

Formação continuada em tempos de pandemia e a distância que separa os corpos: como ficam as práticas corporais?

Continuing education in times of pandemic and the distance that separates bodies: what about bodily practices?

 *Victor Bernardes de Souza **
*Júlio Cesar Cabral da Costa ***
*José Manoel Montanha da Silveira Soares ****
*Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo *****

Recebido em: 10 maio 2021
Aprovado em: 17 nov. 2021

Resumo: Neste artigo, discutimos a formação continuada de professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal no contexto das demandas relacionadas ao Ensino Emergencial Remoto (EER), decorrente do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. O estudo visa analisar a percepção de professores e professoras de um curso de formação continuada acerca de uma proposta voltada para jogos e brincadeiras na Educação Básica. Procurou-se refletir sobre o contexto da educação escolarizada diante dos desafios da pandemia, bem como os desafios relacionados à formação docente para as tecnologias digitais. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de Estudo de Caso, onde realizou-se a descrição de um questionário de avaliação de satisfação preenchido pelos professores cursistas. Concluímos que é necessário possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação que lhes permitam o trato com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo.

Palavras-Chave: Formação continuada. Práticas corporais. Ensino remoto.

Abstract: In this article, we discuss the continuing education of public school teachers in the Federal District in the context of the demands related to Remote Emergency Education (REE) resulting from the social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. The study aims to analyze the perception of teachers of a continuing education course about a proposal focused on games in Elementary Education. We tried to think on the context of formal education facing the challenges of the pandemic, as well as the challenges related to teacher training for digital technologies. It is a qualitative research, carried out through a Case Study, where a description of a satisfaction assessment questionnaire completed by the participating teachers was carried out. It becomes necessary to enable teachers to exercise dialogue and appropriation that will allow them to deal with emerging technologies and, above all, to recognize the pedagogical potential they carry with them.

Keywords: Continuing education of teachers. Body practices. Remote teaching.

* *Victor Bernardes de Souza é licenciado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília-UCB, especialista em Currículos e Docência nos Anos Iniciais pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil, FACETEN e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília-UnB. Professor formador na Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Observatório da Educação Básica da Faculdade de Educação (UnB). Pesquisador do Avante (FEF-UnB) e Tesoureiro da Secretaria Distrital do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-DF). Contato: victor.bernardes@edu.se.df.gov.br*

** *Júlio Cesar Cabral da Costa é licenciado em Educação Física pela Universidade de Brasília, especialista em Administração e Planejamento de Projetos Sociais pela Universidade Gama Filho. Professor formador na Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: julioef@gmail.com*

*** *José Manoel Montanha da Silveira Soares é licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, especialista em Educação Física Escolar pela Universidade de Brasília, mestre em Política de Educação e doutor em Política de Educação pela Universidade de Brasília. Pós-doutor em políticas públicas de Esporte e Lazer pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor formador na Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal onde atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). Contato: zemontanha@outlook.com*

**** *Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo é licenciado e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília, especialista em Educação em Diversidade e Cidadania pela UFG e em Gestão Escolar e Temas Contemporâneos pela UFT e doutor em Política Social pela UnB. Pesquisador colaborador do Programa de Pós Graduação em Educação Física (em Rede) da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, credenciado para orientar alunos no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). Professor formador na Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: tatu.pedro@gmail.com*

Não há como negar! O trauma disruptivo que educadores e educadoras do mundo inteiro sofreram com o impacto da pandemia da Covid-19 deixará marcas indelévels não apenas nestes, mas em crianças, adolescentes e jovens em idade escolar também. Estes impactos se tornam mais intensos e danosos certamente em países de economia mais vulnerável e sistemas educacionais fragilizados, como é o caso do Brasil.

A geração atual será marcada pela pandemia da Covid-19, isso é fato, pois entramos no segundo ano de pandemia e seu arrefecimento ainda parece incerto. Isso provoca incertezas e dúvidas inquietantes. Será que a partir da Covid-19 repensaremos os limites da civilidade? Como ficará a convivência humana pós pandemia? As distâncias educacionais que separam ricos e pobres serão ampliadas? Os abismos sociais serão aprofundados ainda mais? Como isso tem afetado a educação formal em nosso país? E as áreas de conhecimento que tem como objeto de intervenção a corporalidade humana, como ficam neste cenário? Como fica a Formação Continuada de Professores (FCP) que atuam junto às práticas corporais? Como desenhar uma intervenção pedagógica tendo a tecnologia como a principal mediadora? Em outras palavras, como contribuir para a formação continuada de professores e professoras que atuam na Educação Básica?

Quando se trata de práticas corporais, é amplamente conhecida a predominância de abordagens com ênfases “biologicistas” e/ou mecânicas. Nelas, o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras é de um modo geral voltado para o cuidado da saúde – num entendimento bastante limitado desse termo – com o uso profilático das práticas corporais, desconsiderando as preferências dos estudantes, principalmente quando falamos de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Obviamente, quando nos referimos às práticas corporais, nos referimos ao brincar, às atividades lúdicas, aos jogos e outras atividades que envolvam a cultura corporal. Não basta “queimar calorias”, o estudante precisa ver sentido nestas atividades, em suma, precisa sentir prazer e alegria ao realizar movimento.

Estas serão algumas das questões que tentaremos abordar, com o intuito não de dar respostas definitivas, mas de dividir e compartilhar experiências reais vividas durante o ano de 2020 num curso de formação ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para professores da rede pública de ensino de Brasília.

A educação a distância (EaD) e o ensino remoto apresentam peculiaridades que exigem grande atenção. Primeiramente, cabe diferenciar as duas modalidades. A EaD já era prevista desde a promulgação da LDB (Lei 93/94 de dezembro de 1996), incentivada, organizada

e credenciada pelo Poder Público para todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, com abertura para regimes especiais (BRASIL, 1996). Já o ensino remoto, ou Ensino Emergencial Remoto (EER), é a maneira como vem sendo chamadas as iniciativas para substituição do ensino presencial, em decorrência da pandemia da Covid-19. Desta forma, o ensino remoto não pode ser considerado idêntico ao ensino presencial, nem tampouco equivalente à já regulamentada EAD, sendo aceito apenas como exceção (SAVIANI, 2020).

Acreditamos que o maior desafio, e talvez maior contribuição para esse momento histórico, seja a materialização de um EER de qualidade, evitando a mera reprodução de práticas pedagógicas tradicionais do ensino presencial no ambiente virtual. Sabemos do imenso desafio que foi, e continua sendo, para a grande maioria dos docentes apropriar-se do ensino remoto de forma a não comprometer a qualidade deste. Vale ressaltar que a realidade das escolas públicas muitas vezes não permite o acesso de qualidade às tecnologias informacionais para os seus professores, através de recursos como internet de banda larga, acesso a laboratórios de informática, recursos audiovisuais em sala de aula, etc.

A pandemia mundial deflagrou uma crise sobre o sistema educacional brasileiro, que já se fazia anterior à própria Covid-19. Os problemas que se manifestam hoje, como a falta de acesso à internet para muitos dos estudantes brasileiros e a ênfase excessiva em práticas pedagógicas tradicionais, por exemplo, apenas eclodiram com mais força diante do cenário do EER, impulsionados pelo desmonte do magistério público nas últimas décadas.

Os custos da pandemia para a educação pública: velhos dilemas para novos enfrentamentos

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos por uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Deflagrada mundialmente como a pandemia da Covid-19, o mundo viu-se diante de um grande desafio: como organizar a vida em sociedade a partir de uma doença altamente contagiosa e que se espalha justamente por meio do contato humano? Reticentes, alguns países ignoraram o nível de gravidade que causaria o alastramento da Covid-19 pelo planeta. Este comportamento, inclusive comportamento incentivado por chefes de Estado, como é o caso do Brasil, desencadeou uma série de eventos com alto alcance e grande velocidade de disseminação da doença e das mortes causadas por ela (SOUZA, 2020). Em termos de economia, temos um governo cujas políticas priorizam o mercado financeiro. O que esperar do Brasil neste cenário de crise?

A principal questão é que o país nunca esteve tão despreparado para enfrentar os desafios de uma inflexão histórica como a que parece que está ocorrendo. Na crise de 1929 e durante os anos da grande guerra, o país deixou de lado as recomendações do que hoje chamaríamos de “*mainstream*” e enveredou pela construção de um Estado nacional e uma indústria. (BELLUZZO, 2020, p. 89).

Com bases fincadas na economia capitalista, a maioria das economias globais sofreram impactos em diversos setores e subsectores. No caso dos países de economia dependente ou periférica, os efeitos da pandemia foram ainda mais graves, devido principalmente a ausência do Estado na formulação de políticas sociais que promovessem a proteção da população que tem no trabalho precarizado as formas de subsistência.

Porém, a conjugação de fenômenos atuais, crise e pandemia, é muito profunda e historicamente inédita. Seja como for, as economias nacionais, com raríssimas exceções, estão mergulhando numa trajetória de depressão com brutal desaparecimento de empresas, aprofundamento da concentração e centralização do capital, derretimento dos mercados de trabalho, acentuação da precarização e desigualdade. (CARCANHOLO, 2020, p. 96).

No campo educacional, os efeitos se deram de formas diversas. Por um lado, o sistema privado de educação teve que rapidamente se reorganizar para atender as demandas da educação domiciliar. Por outro, os sistemas públicos de educação refletiram em grande medida crises que já vinham sendo gestadas de outros tempos, e que com a Covid-19, eclodiram com mais força. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020), o impacto da pandemia alcançou mais de 1,5 bilhão de estudantes em mais de 180 países, aproximadamente 91% dos estudantes do mundo.

No Brasil, a situação não foi diferente. O Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), num relatório intitulado: “*Série Covid-19: Impacto Fiscal na Educação Básica*”, destaca os efeitos econômicos da pandemia do novo coronavírus na Educação Básica. A partir de um mapeamento de projeções tributárias e uma análise da base de dados do Tesouro Nacional, o relatório estima que as redes estaduais e municipais perderam, em 2020, entre R\$ 13 bilhões e R\$ 40 bilhões em tributos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Considerando os 38,3 milhões de estudantes das redes de Educação Básica, isso significaria uma redução média no investimento anual por estudante que pode ficar entre R\$ 345 reais, no melhor cenário, e R\$ 1.038, no cenário mais pessimista.

À medida que a pandemia da Covid-19 se interiorizava por todos os estados brasileiros, ficava

claro que as disparidades econômicas e sociais se agravavam e os governos municipais e estaduais teriam de se preparar para enfrentar grandes desafios no campo da educação. Com efeito, destacamos duas: a FCP para o enfrentamento do EER, seja no uso de ferramentas tecnológicas, seja para o acolhimento dos estudantes, e o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que são determinantes para um trabalho educativo de qualidade. As experiências aprendidas na pandemia, bem como em outros eventos catastróficos, trazem evidências de que os efeitos adversos sempre vão além do impacto educativo. Queremos dizer com isso que a vida dos estudantes e, conseqüentemente, de suas famílias, foram profundamente alteradas com a pandemia. Há um conjunto complexo de situações e realidades que interferem diretamente na qualidade da educação e no desempenho dos estudantes.

A atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional, da carreira docente e da melhoria significativa da sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante formação. (KENSKI, 2003, p. 94).

Apenas para ilustrar, a existência ou não de recursos tecnológicos nos domicílios, rapidamente, se configurou como um fator de exclusão. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), os dados mais recentes sobre o acesso às TIC mostram que 99% dos domicílios da classe A tem acesso à internet, item disponível para apenas 40% dos domicílios das classes D e E.

A fim de minimizar esses problemas e traçar novas expectativas, as plataformas para o ensino remoto se tornaram uma alternativa na tentativa de dar continuidade ao ano letivo em meio às restrições impostas pela pandemia de Covid-19 (ZAJAC, 2020). Ao mesmo tempo, foram levantados questionamentos sobre a efetividade do EER, sobre o real acesso dos estudantes, sobre a realidade da maioria das famílias de trabalhadores brasileiros e sobre o desemprego estrutural. Ou seja, os efeitos da pandemia configuraram-se numa complexa ampliação das desigualdades sociais, causando um crescente déficit de aprendizagem por parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras (SAE, 2020; NUNES *et al.*, 2013).

Por outro lado, também ficou evidente o abandono que sofre a maioria dos professores e professoras da educação pública brasileira, considerando que EER nunca foi uma realidade. Mesmo antes da pandemia, o acesso aos meios tecnológicos não era uma realidade cotidiana na educação para a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras. Neste sentido, os efeitos da pandemia sobre uma resposta aligeirada da

educação para suprir as lacunas do EER não lograriam sucesso. Não obstante, todas as demandas de políticas públicas, em especial de formação continuada de professores, que foram constantemente questionadas no cenário da pandemia, se viram ainda mais necessárias e urgentes (BARBOSA; SILVA, 2019).

O processo de formação continuada deve dotar os professores de conhecimentos para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores críticos. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação dos professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência. (IMBERNÓN, 2004, p. 39).

Dentro desse contexto, a FCP deve estar atenta às necessidades profissionais, sociais e coletivas dos educadores e das educadoras, pois por mais que nos voltemos com olhares atentos às tecnologias educacionais, estas devem estar à serviço da humanidade, considerando que o processo educativo ligado aos avanços tecnológicos deve servir à formação docente humana e não para dar respostas imediatistas às crises econômicas. Moreira e Kramer (2007) apontam que as tecnologias não asseguram o desaparecimento das desigualdades econômicas e divergências das cidades. Neste sentido, os autores defendem que a ideia de “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” não deve ser generalizada. De acordo com Sacristán (1995), a FCP deve colocar em debate as bases da profissionalização docente, contrapondo-se a uma visão de que a carreira magistério precisa ser “reciclada” ao nível das competências ou das destrezas. O autor propõe que a FCP propicie aos educadores a construção de uma identidade profissional considerando sempre o momento histórico, social e político do país.

Sarlo (2014), em seus estudos, também discute sobre a parcela dos usuários da cidade que são excluídos da “modernização”. Barton e Lee (2015, p. 12), de forma semelhante, destacam que “ainda há muitos problemas de acesso e diferenças entre pessoas e grupos”. Neste sentido, a pandemia se fez elucidadora das desigualdades já antes existentes, ou seja, a maioria dos estudantes das escolas públicas tinham pouco ou nenhum acesso à internet de qualidade. Além disso, a maioria das escolas públicas possuem precário ou nenhum acesso e disponibilidade de *internet* e infraestrutura tecnológica para professores e estudantes. Castro (2012, p. 67) aponta que “nas classes menos favorecidas a porta de entrada para o mundo digital costuma ser o celular”. Entretanto, conforme alertam Barton e Lee (2015, p. 13), a tecnologia por si só não provoca mudanças na vida dos usuários. É importante que o estudante saiba utilizar esta tecnologia de forma plena, possibilitando “alcançar seus próprios propósitos em diferentes contextos”.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD TIC/2018), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede. Seria mais ou menos como imaginar que em uma turma de 40 estudantes, 10 não teriam como acessar o conteúdo das aulas. Os dados, que se referem aos três últimos meses de 2018, mostram ainda que o percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%; mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chegando a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%. Quase a metade das pessoas que não têm acesso à rede (41,6%) diz que o motivo para não acessar é não saber usar. Uma a cada três (34,6%) diz não ter interesse. Para 11,8% delas, o serviço de acesso à internet é caro e para 5,7%, os equipamentos necessários para acessar a internet, como celular, laptop e tablet, são caros.

O acesso às TICs não se resume simplesmente a ter um celular ou ter acesso à *internet* móvel; na realidade, há uma série de condições materiais e imateriais que precisam estar presentes para viabilizar a compreensão e uso destas ferramentas de forma ampliada e consciente por parte da população. Na educação não seria diferente, pois o simples fato de um jovem possuir um celular, não garante a este acesso a uma educação de qualidade. Em grau similar, poderíamos nos referir aos professores, pois não basta ter computador ou internet disponível em casa para desenvolver um trabalho de qualidade no EER. Sabemos que há grande risco de professores – tanto da rede pública como privada de ensino – fazerem uma transposição acrítica da prática pedagógica outrora presencial, ou seja, ligar a câmera do computador ou celular e desenvolver uma intervenção pedagógica similar à sala de aula na escola. A pergunta que nos ocorre é: o que a FCP tem a ver com isso? Neste estudo, buscamos realizar uma reflexão crítica sobre a prática educacional do profissional docente, pontuando a formação continuada como um desafio, suscitando vários questionamentos, buscando repensá-la e reorganizá-la para atender às necessidades humanas e não somente ao mercado. Para Gadotti (2003):

A formação continuada dos professores deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (p. 31).

Trabalhar não é exclusivamente transformar um

objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR, 1994). Especialmente diante do cenário da pandemia, com todos os desafios trazidos pelo EER à educação pública, não podemos perder de vista que, para o professor tornar-se um pesquisador de fato, faz-se necessário que tenha acesso a bibliografias atualizadas, principalmente para que possa adensar seus conhecimentos, investigar, constatar, confrontar e produzir o seu próprio conhecimento, tendo o nascedouro dessas produções em suas inquietações e reflexões acerca da prática pedagógica (GADOTTI, 2003). A nosso ver, as ferramentas tecnológicas podem muito pouco, se não forem apropriadas de forma crítica por parte de educadores e educadoras. Ou seja, por mais necessárias que sejam, as tecnologias só farão sentido se servirem a interesses humanos concretos, sociais, políticos e, porque não dizer, afetivos.

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Como lembra Schwartz (1997, p. 7), a experiência viva do trabalho ocasiona sempre “um drama do uso de si mesmo, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo outro”. Um educador e uma educadora não simplesmente ensinam alguma matéria escolar, eles fazem também alguma coisa de si mesmos: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade profissional. Compreendemos que uma boa parte da existência humana é caracterizada pelo trabalho. Ninguém nasce professor(a), um(a) professor(a) se faz a partir de uma cultura, um ethos, uma coletividade, interesses até certa medida pessoais, etc.

A FCP vem sofrendo diversas transformações ao longo da história da educação brasileira, uma vez que, em cada momento histórico, se tem a necessidade de adequar o trabalho docente para atender ao projeto político e econômico posto em determinado contexto. No caso da FCP à distância, não podemos desconsiderar que as tecnologias são apenas meios para se chegar a um fim. Sem a presença humana criativa e crítica, pouca coisa muda. Dessa forma, Kenski (2003) adverte:

Mesmo em tempos de educação voltada para as tecnologias, as ações de formação continuada precisam articular-se em torno de um projeto global de formação e desenvolvimento profissional dos professores, superando a sua transformação em mercado de oportunidades. Acima de tudo, a formação continuada é parte integrante do exercício profissional que, junto com a formação inicial constitui o sistema de desenvolvimento profissional (p. 99).

Com o momento histórico da pandemia não seria diferente, tendo em vista que em tempos de aulas remotas, ocasionadas pela pandemia de Covid-19,

professores e professoras estão buscando meios e formas de enfrentar os desafios do EER.

Caminhos metodológicos

A pesquisa ocorreu através do levantamento de informações respondidas por formulário disponibilizado na plataforma *Moodle*, com coleta entre os meses de agosto e dezembro de 2020, com um grupo de 80 professores da Educação Básica atuantes em escolas públicas do Distrito Federal que trabalharam de forma remota durante a pandemia. Para este estudo, utilizamos como enfoque a pesquisa qualitativa, a qual busca “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013, p. 376), a fim de entender uma determinada realidade que se apresenta. Neste caso em questão, trata-se da Formação Continuada de Professores que atuam em escolas públicas no contexto da pandemia de Covid-19.

O curso “Jogos e brincadeiras na escola: Práticas Corporais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” organizou-se por uma dinâmica de encontros semanais via *moodle* e atividades complementares via AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com fóruns interativos, leituras e vídeos. O objetivo era desenvolver junto aos professores cursistas uma visão de intervenção pedagógica para além das “receitas prontas”, “módulos” e “manuais” para boas práticas pedagógicas. Ao invés disso, o que se buscou foi dialogar com a experiência que cada um trazia para o espaço virtual, trazendo, além disso, uma organização das temáticas/conteúdos e de práticas lúdicas que fizessem sentido para os professores na escola, mesmo na perspectiva do EER.

Compreendemos que os dados obtidos traduzem experiências significativas, que por sua vez possibilitaram uma reflexão sobre os acontecimentos e vivências destes educadores. De acordo com Mariani *et. al.* (2012, p. 63), ao partirmos “da compreensão de experiências como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis”.

Ao longo de toda a trajetória, consideramos que o conhecimento não pode ser produzido de forma hierárquica, onde os pesquisadores se colocam na posição de detentores do saber sobre os sujeitos pesquisados. Ao contrário, precisamos construir a perspectiva de que a produção do conhecimento ocorre junto ao sujeito pesquisado.

Neste contexto, cada sujeito tem a sua forma de des-cortinar o mundo, tem seu lugar de fala, pois a este são atribuídos inúmeros significados através das diversas

interações sociais entre os sujeitos que nele habitam. Durante o processo de pesquisa, constituímos o olhar qualitativo reconhecendo a existência de diversas realidades, diversas variáveis e utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Não pretendemos partir de ideias preconcebidas, mas sim ir ao encontro dos participantes do curso “Jogos e brincadeiras na escola: práticas corporais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, de suas concepções sobre sua formação continuada voltada para as tecnologias e o uso delas na educação. Pretendemos desenvolver um exercício de compreensão destes sujeitos sociais, numa tentativa de não violar os seus entendimentos, e de não atribuir a eles os sentidos construídos pelos pesquisadores.

Em consonância com as ideias descritas, este texto é constituído por relatos narrativos de 10 professores, com idade entre 25 e 55 anos. No que tange à formação, são cinco professores de Educação Física e cinco Pedagogos. Os relatos dos professores foram tecidos por meio de plataforma e transcritos, tendo como base as seguintes questões:

- O curso contribuiu para a melhoria do trabalho que você desenvolve na escola?
- Neste momento de pandemia, como foi a sua experiência em participar de um curso voltado para práticas corporais em formato totalmente remoto?

O principal desafio vivenciado no referido curso de formação continuada a distância foi tratar de temas relacionados às práticas corporais e à cultura corporal das crianças, pois aí há processos profundos e complexos que envolvem o humano e não somente a relação com a máquina. Queremos dizer, com isso, que durante todo o tempo o desafio era não permitir que o curso se afastasse de sua proposta humanizadora, dialógica e afetiva. Não há como fazer FCP sem estes ingredientes, seja na modalidade a distância, seja na modalidade presencial. Se existiu um “termômetro pedagógico” para as ações de formação, esta tríade foi nosso alicerce.

Não como uma “receita” ou uma “fórmula mágica”, mas conhecer o que os professores sentiram ou experimentaram durante um curso de 90 horas ofertado pela EAPE no ano de 2020, em plena pandemia, nos dá algumas pistas sobre por onde andar e que caminhos trilhar. A primeira pergunta – “O curso contribuiu para a melhoria do trabalho que você desenvolve na escola?” – parece-nos óbvia demais, mas, ao mesmo tempo, descortina narrativas sinceras e concretas e apresenta-nos professores e professoras como seres afetivos, dialéticos e encharcados de história.

Apresentaremos a seguir algumas respostas para a primeira questão:

Sou pedagoga por formação e hoje atuo junto à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. O curso mesmo não sendo presencial foi excelente, vem acrescentar e muito no meu pensar e no meu cotidiano com minhas ações pedagógicas. Penso que o trabalho que desenvolvo se tornou mais lúdico, dinâmico e prazeroso contribuindo significativamente nas minhas práticas que envolve não só o estudante, mas os professores, famílias e toda comunidade escolar. (Professora de Pedagogia S.).

O curso foi muito importante para o aprimoramento da minha prática. Um grande aprendizado foi entender que antes de fazer qualquer brincadeira tem que ter um objetivo e não apenas brincar por brincar. Levar em conta o contexto do educando também é muito importante para o desenvolvimento dos alunos. Foram apresentadas diversas brincadeiras novas, e, com certeza, vou utilizar elas no meu trabalho. Os encontros online foram essenciais, adquiri muito conhecimento tanto teórico como prático. (Professora de Pedagogia M.).

Sim. A formação foi muito importante, havia muita expectativa por esse curso quando fiz minha inscrição para o modo presencial, no entanto o modo virtual não deixou de atender com qualidade. Gostei das reflexões propostas, dos estudos dos artigos, das experiências trocadas e principalmente como o professor teve a sensibilidade para conduzir o curso, sempre inovando com propostas de jogos e brincadeiras online e debates muito interessantes. (Professora de Pedagogia N.).

Me fez refletir em como nossa prática nas escolas é, de certa forma, tão tradicional e rígida, que podemos tornar as aulas de Educação Física mais agradáveis e satisfatórias para nossas crianças e o quão pouco sabia sobre essa necessidade do brincar em sala de aula e na vida. (Professor de Educação Física J.). O curso foi excelente. Fez relembra toda minha trajetória profissional referente ao Direito da criança e do adolescente ao direito de brincar e se interagir consigo e com o seu corpo através do Currículo em movimentos que permeiam toda construção da aprendizagem. Percebi que em todos os módulos, o nosso mediador foi de uma habilidade incrível. Apreciei as palestras, intervenções, jogos interativos e as apostilas. (Professor de Educação Física R.).

Diante dos dilemas do EER, nada mais natural que professores e professoras se sintam ansiosos e se cobrem em altos níveis, tendo em vista que a realidade é absolutamente nova. Desconhecida da maioria dos educadores, o formato a distância, é com toda a certeza um “divisor de águas” no planejamento e na ação didático-pedagógica destes. Fazer um transplante automático da prática em sala de aula nos parece o mais intuitivo.

Os professores “treinados”, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. As alterações são mínimas e o aproveitamento do novo meio é o menos adequado. Resultado: insatisfação de ambas as partes (professores e estudantes) e um sentimento de impossibilidade e frustração de uso dessas tecnologias para atividades de ensino. (KENSKI, 2010, p. 78).

Portanto, é de suma importância que a FCP, durante

esse momento de pandemia, possibilite a superação da “tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 2000, p. 25). E atente-se em possibilitar uma FCP que integre esses saberes, e visualize os impactos diretos da pandemia na realidade educacional. Além das possíveis consequências da quarentena e do distanciamento social na vida desses (as) profissionais (como traumas de natureza psicológica, mental e econômica), que deverão ser monitoradas para que não interfiram na qualidade do processo ensino e aprendizagem dos estudantes.

Com isso, a proposta de um curso que envolva práticas corporais e práticas lúdicas por meio de jogos e brincadeiras foi uma forma de acessar o “mundo” dos professores e professoras no trabalho domiciliar, permitindo explorar outras formas de intervenção, mesmo com o fator impeditivo da ausência física dos estudantes.

Entendemos, portanto, que a formação docente, e em especial a formação continuada, precisa estabelecer suas bases numa perspectiva que aqui chamamos de “educação humanizada”, isto é, uma educação que resgate o valor humano e solidário do ensinar e do aprender. Assim, é preciso que a formação continuada, de fato, busque o sentido da docência e promova a articulação entre teoria e prática, mas que, sobretudo, resgate a essência humana. (SARAIVA, 2018, p. 22).

Sem abrir mão do conteúdo crítico e suas bases fincadas no Currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal, procuramos dialogar e ouvir as demandas dos professores, interrogá-los, mas nos interrogar também, procurar os sentidos e os nexos de uma proposta alicerçada na afetividade e no acolhimento. Não apenas pelo momento em si, que já é deveras sensível para toda a sociedade, mas em especial para os profissionais de educação, pois trabalham com “produto da imaterialidade”, do conhecimento, do diálogo, da cultura, da escuta, das histórias de vidas e das trocas humanas.

Discutir a FCP é também compreender o sentido dessa formação, como forma de transformação social. A perspectiva é de que a FCP seja provocadora, inquietante, criativa, significativa e emancipatória. O desafio que se coloca é compreender que a FCP representa uma ação de professores formando outros professores, que são sujeitos históricos em contínuo crescimento. A efetividade deste espaço deve se pautar por uma teoria comprometida com a transformação social, com ações críticas, reflexivas e, especialmente, voltadas para o desenvolvimento humano. Em boa medida, acreditamos que, por mais que as tecnologias sirvam como ponte para um mundo de novas descobertas, e do qual todos irreversivelmente fazem parte, o fator humano e afetivo foi fundamental para que o curso alcançasse seus objetivos. O diálogo franco e fraterno, o acolhimento

semanal nos encontros, a escuta atenta e a empatia, por exemplo, são fatores centrais para que, de nosso ponto de vista, qualquer ação formadora logre sucesso.

Desta forma,

Espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la e humanizá-la, e esta não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, acolhimento, pensamento crítico, afetivo e criativo, produção própria e educação continuada. (BEHRENS, 1996, p. 229).

A partir dos depoimentos colhidos de professores e professoras que participaram ativamente do curso, podemos constatar que a dinâmica dialógica da proposta em questão foi além das “aulas virtuais” expositivas, porque permitiu que professores cursistas realizassem atividades práticas por detrás da tela de seus computadores ou celulares. Brincadeiras com materiais reciclados, jogos de adivinhação e imitação, encenações lúdicas, desafios virtuais, brincadeiras tradicionais adaptadas, dobraduras, confecção de brinquedos, artesanatos etc. Esta foi a forma que o coletivo de professores de educação física encontrou para ter uma baixa evasão de discentes durante o curso.

Esse sucesso não ocorreu em virtude do individualismo ou da exacerbação do personalismo. Pelo contrário, estas são posições antagonicas ao que acreditamos ser o verdadeiro protagonismo, ou seja, é somente através da coletividade, do acolhimento, da escuta e das relações democráticas que alcançamos os objetivos da educação.

A formação continuada que temos vislumbrado é aquela que tem a centralidade num fazer pedagógico inacabado, provocativo e vivo, que busca promover a mudança pela sensibilização e não pelas normas preestabelecidas, ou seja, mesmo diante de um arcabouço legal e curricular, a formação continuada se faz pela sensibilidade humana dos sujeitos envolvidos, pois sem isso não há formação contínua.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerando eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento. (FACCI, 2004, p. 230).

A FCP ganha relevância para o professor quando esta dialoga diretamente com a sua realidade no cotidiano da escola e o fazer pedagógico deste. Em outras palavras, a teoria só alça voo se estiver atenta e sensível ao que o professor vive na sala de aula, o saber acadêmico precisa decifrar os códigos e as senhas da vida por

detrás dos muros da escola, pois sem isso ele se perde na obscuridade de uma realidade idealizada sem qualquer função social.

O nosso ofício é socialmente relevante, não apenas para transmitir, saberes escolares, conhecimentos de nossa área e disciplina. A consciência política alarga nossa auto-visão, dá maior densidade social e cultural a nosso fazer. A escola é mais do que escola, o professor é mais do que transmissor, habilitador. A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade. (ARROYO, 2000, p. 207).

Considerando o exposto, acreditamos que a FCP não pode se resumir a estratégias pedagógicas que promovam apenas a competência técnica tão desejada e disseminada pela sociedade produtivista ou que estão inseridas nas políticas governamentais concebidas de forma aligeirada. Pelo contrário, é importante que a FCP englobe também a articulação entre realidade do “chão da escola”, diversidade, criticidade e afetividade, como princípios norteadores que tornam o professor e a professora em formação protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, e não meros expectadores.

A contribuição da FCP se dá talvez naquilo que os professores fazem de suas trocas, suas experiências e vivências em suas realidades, e menos naquilo que acreditamos “ensinar” enquanto responsáveis pela formação de formadores. Com isto, as experiências vividas na FCP são as mais variadas e mais ricas, independentemente de serem positivas ou negativas, pois traduzem laços afetivos e de compromisso, muito mais que de conteúdos e metodologias. Com isso queremos dizer que a FCP deve se pautar também no conflito e no engajamento político, nas narrativas vividas e experienciadas de cada um e cada uma – sinceras, honestas e recobertas de vida.

Nesse sentido, interrogamos os professores sobre como foi a sua experiência em participar de um curso a distância. Perguntamos:

Neste momento de pandemia, como foi a sua experiência em participar de um curso voltado para práticas corporais em formato totalmente remoto?

Abaixo estão algumas das respostas formuladas pelos participantes:

Eu gostei muito da forma como os formadores da Eape realizaram o curso de forma remota, em especial o professor P., em momento algum deixou a desejar com relação a qualidade do curso e sua presença, mesmo virtual, sentíamos a sua entrega.

Foi uma experiência incrível, onde juntos aprendemos e compartilhamos aprendizagens num ano atípico que foi 2020. (Professor de Educação Física E.).

As aulas presenciais fizeram falta. Mas essa experiência de fazer um curso remoto foi maravilhoso. O curso está bastante completo. Os encontros via Google Meet, as lives, os fóruns, os materiais disponibilizados ajudaram bastante. Tínhamos um formador solícito e atuante. Temos que nos adaptar às coisas que são propostas. (Professora de Pedagogia M.).

Não foi a primeira vez que fiz um curso de forma virtual, porém a proposta desse curso sempre foi a prática, e no início fiquei com bastante dúvidas como iria funcionar, no entanto foi conduzido de uma forma sensível e inteligente. Gostei bastante e estou com muitas expectativas para realizá-lo de forma presencial. (Professora de Educação Física J.).

Foi uma boa experiência, considerando os recursos didáticos, a disponibilidade e todos os módulos apresentados, foi mostrado que com dedicação e boa vontade tudo é possível, pois aprendi em 14 ou 15 encontros tudo aquilo que não aprendi em toda minha vida, isso em relação à importância do brincar, da reflexão crítica de nós professores / recreadores e educadores e do nosso verdadeiro papel e sua importância na educação de nossas crianças. (Professor de Educação Física R.).

Amei, pois facilita em muitas coisas, não somente em época de pandemia, pois na vida de correria facilita para podermos aprimorar nosso conhecimento de forma mais prática e econômica, se todos os cursos continuarem assim podemos fazer não somente um curso durante o ano, inclusive aproxima muito mais os professores, pois não limita por região, aproveitamos a experiências de todos. Achei muito rica a experiência, precisou de uma pandemia para a educação pública se atualizar e usar dos recursos tecnológicos para facilitar o acesso ao conhecimento. (Professora de Pedagogia S.).

A FCP muitas vezes assume a nuance de ser condutora de um trabalho que preenche a lacuna que ficou na formação inicial dos professores. Contudo, entendemos que, mais do que isto, ela precisa ser vista como uma necessidade vital para o professor, como pesquisador que busca a inovação pedagógica (VEIGA; VIANA, 2012). É este pesquisar/conhecer que fundamenta o trabalho, fortalece a compreensão do papel da formação continuada e alicerça um conhecimento voltado para a transformação das condições sociais. Queremos dizer com isto que a FCP precisa promover experiências humanizadoras, não basta ter o conhecimento científico disponível, ela precisa chegar na escola, precisa chegar na quadra de esportes e na sala de aula, e principalmente nos corações dos educadores e das educadoras. Assim, é preciso que a formação continuada, de fato, busque o sentido da docência e promova a articulação entre teoria e prática, mas que, sobretudo, resgate a essência humana.

Em grande medida tivemos o retorno/resposta dos educadores e das educadoras sob este prisma, pois só identificavam sentido na FCP se esta dialogasse abertamente com eles e com suas realidades, sem isto a

formação se perderia no vazio dos conteúdos programáticos. Esta afirmação ganha força quando nos deparamos com o sentido da FCP, pois ela só alcançará seus objetivos se fixar-se como anteparo pedagógico crítico e sensível para os professores, e permanente no sentido de sua importância e diálogo direto com a realidade escolar.

Compreendemos que a FCP é o espaço das relações horizontais, flexíveis, solidárias, onde os educadores se encontram, compartilham, aprendem e ensinam sobre o significado político-social que a educação tem. Ao retratar como se deu a sua experiência num curso de FCP, para nós, o mais importante foi verificar o nível de realização humana que cada professor vivenciou, ou seja, professores formadores dialogam com os professores em formação, e tem como responsabilidade desmistificar determinadas posições ou crenças, através de uma parceria cuja intencionalidade visa o êxito do estudante.

Nesse sentido,

(...) numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crença, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168).

O espaço para o diálogo na FCP deve partir principalmente deste *lócus*, pois o exercício da convivência coletiva e do respeito mútuo deve sempre ser o balizador da formação de professores, proporcionando a crítica e a auto-crítica, o repensar da prática pedagógica e a mudança. Confirmando aquilo que vimos e ouvimos dos professores em formação, ratificamos que é o respeito à diversidade que possibilita que cada professor em formação possa compartilhar suas experiências e seus dilemas, permitindo que esta jornada conjunta logre sucesso e criando ali um espaço de escuta sensível (FREIRE, 1996). Como já foi dito, é fundamental que pensemos em formações que priorizem a horizontalidade da relação entre professores formadores e professores em formação. Defendemos que

programas de formação continuada de professores precisam superar a fragmentação e a desarticulação, com propostas que envolvam diretamente o corpo docente das instituições. Aos professores deverá ser concedido espaço para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e seus embates e possibilitar a partilha dos seus êxitos, suas conquistas como caminho de construir uma prática docente refletida na ação. (BEHRENS, 1996, p. 228).

Sem argumentar em prol de “fórmulas infalíveis” ou “receitas mágicas” dos “coachings” da educação, acreditamos que uma educação comprometida com a realidade da vida de professores e estudantes se faz coletivamente, no dia a dia. Em grande medida, a própria

formação dos professores muito acontece no cotidiano de cada escola, na sua realidade, e a FCP deve ter como obrigação precípua estar sempre atenta a isto. É no conflito e na ação corajosa que a educação acontece, e é pelas mãos de educadores que se arriscam e se comprometem com seus estudantes que o ensino alcança seu maior objetivo: humanizar as pessoas.

O desafio está lançado! Como construir uma formação continuada humanizada em tempos de individualismo? Em parte, acreditamos ter respondido esta pergunta. Mas surgirão muitas outras. Ao mesmo tempo, o que é central para nós é: Como propor uma FCP que resgate o valor do ser humano em uma sociedade que faz do conhecimento mercadoria e aparta as pessoas? Neste trabalho, fica evidente que a formação continuada não pode ser concebida como um:

meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1999, p.64).

Em nossa perspectiva, é necessário promover uma FCP que instigue o desejo de conhecer, que impulsione o prazer pela pesquisa e que esta sirva como fonte de resposta aos desafios da educação moderna, porque o professor não é um receptáculo de cursos para juntar pontos e progredir na carreira, ou algo que se assemelhe a isto. Como humanos que somos, sabemos bem que o conhecimento só terá sentido se este estiver intimamente ligado à vida, ao prazer, ao crescimento pessoal – e, acima de tudo, só terá sentido se acontecer junto à coletividade.

Considerações finais

De nosso ponto de vista, qualquer que seja o tipo de processo educativo, o(a) professor(a) é figura imprescindível, sua função não é descartada em nenhum aspecto no processo educacional, seja qual for a modalidade. Em se tratando de FCP isso ganha grande relevância, e se constitui num grande desafio às instituições formadoras, pois frequentemente vem à tona o debate sobre os métodos mais adequados ao ensino de uma maneira geral, e em específico da FCP.

No presente artigo, tentamos mostrar que para uma formação comprometida com a emancipação humana, o mero domínio de novas técnicas e métodos é insuficiente, e não basta os saberes específicos de área para ser um bom professor no ensino remoto, ou se ter uma excelente didática no ensino presencial, pois há de se constituir toda uma docência voltada para o ensino remoto. Faz-se importante lembrar da humanização e da interação, tão importantes na relação entre estudante e

docente, entre educador e educando, e isto não ocorre somente no ensino presencial, mas no ensino remoto também, se este for de qualidade.

Descobrimos, não sem tempo, que foram os diálogos afetivos e o acolhimento que nos permitiram ir adiante com o curso. Foi nesse diálogo franco e sincero que pudemos ouvir e ser ouvidos, como formadores e professores em formação que somos.

Observamos também que a precariedade, tanto das condições materiais objetivas, quanto subjetivas, podem induzir na reprodução de uma educação bancária, como nos alerta Paulo Freire (2019). A massificação de trabalhos escolares transpostos do presencial para o ambiente virtual sem a devida mediação parece conduzir a uma lógica em que os estudantes são levados a executar tarefas em apostilas, respondendo questionários que em seguida serão corrigidos de maneira fria e fabril por seus exaustos professores.

Não desmerecemos a importância da instrumentalização; todavia, esta não deve se constituir como eixo norteador da formação docente, tendo em vista a rápida obsolescência dos softwares e plataformas digitais; razão pela qual a formação dos professores para as tecnologias não deve se restringir tão somente à sua dimensão operacional. Torna-se imprescindível que a formação docente para as tecnologias digitais contemple a reflexão crítica das suas potencialidades pedagógicas, com vistas à aprendizagem e emancipação dos estudantes. Diante do exposto, acreditamos que a FCP para as tecnologias digitais necessita permear o currículo das licenciaturas com práticas pedagógicas vivenciadas de forma interdisciplinar ao longo destes cursos.

Torna-se necessário possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação que lhes permita o trato com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo. Não cremos em caminhos fáceis, até porque isso demonstraria nosso desconhecimento da realidade da escola pública brasileira. Cremos em valores humanos e não mercadológicos, cremos nas teceduras afetivas que perpassam as histórias de vidas e recobrem os desejos por uma docência valorizada e respeitada. Descremos das políticas aligeiradas que ambicionam só atender aos anseios imediatos dos acordos financeiros, e ignoram a vida.

Com esse intento, o breve texto aqui apresentado caminhou, não guiado pelo desejo de saciar todas as perguntas sobre como trilhar um EER em plena pandemia, até porque isso fugiria ao objetivo do texto e obviamente ao nosso alcance. Não tecemos nestas linhas respostas prontas, tampouco “macetes” de como agir ou se comportar diante das câmeras, nada disso foi objeto de nosso estudo, pois em grande medida sabemos que estas “fórmulas” já nascem fadadas ao fracasso.

Mais do que nunca, em plena crise sanitária global precisamos das pessoas, do outro, do olhar, das palavras de conforto, da amizade, do carinho e da entrega verdadeira. Só assim faremos desse momento trágico um momento de reflexão profunda, de autocrítica e de autoconhecimento. E é só nesta teia de humanidades que nos encontraremos enquanto gente, professores e educadores na essência mais profunda da palavra. ■

Referências

- BARBOSA, J. A.; SILVA S. A. R. Políticas de formação de professores para a educação profissional: trajetórias e desafios. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n10-032. P.1758-17593
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTON, D.; LEE C. **Linguagem Online – Textos e Práticas Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BELLUZZO, L. G. **O dinheiro e o mercado**. Disponível em: www.nocaute.blog.br Acesso em: 15 março. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.
- BRASIL. **Decreto n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Instrumentos de coleta. PNAD TIC/2018**. [acessado em: 21 junho de 2021]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5586.pdf
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394, 1996**.
- CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARCANHOLO, M. **Inflação e taxa de juros no Brasil: um pseudodebate**. Disponível em: <http://www.coreconrj.org.br/anexos/A6340E4101915BB58499BC36CD42BA5E>. Acesso em: 25 Março de 2021.

- CASTRO, G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. In BARBOSA, L. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.
- CURADO, K. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.
- DUBAR, C. À propos de l'insertion professionnelle: l'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. **Revue Française de Sociologie**, v. 35 n. 2, p. 283-291, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. D. P. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. SP: Papirus, 2003.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.
- MARIANI, F.; MATTOS, M. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v21i47.1766>.
- MOREIRA, A.F.B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.
- NUNES M. R. M.; TANK J. A.; COSTA S. M. D.; FABIANO FURLAN, F.; LENIZE CARNETTE SCHNELL, L. C. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas? **Revista de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2013.
- PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS – Revista Científica**, n. 33, p. 157-172, 2014.
- PIMENTA, S. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. SP: Cortez, 2000.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. SAE Digital, Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia? **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 47, p. 667, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática com libertação profissional dos professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SARAIVA, K. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2018. P. 187-202
- SARLO, B. **A cidade vista: mercadorias e cultura urbana**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020.
- SOUZA, M. C. S. A. **A importância jurídica dos protocolos de governança global para o enfrentamento do covid-19 (sars-cov2)**. Itajaí: UNIVALE, 2020.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020: a educação brasileira e a pandemia Covid-19**. Todos pela Educação. Editora Moderna. São Paulo. 2020.
- UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso 20 abr. 2021.
- ZAJAC, D. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravamento ao direito à educação e outros impasses**. EPUFABC, 2020. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-naeducacao-basica/>. Acessado em: 20/09/2021.