

CrossRef DOI of original article:

1 Considerations about Teacher Education from Teacher 2 Narratives: Teaching Knowledge in Motion

3 Andréia Morés

4 *Received: 1 January 1970 Accepted: 1 January 1970 Published: 1 January 1970*

6 Abstract

7 We present the results of a study to contribute to the reflections and discussions about the
8 formative processes for teaching in the post-pandemic context. To this end, we conducted a
9 piece of research, constituted by a corpus formed out of 13 pedagogical letters sent to an event
10 that took place in June 2022, by teachers who work in schools and carry out strict sensu
11 postgraduate studies.

13 *Index terms*— teacher training; teacher knowledge; evolution of the pandemic context.

14 1 Considerations about Teacher Education from Teacher Nar- 15 ratives: Teaching Knowledge in Motion

16 Considerações Sobre a Formação Docente a Partir de Narrativas de Professores:

17 Saberes Docentes em Movimento

18 Resumo-Apresentamos resultados de um estudo para contribuir com as reflexões e discussões acerca dos
19 processos formativos para a atuação docente, no contexto pós pandemia. Para tanto realizamos uma pesquisa
20 cujo corpus foi constituído por 13 cartas pedagógicas enviadas a um evento que aconteceu em junho de 2022,
21 por professores que atuam em escolas e realizam estudos de pós-graduação strict sensu. Considerando a análise
22 textual discursiva, foram identificadas categorias emergentes que representam os aspectos que surgiram para a
23 formação docente. São eles: a formação como processo contínuo de investigação reflexiva, em parceria com seus
24 pares, de forma corresponsável, tomando as suas experiências docentes como ponto de partida para o constante
25 redimensionamento da prática educativa; a humanização do fazer docente, significando entender a subjetividade
26 do sujeito docente que ao legitimizar sua humanidade, acolhe o aluno como sujeito em suas várias dimensões
27 e a inclusão das tecnologias digitais como recursos que precisam ser integrados a prática docente de forma a
28 constituírem novos possíveis na ação educativa. Ao articular esses achados com vozes de pesquisadores, tecemos
29 uma escrita reflexiva explicitando saberes em movimento, destacando que a formação do professor não é um
30 processo dado o priori, mas que vai emergindo a partir do cenário sociocultural e histórico da experiência humana.

31 Palavras-Chave: formação docente; saberes docentes; devir da pandemia. Abstract-We present the results
32 of a study to contribute to the reflections and discussions about the formative processes for teaching in the
33 post-pandemic context. To this end, we conducted a piece of research, constituted by a corpus formed out
34 of 13 pedagogical letters sent to an event that took place in June 2022, by teachers who work in schools and
35 carry out strict sensu postgraduate studies. Considering the discursive textual analysis, emerging categories
36 were identified that represent the aspects that emerged for teacher training. They are: training as a continuous
37 process of reflective investigation, in partnership with their peers, in a coresponsible way, taking their teaching
38 experiences as a starting point for the constant resizing of educational practice; the humanization of teaching
39 practice, meaning understanding the subjectivity of the teaching subject that, by legitimizing his/her humanity,
40 welcomes the student as a subject in his/her various dimensions, and the inclusion of digital technologies as
41 resources that need to be integrated into teaching practice in order to constitute new possibilities in educational
42 action. By articulating these findings with the voices of researchers, we weave a reflective writing, explaining
43 knowledge in motion, highlighting that teacher training is not an a priori given process, but that emerges from the
44 socio-cultural and historical scenario of human experience. Reforçamos que o cenário da pandemia reverberou
45 na docência e na cultura escolar, evidenciando um contexto no qual os professores, alunos e familiares foram

46 intensamente desafiados a longas jornadas de trabalho, gerando um cansaço excessivo, por vezes, com pouca
47 apropriação tecnológica, esbarrando nos limites de cada um. Diversos aspectos podem ser destacados: como a
48 escola e os sujeitos envolvidos se organizaram para seguir com suas atividades; como professores e alunos lidaram
49 com as orientações referentes ao ensino remoto emergencial 1 instituído no período da pandemia, criando formas
50 de desenvolver a prática educativa; como as famílias foram envolvidas no sentido de 1 O ensino remoto emergencial
51 foi instituído por pareceres do Conselho Nacional de Educação, legislando sobre o ensino e a reorganização do
52 calendário escolar para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.

2 Keywords

53
54 acompanhar seus filhos com a realização das tarefas e atividades propostas.

55 O isolamento social e as demandas para lidar com esse contexto revelaram várias mazelas da vida escolar
56 em seus diferentes níveis de ensino. Surgiram dificuldades relacionadas ao acesso a material digitalizado para
57 desenvolver os estudos, resultado da falta de equipamentos adequados ou de rede wireless. Fatores emocionais
58 advindos de anseios e medos, dúvidas, preocupações e insegurança muitas vezes, impediram que as práticas
59 escolares fossem realizadas de forma adequada. O contexto vivido careceu de muita força de vontade de todos
60 os envolvidos para dar conta do que ia surgindo. Assim, diferentes formas de reorganizar a dinâmica pedagógica
61 surgiram, fazendo uso dos recursos tecnológicos digitais disponíveis da melhor maneira possível, tanto para
62 aproximar professores e alunos, isolados e impedidos de estarem de forma presencial no contexto escolar, como
63 para compartilhar material didático para o desenvolvimento da prática pedagógica. Gatti (2020), ao escrever
64 sobre a reconfiguração dos modelos educacionais no pós-pandemia, discorre sobre o fato de que as atividades
65 escolares, em geral, sempre estiveram sustentadas na convivência social, ou seja, na presencialidade, sendo assim,
66 o cenário da pandemia foi bastante perturbador para alunos, professores e gestores, os quais se viram diante
67 de um isolamento que os levou a repensar ou a reorganizar as práticas desenvolvidas. Dessa maneira, vários
68 enfrentamentos aconteceram para viver a escola durante a pandemia, ao mesmo tempo que muito se aprendeu e
69 muito se revelou em termos de necessidade de estudos e de redimensionamentos para o voltar à escola no pós-
70 pandemia, a fim de que fosse possível estarmos juntos e retomássemos a vida escolar a partir do que aprendemos
71 e do que foi desenvolvido durante a pandemia.

72 As transformações realizadas nas escolas, nesse período no qual o ensino remoto emergencial aconteceu,
73 demandou por momentos de reflexão e de discussão, a fim de que os professores pudessem desenvolver as suas
74 aulas, superando as dificuldades e os desafios que surgiam. Oliveira, Corrêa e Morés (2020) se referindo a
75 isso apresentam resultados de um estudo sobre uma experiência vivenciada em uma escola da educação básica
76 durante a pandemia da covid-19, levando em conta as recomendações do ensino remoto emergencial. Os autores
77 destacam os desafios enfrentados pelos docentes, em especial em integrar as tecnologias em sua prática, revelando
78 fragilidades em sua formação. Também evidenciam que não é suficiente apenas saber usar os recursos tecnológicos,
79 mas é preciso ir além dele, ou seja, investir em uma formação docente que contemple a relação com o humano, o
80 diálogo, a emancipação, a autonomia e as tecnologias relacionadas com essa dimensão” (OLIVEIRA; CORRÊA;
81 MORÉS, 2022, p. 12).

82 Desse modo autores como Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021) e Sacramento Soares e Maschio (2017)
83 enfatizam que apenas incluir recursos digitais nas práticas pedagógicas não é suficiente para que a aprendizagem
84 seja desenvolvida, recomendando que é necessário reorganizar e refletir sobre práticas e dinâmicas pedagógicas com
85 potencial de desencadear a aprendizagem, onde a mediação do professor junto ao aluno que utiliza a tecnologia
86 possa acontecer, de forma que este compreenda e atribua sentidos às tarefas e práticas realizadas.

87 Seguindo com essas reflexões, trazemos as contribuições de Basso e Pierozan (2021), que realizaram um estudo
88 envolvendo professores de escolas de educação básica do estado do Rio Grande do Sul, analisando os desafios
89 da escola, suas incertezas e demandas no período do isolamento social. As autoras destacam a importância da
90 família, dos professores e dos gestores, os quais, juntos e comprometidos, foram facilitadores do desenvolvimento
91 da ação escolar nesse período. Assim, a prática educativa passou a ser uma tarefa compartilhada entre escola e
92 família.

93 A experiência vivida, conforme destacam Basso e Pierozan (2021), nesse tempo, foi atípica, revelando vários
94 elementos importantes de serem implementados e aprofundados para o período pós-pandemia: o acolhimento
95 mútuo e a questão da parceria não só entre professor e aluno, como também entre professores, alunos, gestores
96 e família. O planejamento pedagógico precisou e precisa ser repensado considerando as tecnologias digitais, de
97 forma que ela possa auxiliar e potencializar o desenvolvimento da aprendizagem. Sobre esse aspecto, elas citam
98 Nóvoa (2020, p. 8), que afirma: ”As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em
99 colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas
100 para este tempo tão difícil”.

101 Diante disso, Maturana e D’Avila (2021) nos instigam a tomarmos a situação que vivemos e que nos desafiou
102 como oportunidade para ”uma compreensão reflexiva”, ampliando nossa visão para criarmos novas formas de ser
103 e de estar em todos nossos espaços de convivência.

104 Diante dessas considerações, destacamos a relevância de investir em estudos e pesquisas que acolham a formação
105 de professores num cenário reflexivo, que promova o diálogo, a interação, a problematização, a troca entre pares,
106 a socialização de experiências, incentivando e contribuindo para que o professor invista em sua formação. Nóvoa
107 (2021, n.p) recomenda que 2 : ”O melhor que nós temos a fazer é reconhecer que no mundo -e também na resposta

108 à pandemia -há milhares de professores, experiências e realidades educativas que precisam de ser pensadas, escritas
109 e partilhadas para criar uma nova realidade educativa”.

110 Sendo assim, nosso objetivo com o texto é contribuir com as reflexões e discussões acerca dos processos
111 formativos para a atuação docente no contexto pós-pandemia e, para tanto, apresentamos um estudo, cujo objeto
112 de pesquisa são cartas pedagógicas enviadas a um evento que aconteceu em junho de 2022.

113 3 II.

114 4 Delineamento Metodológico

115 O estudo que apresentamos gerou dados para constituir o corpus de pesquisa, tendo como base cartas pedagógicas
116 submetidas por professores a um evento realizado no mês de junho de 2022, numa Universidade Comunitária do
117 Nordeste do Rio Grande do Sul, no Brasil. O evento foi denominado Educação e Pandemia(s)/Pós-Pandemia(s):
118 Territorialidades nos saberes e produção de sentidos 3 . Para submeter cartas ao evento deveria ser escolhido um
119 tema dentre vários propostos, conforme orientações para submissão.

120 Carta pedagógica é um gênero textual proposto por Paulo Freire. Dotta e Garcia (2022) fazem referência a essa
121 inspiração freireana, discorrendo que Freire (2000) argumenta que uma carta pedagógica poderia ser utilizada
122 como instrumento por “professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente,
123 encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas”, (FREIRE, 2000, p. 29).
124 Sendo assim, ao escrever cartas pedagógicas, os autores estão exercitando, por meio de uma narrativa crítica e
125 reflexiva, sua forma de perceber e de entender seu contexto de atuação.

126 Dessa forma e considerando a carta pedagógica um importante legado do pensamento freireano, a es-
127 colhemos como experiência reflexiva sobre a temática educação e formação docente em um cenário de
128 pandemia/pós-pandemia, para constituir nosso corpus de estudo. Mais especificamente escolhemos as cartas
129 aceitas pela mesa temática 3: Educação, pandemia(s) e formação docente, cuja ementa era: O cenário
130 da pandemia afetou a vida 2 Em entrevista dada a revista Online Educação sobre a temática “Apre-
131 dizagem precisa considerar o sentir”. Disponível em: [https:// revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-
132 novoaaprendizagem-se-ntir/](https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoaaprendizagem-se-ntir/). Acesso em: 26 set. 2022. 3 EDUCAÇÃO E PANDEMIA(S)/PÃ?”S-
133 PANDEMIA(S): TERRITORIALI -DADES NOS SABERES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS. Caxias do
134 Sul: UCS, 2022. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/eventos/educacaoe-pandemias-pos-pandemias-
135 territorialidades-nos-saberes-e-producao-de-sentidos/](https://www.ucs.br/site/eventos/educacaoe-pandemias-pos-pandemias-territorialidades-nos-saberes-e-producao-de-sentidos/). Acesso em: 26 set. 2022. Neste estudo, estamos
136 considerando docente e professor como termos sinônimos. planetária, trazendo consequências para as práticas
137 educativas e para a formação docente. A presente mesa acolhe narrativas que evidenciavam estudos, pesquisas
138 e reflexões sobre a formação docente e suas relações com a educação básica e educação superior no cenário da
139 pandemia e pós-pandemia.

140 Assim, o corpus de pesquisa foi constituído por 13 cartas, cujos autores são professores que atuam na rede
141 pública e privada de ensino e que realizam estudos junto a um Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em
142 Educação 4 . São elas: Carta 1: A formação continuada e da mobilização dos saberes dos docentes dos anos
143 iniciais do ensino fundamental; Carta 2: A travessia e a abertura ao outro: o diálogo como experiência formativa;
144 Carta 3: formação de professores para além da universidade; Carta 4: Formação permanente de professores: a
145 pandemia e os círculos dialógicos investigativos-formativos; Carta 5: repensar a escola e seus atores no período
146 pós-pandêmico: um dever de todos; Carta 6: a formação continuada de educadores no contexto da educação
147 infantil; Carta 7: Um convite a pensar os processos formativos; Carta 8: Reflexões sobre formação continuada,
148 um exercício de curiosidade; Carta 9: Macrocomponente curricular “núcleo articulador”; Carta 10: Sobre a
149 formação continuada de professores: carta ao(à) jovem docente, para que a esperança não seja substituída pela
150 acomodação; Carta 11: potência da formação docente em contexto na educação infantil; Carta 12: Um olhar
151 sobre a formação de professores; Carta 13: Movimentos sensíveis na formação docente.

152 A análise do corpus foi inspirada na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), em que as categorias
153 emergentes foram identificadas a partir de uma leitura atenta das narrativas expressas nas cartas, de forma a
154 captar a percepção dos autores acerca dos aspectos que eles destacaram como relevantes para a formação docente,
155 considerando as demandas e desafios da pandemia. Dessa leitura surgiram unidades de análise que foram base
156 para a identificação das categorias emergentes: Processo contínuo de investigação reflexiva sobre a ação docente;
157 Aspectos humanos da formação docente; Reflexão acerca do currículo e das mudanças culturais. para a formação
158 docente, na perspectiva das narrativas dos professores autores das cartas pedagógicas. 5 A categoria Processo
159 contínuo de investigação reflexiva sobre a ação docente, contempla narrativas que se referem a formação como
160 um processo contínuo, baseado na reflexão sobre a ação docente em parceria com seus pares, em diálogo e
161 compartilhando suas vivências, reflexões e questionamentos se co-responsabilizando por seu processo formativo.
162 E considerando as experiências advindas das práticas desenvolvidas em sua atuação, como fonte de pesquisa e
163 de reflexão, de forma que as ações da formação precisam ser criadas em parceria com os interessados. Algumas
164 narrativas que representam essa categoria.

165 “incentivar os professores a reflitam sobre sua própria prática e, a partir disso, oportunizar para que eles
166 possam assumir a responsabilidade sobre a própria formação continuada, percebendo-se como protagonistas do
167 processo” (Carta 1).

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

168 "a formação é travessia que se faz na própria ação de atravessar sendo que o diálogo é sempre possibilidade de
169 experiência formativa" (Carta 3).

170 "assumir um lugar de pertencimento frente aos próprios processos formativos, pois estes abarcam uma dimensão
171 importante para a existência de uma prática pedagógica contextualizada e com intencionalidade, de maneira que o
172 professor participe de forma ativa e crítica em um processo de mudança e transformação do seu próprio contexto"
173 (Carta7).

174 As narrativas relacionadas a essa categoria evocam, dentre outros aspectos, a corresponsabilidade docente.
175 Desse modo, cabe trazer o que Freire (1996, p. 103) diz, quando ele enfatiza que "o professor que não leva a
176 sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para
177 coordenar as atividades de sua classe". Esse educador evidencia a responsabilidade do professor em ser sujeito de
178 seu processo de formação e assim, como nas narrativas, em especial na Carta 4, as vozes dos professores-autores
179 das cartas estão de acordo com essa premissa freireana.

180 Ainda em relação a essa categoria, citamos as ideias de Nóvoa (2020), discorrendo que as ações dos professores
181 -em colaboração uns com os outros e com as famílias -foram decisivas para que as ações pedagógicas tivessem
182 continuidade no período tão desafiador da pandemia. Sendo assim, podemos inferir que agir em colaboração
183 mútua e em parceria é um caminho para desenvolver formação docente como um processo contínuo.

184 As considerações acerca da formação, expressas nessa categoria, podem ser articuladas aos círculos de cultura
185 freireanos, que são de natureza dialógica e investigativo-formativo. São concebidos como roda de pessoas, no caso
186 de professores, que discutem de maneira heterárquica, articulando seus saberes e em cooperação para analisar
187 uma realidade vivida com consciência crítica e transformadora (FREIRE, 1996).

188 A categoria "aspecto humano da formação docente" diz respeito às narrativas que discorrem sobre a
189 importância de contemplar, na formação, saberes relacionados à dimensão humana e à singularidade do professor
190 e dos atores do processo educativo. Diz respeito à subjetividade do professor que viveu em tempos de pandemia
191 com diferentes desafios e demandas e precisou cuidar de si, em sua forma de ser e de estar na prática pedagógica.
192 As narrativas dessa categoria evidenciam a necessidade de discutir, de refletir e de trazer para a formação aspectos
193 que emergiram nesse período de isolamento e de instigação: as crenças e bases teóricas nas quais são embasadas
194 as práticas desenvolvidas; as dificuldades e os anseios que permeiam a vida escolar e as experiências que trazem
195 sentido e significado para a vida. São narrativas que evocam o olhar para si e para a forma de ser de cada um,
196 questionando suas certezas e buscando novos caminhos. Alguns recortes dessas narrativas:

197 "Sem esse olhar para si, sem essa análise pessoal com um olhar para seu fazer pedagógico, fica difícil enxergar
198 qual caminho seguir, quais investimentos fazer em suas capacitações continuadas, quais habilidades precisa
199 aprimorar ou procurar desenvolver" (Carta 13).

200 "Formação como movimento constante e inacabado [...] de relação intersubjetiva que se estabelece impre-
201 scindivelmente na abertura ao diálogo" (Carta 2). "Trago, aqui, um convite, para que todos possamos reformular
202 nossas perguntas, a fim de buscar e pesquisá-las, mesmo que, e principalmente, de forma autônoma. É gratificante
203 sentir-se capaz e necessário a você mesmo!" (Carta 8).

204 "O primeiro nó se refere à concepção epistemológica [...] o segundo nó se amplia para as tecnologias ainda
205 discutidas no âmbito do dispositivo técnico, do trabalho, da ferramenta [...]o terceiro nó é o entendimento de si
206 como produtor (e subjetivados) de discursos ainda presos nos pressupostos do mundo dado, nos desafiando para
207 dizer a verdade sobre nós mesmos". (Carta 13).

208 "Destaco a importância de humanizar as relações, de dar espaço e ouvir os professores, fornecer apoio e suporte
209 emocional. O professor precisa estar bem para poder desempenhar seu papel e também ouvir e dar apoio aos
210 alunos" (Carta 13).

211 As narrativas relacionadas a essa categoria evocam aspectos que dizem respeito à subjetividade do professor,
212 daquilo que o constitui: suas crenças, seus anseios, seus desejos como ser humano que escolheu atuar no contexto
213 da prática educativa. Sob essa perspectiva, Sacramento Soares (2018) considera que o sujeito docente se constitui
214 no fluir de suas operações, enquanto experiencia suas práticas docentes, "no seu viver docente", no qual sua
215 estrutura é constantemente transformada, de modo congruente com suas interações, consigo e com seu entorno.
216 Com isso, o ambiente de atuação docente e a dinâmica pedagógica formam uma circunstância para se refletir
217 sobre o fazer: dessa maneira, em interações recorrentes, os professores, em seu entorno, vão se constituindo
218 enquanto vivem suas experiências. Experiências no sentido daquilo que toca e transforma o sujeito, sendo assim,
219 mecanismos de subjetivação (BONDIA, 2002). Desde esse ponto de vista, o professor como sujeito da experiência
220 é aquele que se observa e que se deixa tocar pelo que observa, assim como que se envolve, busca entender e lidar
221 com aquilo que o toca. É um sujeito que se deixa transformar pelo que experiencia.

222 Nesse sentido, enfatizamos a relevância da formação docente acolher o humano, as dimensões pessoais que
223 fazem sentido à pessoa do professor, articulando os aspectos humanos da formação docente com as dimensões
224 de vida pessoal e profissional. Os estudos de Nóvoa (2009, p. 38) tem corroborado com esse viés, enfatizando
225 que "[...]que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais
226 e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que
227 ensinamos". Neste contexto formativo permite-se que o professor olhe para si, para seu processo formativo,
228 articulando as dimensões de vida com saberes da docência que congregam o processo educativo.

229 A categoria "reflexão acerca do currículo e das mudanças culturais" remete a narrativas que instigam a refletir
230 sobre o cenário sociocultural em que se vive para pensar na ação docente. Ou seja, levar em conta os movimentos

231 socioculturais e seus desafios, suas demandas e suas instigações para redimensionar a ação docente, num caminho
232 em que o professor é protagonista e agente que observa e percebe o território onde atua para além da escola e
233 do currículo. Algumas narrativas falam sobre a importância do protagonismo discente, no sentido de ser levado
234 em conta, na formação docente, suas trajetórias e saberes. Eis alguns excertos das cartas: "O grande desafio
235 docente é apreender as relações e os sentidos atribuídos aos percursos protagonizados no cotidiano dessa nova
236 estrutura curricular, por meio do diálogo e de uma escuta sensível em torno das experiências narradas pelos
237 estudantes" (carta 9). "E quando olhamos para algumas redes e escolas, conseguimos reforçar essa esperança
238 e vislumbrar os primeiros movimentos. Às vezes é no varejo das relações, nas trocas de ideias, experiências
239 e afetos que o círculo vicioso é rompido" (carta 10). "Uma formação que permita e acolha o esperar, do
240 professor, do coletivo de docentes, das redes e escolas que os constituem, para assim, alavancar proposições,
241 romper com vivências instituídas no cotidiano docente" (carta 10). "[...] fragilidades pelas quais o sistema de
242 ensino já passava e que vieram à tona com mais evidência, como a necessidade de práticas mais condizentes com
243 a sociedade tecnológica e a fragilidade dos profissionais em apropriar-se desses recursos e utilizá-los como suporte
244 para o ensino e aprendizagem" (carta 11).

245 "que a formação indague sobre relações com os lugares e com as pessoas [...], é olhar para as aprendizagens dos
246 sujeitos, e compreender que esse percurso não é linear, tampouco igualitário, mas que é movimento, é sentido,
247 refletido e participativo" (carta 7).

248 As narrativas desta categoria estão relacionadas ao que Gatti, 2020, se refere ao escrever sobre as reconfigu-
249 rações dos espaços pedagógicos, no devir da pandemia. A autora assim se expressa:

250 Esquecer o que estivemos sendo chamados a repensar nesse período pandêmico será um retrocesso muito
251 indesejável para o futuro da vida. Tudo nos chama a repensar a educação fragmentária, de caráter apenas
252 cognitivo, e, para muitos jovens e adolescentes, sem sentido, que oferecemos. Domínio de conhecimentos
253 imbricados com valores de vida é o vetor saudável a preservar para novos tempos (GATTI, 2020, p. 14).

254 Assim e atendendo ao convite da autora, carecemos levar em conta as lições aprendidas no tempo de isolamento,
255 incluindo aspectos relacionados ao redimensionamento curricular e de tempo e de espaço na ação educativa. Além
256 disso, acolher os alunos e professores para que eles possam relatar e refletir sobre as dificuldades, as angústias e
257 os anseios que viveram nesse tempo, bem nos ajustes e formatos criados para lidar com o que aconteceu.

258 Com esse viés, destacamos que nessa categoria fica enfatizada a necessidade de a formação acolher aspectos
259 humanos e sociais. Nóvoa (2009, p. 31), por sua vez, recomenda que a formação precisa considerar o
260 "compromisso social", enfatizando que essa abordagem permite ao docente ser protagonista do seu processo
261 formativo, alavancando o diálogo e a escuta entre os atores da sociedade, valorizando o coletivo com vistas ao
262 compromisso social docente.

263 5 IV.

264 6 Considerações e Recomendações:

265 Saberes em Movimento Para a Formação Docente Num Processo Contínuo e Reflexivo

266 As reflexões expressas nesta escrita contemplam considerações sobre a formação docente a partir das narrativas
267 advindas das cartas pedagógicas escritas por docentes e estudantes vinculados a grupos de pesquisa, da educação
268 básica e da pós-graduação. Esse movimento de escrita possibilita um espaço para pensar, pesquisar e socializar
269 experiências e saberes vivenciados junto à educação básica, acolhendo diálogos, escutas, pronunciamentos e
270 problematizações advindas do tempo presente, momento em que também estamos sendo afetados pela pandemia
271 e que continua demandando repensar a prática docente.

272 Destacamos os aspectos que emergem a partir das narrativas dos professores para a formação docente, que
273 dizem respeito à formação como: processo contínuo de investigação reflexiva, em parceria com seus pares, de
274 forma corresponsável, tomando as suas experiências docentes como objeto de pesquisa e de redimensão da
275 prática educativa, no sentido de se constituírem professores-pesquisadores, que tomam sua prática como objeto
276 de investigação; ao docente como sujeito que questiona suas certezas, observa as demandas e os desafios do
277 contexto sociocultural vigente como ponto de partida para reinvenção da prática docente e do plano curricular;
278 à humanização do fazer docente, significando entender a subjetividade do sujeito docente que, ao legitimizar sua
279 humanidade, acolhe o aluno como sujeito em suas várias dimensões e a inclusão das tecnologias digitais, buscando
280 integrar esses recursos à prática docente, de forma a constituírem novos possíveis na ação educativa.

281 A seguir apresentamos uma nuvem de palavras que sistematiza essas ideias mobilizadas no decorrer da
282 análise do corpus de pesquisa, contemplando aspectos relacionados a formação docente, a luz das narrativas
283 de professores.

284 Seguindo nessa escrita e articulando os aspectos que emergiram na análise, expressos na nuvem, trazemos vozes
285 de alguns pesquisadores que discutem saberes relacionados a formação docente. Tardif (2002, p.14) referenda
286 em seus estudos que "o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma
287 vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional no qual o professor aprende
288 progressivamente [...]". Em suas considerações esse autor recomenda que a formação precisa mobilizar os docentes
289 a fim deles pensarem sobre a sua formação como algo para além da certificação. Instigando-os a uma constante
290 busca pelo aprender, conhecer, criar e mobilizar saberes que contribuem com o compromisso social e científico
291 da docência.

6 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES:

292 Sob esse ponto de vista, em seu percurso formativo, o docente carece construir e movimentar saberes num
293 processo contínuo de investigação reflexiva sobre sua atuação, em acoplamento com seu contexto social, sua
294 trajetória de vida, suas experiências pessoais e profissionais. Sendo assim, os espaços de formação carecem
295 ser ambientes de convivência para refletir e discutir com seus pares acerca de sua forma de ser e de fazer no
296 cenário escolar, de forma que a escuta sensível possa operar transformações nos modos de ser dos docentes.
297 Transformações essas que possibilitem a emergência de uma nova cultura sobre o entendimento do que seja atuar
298 como professor e criar ambientes de aprendizagem em coparceria e legitimidade com seus alunos (MATURANA;
299 REZEPKA, 2000).

300 Com esse viés, Santos (2021, p. 317) enfatiza a necessidade de democratizar as relações da universidade
301 com a sociedade, inferindo que "A universidade produz conhecimento válido, que é tanto mais precioso quanto
302 melhor souber dialogar com os outros saberes que circulam na sociedade". (p. 317). De modo a oportunizar a
303 integração, a ruptura com os distanciamentos e barreiras, incentivando o diálogo com os saberes que circulam
304 na sociedade inerentes ao aspecto humano da formação docente, da reflexão acerca do currículo e das mudanças
305 culturais presentes nos processos de formação docente. Propiciando assim um processo formativo voltado para a
306 autonomia profissional e para um protagonismo docente.

307 Moraes, 2008, destaca que a formação docente carece levar em conta a importância de o sujeito professor
308 desenvolver saberes para além da didática, considerando saberes relacionados à imprevisibilidade e bifurcações
309 do território onde atua, o domínio de ação do sujeito estudante e as transformações sociais. Isso significa
310 mapear constantemente o contexto em que realiza sua ação docente, como observador implicado que vai criando
311 e recriando sua prática, num movimento reflexivo e recursivo, numa causalidade circular, em que cada ação atua
312 retroalimentando e/ou modificando o contexto. Para entender isso o professor precisa ir além de suas crenças
313 e concepções baseadas na causalidade linear e na previsibilidade determinística. Precisa atuar com uma escuta
314 sensível atenta aos processos de seus alunos, olhando-os como sujeitos em formação e que carecem ser acolhidos
315 em suas várias necessidades. Nesse caminho a autora nos convida a estar atento às bases epistemológicas que
316 inspiram o fazer docente, que por sua vez está ancorado em suas concepções teóricas. Ela recomenda que essas
317 concepções precisam ser revisitadas de forma contínua a fim de que o professor possa lidar com as emergências,
318 as incertezas e a causalidade circular que caracterizam a realidade.

319 As vozes dos autores que tecem conosco esta escrita reflexiva, a partir das narrativas que tomamos como objeto
320 de estudo, evidenciam que a docência vai sendo constituída no fluir das demandas e desafios, onde o docente
321 ilumina sua prática com reflexão articulada a saberes e ao olhar de pesquisador, em que as questões que emergem
322 no dia a dia do contexto de atuação é que vão norteando e inspirando o professor no sentido de ele criar sua ação
323 pedagógica.

324 Refletindo sobre as lições do vírus, Morin (2020, p. 31) nos convida a "mudar de via", tendo o pensamento
325 complexo como estratégia, dizendo que "as ações não obedecem às intenções de quem decidiu realizá-las, mas as
326 retroalimentações do meio em que ocorrem". Esse emérito pesquisador nos incita a percebermos a importância
327 de sabermos que estamos juntos enquanto humanidade e que podemos cocriar caminhos novos.

328 Ensejamos que as tessituras que tecemos, tendo como inspiração as narrativas dos professores nas cartas
329 pedagógicas, objeto de nosso estudo, sejam inspiradoras para as discussões relacionadas à concepção do processo
330 de prática formativa docente. Para finalizar e sabendo que essa reflexão é um fluxo contínuo, lembramos que
331 o devir da pandemia nos convoca a transformações diante dos desafios e demandas advindos das experiências
332 que foram vividas no isolamento pandêmico. Ainda, ressaltamos que a formação do professor não é um processo
333 dado a priori, é algo em processo, que vai emergindo a partir do cenário sociocultural e histórico da experiência
334 humana. ^{1 2 3}

¹Foi organizado um e-book com a publicação das cartas aceitas para o Evento. Ele está em processo de editoração junto a editora da instituição organizadora.© 2022 Global JournalsVolume XXII Issue X Version I 3
()

²Neste estudo, estamos considerando docente e professor como termos sinônimos.

³© 2022 Global Journals

formação docente

Mentimeter

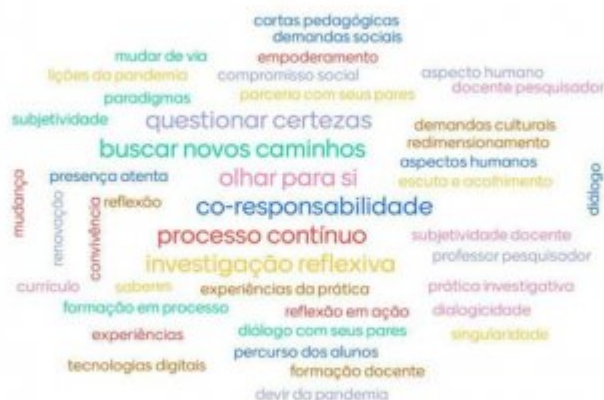


Figure 1: G

2022

Boitempo, 2021.

17. SCHLEMMER, MENEZES, Acesso em: 20 set. 2022.

19. SACRAMENTO SOARES, Eliana Maria; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Práticas, representações e mediação: o uso dos laptops educacionais e as intervenções aprendizagem da educação básica.

Eliane; OLIVEIRA, Lisiane;

docentes processo de

Figure 2: Year 2022 G

6 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES:

-
- 335 [Dotta and Salaibb] , Carla Luz Dotta , Salaibb .
- 336 [Garcia and Bernardi (2022)] *Cartas pedagógicas: uma inspiração freireana*, Elisete Enir Garcia , Bernardi . jan.
337 2022. Santa Cruz do Sul. p. . (Reflexão e Ação)
- 338 [Basso and Pierozan (2021)] *Desafios da gestão escolar: tempos de incertezas na escola pública. Monografia.*
339 *Especialização em Gestão Escolar -Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus de Erechim*, Crislaine V
340 ; Basso , Sandra S H Pierozan . <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/4968>. Acesso em 2021. 26
341 jun. 2022.
- 342 [Moraes and Cândida ()] *Ecologia de saberes: complexidade*, Maria Moraes , Cândida . 2008. São Paulo:
343 Antakarana/Willis Harman House. (transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas
344 práticas educacionais)
- 345 [Maturana et al. ()] *Formação humana e capacitação*, Humberto ; Maturana , Sima Nisis Rezepka , De . 2000.
346 Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- 347 [Moraes et al. ()] Moraes , ; Roque , Maria Galiazzi , Do Carmo . *Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí,*
348 2016.
- 349 [Bondia and Larrosa ()] *Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação,*
350 Jorge Bondia , Larrosa . [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt)
351 [pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt). Acesso 2002. 19 p. . (S.L.)
- 352 [Nóvoa et al.] *Os professores depois da pandemia*, António ; Nóvoa , Yara Alvim , Cristina .
- 353 [Freire ()] 'Pedagogia da autonomia'. Paulo Freire . *Saberes necessários à prática docente. 4. ed. São Paulo: Paz*
354 *e Terra*, 1996.
- 355 [Freire ()] *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Paulo Freire . 2000. São Paulo: UNESP.
- 356 [Gatti ()] *Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estudos Avançados, v. 34, n. 100, B*
357 *A Gatti* . <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749>. Acesso em 2020. p. .
- 358 [Maturana et al. ()] *Una invitación a crear un futuro de colaboración*, H Maturana , X D'avila , La Revolución
359 Reflexiva . 2021. Santiago do Chile: Editorial Planeta Chilena S. A.: Previdencia.
- 360 [Morin ()] *É hora de mudarmos de via. As lições do coronavírus*, Edgar Morin . 2020. Tradução de Ivone Castilho
361 Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil