e na subseção 3.2 apresenta-se os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial e as experiências adquiridas nesse período. E, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa, realizada com o intuito de apresentar os principais aspectos da formação de professores no Brasil, reunindo os pontos relevantes para as discussões relacionadas a essa temática. Nesse sentido, a pesquisa busca proporcionar maior familiaridade com a temática abordada, por isso pode ser classificada como exploratória. De acordo com Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

O levantamento bibliográfico para fundamentação teórica foi realizado nas seguintes bases de dados: *Google* acadêmico, *Scielo*, e Portal de Periódicos Capes. A partir das informações obtidas foi desenvolvido este estudo sobre a formação de professores no Brasil, apresentando os aspectos históricos, o contexto e as novas perspectivas para formação docente no País.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil tem passado por inúmeras transformações ao longo dos anos, essas mudanças estão articuladas com as transformações sociais e se intensificaram após a independência em 1822, com o intuito de instruir a população, deixando explícita a necessidade da formação de professores. Nessa perspectiva, Saviani (2009) apresenta seis períodos na história de

formação de professores no Brasil, de 1827, com promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a 2006, com o advento dos institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, no entanto essas mudanças na formação docente não foram consistentes para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação brasileira.

O Quadro 1 apresenta os principais aspectos históricos da formação de professores no Brasil, evidenciando que, como pontuado por Saviani (2009), essas mudanças apontaram descontinuidades, mas sem rupturas.

Quadro 1 – Síntese dos aspectos históricos da Formação no Brasil (1827–2006)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	
PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
(1827-1890) Ensaio intermitentes de formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> -Lei das Escolas de Primeiras Letras onde o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo; -Instituição da primeira Escola Normal do País, que preconizava uma formação específica para os professores para o domínio dos conhecimentos que serem ensinados nas escolas de primeiras letras."
(1890-1932) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> -Reforma da instrução pública do estado de São Paulo, marcadas pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino, dessa forma, a formação de novos professores centralizava-se nos exercícios práticos; -Expansão dessa reforma das Escolas Normais para as principais cidades paulistas e para os demais estados brasileiros."
(1932-1939) Organização dos institutos de educação	<ul style="list-style-type: none"> -Os institutos de educação foram organizados como espaços não apenas para ensinar, mas para o desenvolvimento de pesquisas; -As duas principais iniciativas foram a instituição dos institutos de educação do Distrito Federal e São Paulo, pensados para incorporar as exigências da pedagogia e corrigir as insuficiências das antigas Escolas Normais."

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
(1939-1971) Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> - Elevação dos institutos de educação a nível universitário e organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias; - Formação de professores nos cursos de Pedagogia ou de licenciatura pelo modelo conhecido de "esquema 3+1", sendo três anos de estudos específicos e um para a formação didática; - Os cursos normais, assim como os de licenciatura e Pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório; - Ênfase nos conhecimentos científicos em detrimento dos pedagógicos, tanto nas licenciaturas como nos cursos de Pedagogia."
(1971-1996) Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério	<ul style="list-style-type: none"> - Com o Golpe Militar em 1964, as Escolas Normais desapareceram e foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau; - Lançamento do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), para buscar compensar a precária formação docente que havia se transformado em uma habilitação dispersa em meio a tantas outras; - A lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta ou plena para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio; - Movimento pela reformulação das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia, a maioria das instituições passaram a instituir os cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental)."

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	
PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
(1996-2006) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores	<ul style="list-style-type: none"> - A promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional) 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, não correspondeu às expectativas quanto à formação docente no País. Sinalizou para uma política educacional voltada para uma formação docente mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. - Um fato importante trazido pela LDB, foi a proposta de que todos os professores deveriam ser formados em nível superior. - Nesse período também foram homologadas as diretrizes curriculares do curso de pedagogia."

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do artigo de Saviani (2009)

Percebe-se que as questões referentes à formação docente não são recentes, mas foi a partir da expansão da universalização da instrução escolar, que a necessidade da formação de professores para atender a essas demandas tornou-se urgente. Desse modo, "o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários" (SAVIANI, 2009, p. 148).

Nota-se que os debates referentes à formação docente têm se intensificado no século XIX e avançado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que consolidou a estruturação da educação nacional e trouxe novas propostas para a formação de professores, mas "ainda encontrados nas instituições de ensino superior [...] o esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo '3 + 1'" (GATTI, 2013, p. 59). Assim como currículos fragmentados, dissociação entre teoria e prática com os conteúdos abordados de forma genérica, formação aligeirada e cursos de curta duração, entre outros, com o intuito de atender as demandas atuais da sociedade (GATTI, 2013).

Nessa perspectiva, nos cursos de formação de professores as disciplinas presentes nos currículos muitas vezes não se articulam entre si, os conteúdos são genéricos, há uma clara prioridade ao conhecimento científico, ao passo que o conhecimento pedagógico-educacional é negligenciado, os estágios são insuficientes e o modo de avaliar interna e externamente ainda é precário. Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, muitas vezes são desconsiderados, ocorrendo seus distanciamentos das ementas propostas em cada disciplina. Os referenciais teóricos sobre Educação quase não são discutidos na formação inicial desses profissionais, e quando são, tratam-se de diálogos rasos, além da falta de uma associação entre o currículo da Educação Básica com os conhecimentos trabalhados na graduação e a oferta de poucas disciplinas que abordem o desenvolvimento da ação profissional. E as atividades complementares não são, em alguns casos, supervisionadas e/ou preparadas para entrar em concordância com a formação proposta.

Na busca por atender às demandas de formação inicial e continuada de professores, em 2004, a partir de políticas federais abrangentes, foram instituídos os cursos de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares públicas. Assim, ações estratégicas, como o Pró-Letramento e o Gestar II, Especialização em Educação Infantil, entre outras, foram desdobramentos dessa proposta. Além das várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por meio da UAB – Universidade Aberta do Brasil; o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar (GATTI, 2021).

Diante da necessidade de formação de professores para a Educação Básica, levantada a partir de pesquisas realizadas, seminários e debates, assim como das informações obtidas nas redes educacionais de estados e municípios, foi implementada pelo Ministério da Educação (MEC) a Política Nacional de Formação de Professores, em que foram propostos cursos aos docentes que não possuíam formação em nível superior ou estavam atuando fora da área de formação inicial. Esses cursos foram oferecidos nas modalidades presencial e a distância. Destacam-se nessa Política, os seguintes programas: Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica (PARFOR), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Recentemente foi lançado o Programa Residência Pedagógica, que também busca possibilitar a articulação entre a formação continuada e a atuação na Educação Básica.

No Quadro 2 é possível visualizar as principais informações sobre os programas implementados pelo MEC, para atender as demandas da formação de professores para atuar na Educação Básica brasileira.

Quadro 2 – Principais Programas de formação de professores para a Educação Básica

Ano	Programa	Público-alvo/Finalidade
2006	UAB	Disponibilizado aos professores sem ou com graduação, aos gestores, dirigentes e trabalhadores da Educação Básica na modalidade a distância. O principal objetivo é oferecer um ensino superior a distância aos educadores, a fim de facilitar seu acesso à formação inicial e/ou continuada. Embora não existam dados sobre o desempenho do Programa, é possível fazer uma relação entre os cursos presenciais e a distância, em que de fato o EaD vem crescendo desordenadamente e tem mais matrículas que o presencial, principalmente nas instituições privadas, sendo o curso de Pedagogia o que mais apresenta matrículas.
2007	PIBID	Disponibilizado aos licenciandos, ou seja, professores ainda em formação. O principal objetivo é inserir esses profissionais na realidade das escolas públicas, para que desenvolvam atividades participativas junto com os professores da Educação Básica que os recebem, podendo também atuar de forma interdisciplinar e buscando identificar e solucionar os problemas no processo de ensino-aprendizagem “agora” ou em suas práticas futuras. O programa tem se mostrado eficiente, porém é muito comum que o principal incentivo a participar do mesmo seja a bolsa vinculada ao projeto.

Ano	Programa	Público-alvo/Finalidade
2009	PARFOR	Disponibilizado aos profissionais da educação já atuantes que não possuem graduação, aos profissionais licenciados que trabalham em outras áreas e aos bacharéis que pretendem atuar como professores. O principal objetivo é alinhar a formação dos interessados às proposições da LDB. Entretanto, o Programa apresenta falhas, desde seu currículo até sua organização, há muitas disciplinas que são apresentadas de maneira frágil, não se considera a experiência/vivência dos profissionais que já atuam nesse mercado de trabalho, ainda é ignorada a importância das abordagens pedagógicas-educacionais, entre outros problemas, além do fato de que ocorrem muitas evasões e desistências.
2018	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	Iniciativa recente do Ministério da Educação, coordenado pela Capes/MEC, é ofertada a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e visa a imersão do estudante na escola, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa favorecendo a concretização da relação prática-teoria. Porém, não conta com avaliação de porte sobre suas formas de implementação nas instituições e suas contribuições.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações dos artigos de Gatti (2009 e 2013)

Há Programas que, embora não sendo exclusivamente voltados à formação de professores, também ofereceram algum tipo de apoio aos licenciandos, são eles: Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), Prouni (Programa Universidade para Todos) e Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Desse modo, esses Programas, embora com algumas fragilidades, vêm possibilitando a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. A formação de professores deve estar sempre em pauta nas políticas públicas e nos fóruns de debates, para assim buscar o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois:

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua

atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais [...] a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação (GATTI, 2013, p. 59-60).

A partir desse breve contexto de formação de professores no Brasil, percebe-se a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, assim como a relevância de abordar os conteúdos científicos e pedagógicos para proporcionar, além da formação, a construção da identidade profissional do professor. Na próxima seção serão apresentadas as discussões e reflexões referentes à formação inicial a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019

A formação de professores tem se tornado um tema central das políticas públicas no País desde a década de 1990, com a restauração da educação, tendo como marco a promulgação da LDB 9394/96 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Assim, “as reformas educativas no Brasil, desde esse período, objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 362).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – a de 2002, 2015 e 2019. A Resolução de 2002 tinha como pontos principais: a articulação entre conhecimento e prática pedagógica desde o início do curso, pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem e flexibilidade para que a própria instituição oferecesse projetos que se adequassem à formação. Como foram poucas licenciaturas que acataram tais Diretrizes, o CNE propôs novas Resoluções. A de 2015 sugeriu a Base Curricular Comum

Nacional para Formação de Docentes, pautada na equidade, de modo que as instituições estão livres para desenvolver sua identidade, desde que articulem a ciência com a didática e com a prática. Como esta última foi adiada várias vezes, em 2019 vieram outras Diretrizes e institui-se a BNC-Formação (GATTI, 2013).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento é ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 367).

A Resolução CNE/CP N. 2/2019 trata especificamente sobre a formação inicial e estabelece a organização do currículo, a carga horária dos cursos, essa organização limita a autonomia das universidades quanto ao currículo. Outro ponto que cabe destacar é o fato de que as atividades complementares que estavam presentes desde a 2002 foram retiradas das DCNs atuais. Essa Resolução tem como foco a adequação de competências centradas no saber fazer e [...] “desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC [...] o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370).

Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020) a formação inicial de professores apresentada na Resolução CNE/CP N. 2/2019 destaca dois aspectos: a formação do professor por competências e habilidades, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os processos formativos a partir do modelo técnico instrumental, alinhado às atuais políticas educacionais com a racionalidade técnica neoliberal. Desse modo, “pensar os cursos

de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal sua base de sustentação” (RIBEIRO, 2015, p. 412).

Assim, considerando os apontamentos anteriores, observa-se que a BNC-Formação de 2019 resume a formação de professores ao desenvolvimento de competências e habilidades com ênfase no saber fazer, desconsiderando a necessidade da formação do pensamento crítico reflexivo para atuar de forma ativa na sociedade, desenvolvendo ações individuais e coletivas, tornando-o um mero reproduzidor de práticas que lhes são impostas.

3. 2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Em 2020, as aulas presenciais foram suspensas temporariamente por causa da pandemia da Covid-19, uma doença que afetou não somente o Brasil, mas a população mundial e impôs transformações na sociedade e na educação, principalmente com relação ao uso das tecnologias digitais. Assim, durante esse período foi adotado, de forma emergencial, o Ensino Remoto para dar continuidade às atividades escolares.

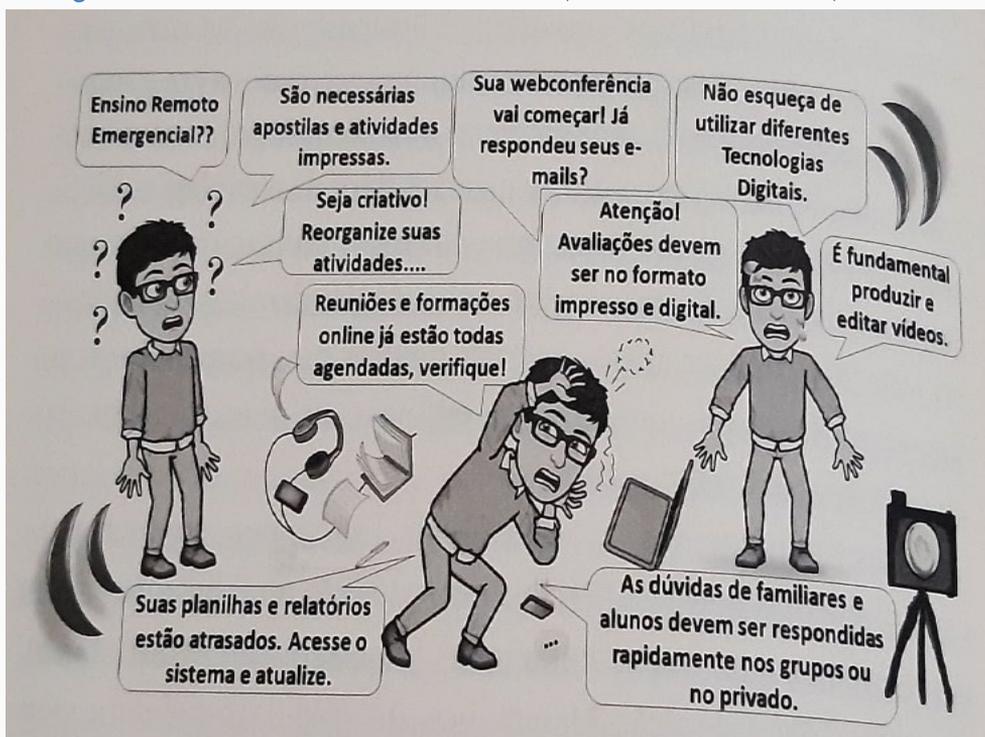
Diante das demandas da adaptação das aulas do presencial para o virtual, os alunos, os professores e os sistemas educacionais enfrentaram inúmeros desafios. De acordo com Corrêa e Brandemberg (2021, p. 39), [...] “professores brasileiros não se encontram, efetivamente, capacitados para desenvolver atividades que integram as tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem”. Para os autores, isso ocorre por diferentes motivos, entre eles, a ausência da inclusão do tema no currículo das licenciaturas, falta de investimento ou incentivo para inserir na formação inicial e continuada dos professores uma formação adequada que os possibilite utilizar as tecnologias digitais em sala de aula.

Em meio a tudo isso, temos o professor tensionado para fazer esse sistema todo funcionar com qualidade e sem prejuízos à aprendizagem, porém sem saber como e sem ter recebido, na maioria dos casos, formação para isso. Mesmo assim, sua única alternativa era ficar *on-line*! E isso sem as mínimas condições

para preparar, planejar, estudar as características, possibilidades e restrições dessa nova modalidade, nem mesmo comprar os equipamentos necessários (BORBA *et al.*, 2022, p. 111).

Nessa perspectiva, os professores precisaram se adaptar, de forma abrupta, ao Ensino Remoto Emergencial para organizar as atividades por meio da utilização de plataformas digitais de videoconferência, além da elaboração de material impresso para os estudantes sem acesso às tecnologias digitais ou à internet. A Figura 1 apresenta uma sátira do trabalho do professor no contexto da pandemia.

Figura 1 – Meme satirizando o trabalho dos professores durante a pandemia



Fonte: Borba *et al.* (2022, p. 111)

Os autores elaboraram essa figura com base nos Memes da internet, referentes ao trabalho dos professores durante a pandemia, evidenciando a sobrecarga de trabalho e as inquietações com

relação à prática docente nas aulas remotas. Mas, as melhores respostas para a continuidade das atividades educacionais no período da pandemia vieram dos professores que, em colaboração com os outros e com as famílias, desenvolveram formas que possibilitaram a aprendizagem dos estudantes (NÓVOA, 2020). O autor enfatiza que:

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil (NÓVOA, 2020, p. 8).

Assim, percebe-se que a implementação do uso das tecnologias na prática docente requer planejamento e investimento em formação inicial e continuada do professor, algo que ficou evidente durante o ensino remoto emergencial. Conforme Corrêa e Brandemberg (2021, p. 53), os “incentivos à formação docente e da criação de novas propostas capazes de oferecer experiências de integração e não de substituição do ensino presencial e/ou remoto com qualidade”, são imprescindíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, percebe-se que a formação de professores no Brasil tem passado por inúmeras transformações ao longo dos anos. Nesse sentido, na sociedade contemporânea é visível os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em sua atuação profissional. Conforme Borges, Aquino e Puentes (2012, p. 95), “o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e as pesquisas mostram a necessidade da continuidade e investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas hodiernos”.

As novas demandas do mercado de trabalho apontam para a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis, capazes de realizar diferentes tarefas e adaptar-se às novas formas de

trabalhos e às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com a globalização da informação. Desse modo, essas mudanças no mercado de trabalho vêm refletindo diretamente na educação, pois tem aumentado a busca por formação continuada desses profissionais para se manter ou voltar para o mercado de trabalho.

Nota-se que essa necessidade urgente de reflexão, adaptação e formação docente, fez-se necessária com o Ensino Remoto Emergencial, no qual o professor, a partir de uma situação imprevisível, teve que se adaptar para dar continuidade às atividades escolares, no período da pandemia. Um momento que evidenciou a necessidade de formação de profissionais reflexivos e capazes de se adaptarem a uma nova realidade.

Portanto, a pandemia colocou a prática docente diante de novos desafios e perspectivas futuras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com ou sem o uso de tecnologias da informação e comunicação, ampliando o debate sobre a importância da mudança na formação docente, um tema que já vem sendo objeto de estudos de muitos pesquisadores da área.

Neste sentido, acredita-se que um ensino a partir da práxis possibilita uma compreensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, levando o docente a pensar em estratégias que realmente proporcionem a construção do conhecimento, junto com os alunos, professores e toda comunidade escolar. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas, que de fato impulsionem uma formação de professores e a construção da identidade profissional do professor.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C. *et al.* **Vídeos na Educação Matemática**: Paulo Freire e a quinta fase das tecnologias digitais. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 28 out. 2022.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [s. l.], p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, [s. l.], v. 42, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>. Acesso em: 09 jul. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/5635/3568/18231>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.