

FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS DURANTE A PANDEMIA

TEACHING TRAINING: TRAINING COURSES DURING THE PANDEMIC

FORMACIÓN DOCENTE: CURSOS DE FORMACIÓN DURANTE LA PANDEMIA

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes¹ 

MELO, Ana Karolliny do Livramento² 

SANTOS, Julianna Britto Oliveira³ 

RESUMO

Durante a pandemia de Covid-19, foi preciso repensar na formação docente como promotora e dinamizadora das relações múltiplas de ensino e aprendizagens demandadas no contexto educacional. Objetivou-se no artigo analisar os percursos formativos dos docentes nas instituições de ensino de Aracaju no período pandêmico, bem como retorno às atividades presenciais. A aproximação com os docentes neste período possibilita entender as necessidades e construir estratégias de qualificação da formação docente. O método foi descritivo-qualitativo, e os dados foram obtidos por meio de questionários on-line e entrevistas por vídeos, tratados e considerados conforme a análise de conteúdo da Bardin (2016). Evidenciou-se essa formação como ferramenta para reconhecer as demandas contextuais e construir ações efetivas de continuidade educacional.

Palavras-chave: Formação docente; Educação básica; Pandemia.

ABSTRACT

During the Covid-19 pandemic, it was necessary to rethink teacher training as a promoter and dynamizer of the multiple teaching and learning relationships required in the educational context. The objective of the article was to analyze the teacher training paths in educational institutions in Aracaju during the pandemic period, as well as the return to face-to-face activities. Bringing teachers closer together during this period makes it possible to understand needs and build strategies for qualifying teacher training. The method was descriptive-qualitative, and data was obtained through online questionnaires and video interviews, treated and considered according to Bardin's content analysis (2016). This training was evidenced as a tool to recognize contextual demands and build effective actions for educational continuity,

Keywords: Teacher training; Basic education; Pandemic.

RESUMEN

Durante la pandemia de Covid-19 fue necesario repensar la formación docente como promotora y dinamizadora de las múltiples relaciones de enseñanza y aprendizaje requeridas en el contexto educativo. El objetivo del artículo fue analizar los caminos de formación docente en instituciones educativas de Aracaju durante el período de pandemia, así como el retorno a las actividades presenciales. El acercamiento de los docentes durante este período permite comprender necesidades y construir estrategias para la formación docente cualificada. El método fue descriptivo-cualitativo y los datos se obtuvieron a través de cuestionarios en línea y entrevistas en video, tratados y considerados según el análisis de contenido de Bardin (2016). Esta formación se evidenció como una herramienta para reconocer demandas contextuales y construir acciones efectivas para la continuidad educativa.

Palabras clave: Formación docente; Educación básica; Pandemia.

¹ Universidade Federal de Sergipe – UFS – Sergipe – Brasil.

² Universidade Federal de Sergipe – UFS – Sergipe – Brasil.

³ Universidade Federal de Sergipe – UFS – Sergipe – Brasil.

INTRODUÇÃO

No campo educacional, a formação docente tem permeado estudos e pesquisas no movimento de qualificação de modelos formativos, visando à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. No contexto pandêmico da Covid-19, os docentes passaram a atuar ou desenvolver suas atividades de forma abrupta ao ensino remoto, em grande parte realizada por meio de tecnologias digitais, para a promoção e a participação de atividades profissionais como: desenvolvimento de situações de aprendizagens; interação com os estudantes; reuniões; leituras de textos e planejamentos; cursos de formação continuada, entre outros.

Assim, este estudo teve como escopo analisar os percursos formativos dos docentes nas instituições de ensino de Aracaju no período pandêmico, bem como retorno às atividades presenciais. Desse modo, este artigo se justifica pela análise da aproximação dos docentes nesse momento pandêmico, a fim de investigar a formação continuada dos docentes das instituições de ensino de Aracaju, evidenciando o enfrentamento das dificuldades e as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Como fundamentos, foram entrelaçados teóricos que tratam da importância da formação docente, como Marcelo (1999), Nóvoa (2022), Gatti (2020), e os que atualmente têm discutido a educação escolar no contexto pandêmico, dentre os quais Nóvoa e Alvim (2021) e Vidal (2020), entre outros que contribuíram com o repensar a atuação docente neste momento singular.

Pautada no método descritivo com abordagem qualitativa, o estudo constituiu-se em instrumento de produção de dados que permitiram uma maior aproximação dos docentes, mesmo com as restrições sociais, construindo espaços de escuta das dificuldades e de acompanhamento das estratégias para a construção de processos formativos. Os questionários e as entrevistas foram realizados de forma virtual, reservando um momento para ouvir os docentes em suas individualidades e coletividades em face da situação vivida. Os dados produzidos foram descritos, tratados e analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Ressalta-se que o percurso deste estudo foi desafiador: ao mesmo tempo que os pesquisadores observavam o fenômeno em questão, vivenciaram os desafios e as possibilidades de uma situação nunca antes experienciada. Como os docentes, esta pesquisa gerenciou as dificuldades e constituiu em estratégias e de aproximação dos contextos educacionais. No âmbito da docência, evidenciou-se que as demandas discutidas mundialmente na área da educação, com vistas à criação de formas de aproximação com o conhecimento e com os estudantes, promoveram uma busca de formação continuada individual e coletiva pelos docentes.

APORTES TEÓRICOS

A formação docente é um percurso cujos primeiros passos se constituem na formação inicial e na perspectiva de carreira, perdurando por toda a vida profissional do professor. É um processo de aprendizado contínuo, com ciclos profissionais que vão desde a aproximação do campo de trabalho, da construção de experiências, da maturação profissional, até o desligamento (ou aposentadoria). Durante o exercício do magistério, o docente aprende constantemente a partir dos estudos empreendidos e das vivências e reflexões de sua prática.

A profissão “professor” é dinâmica, precedida de estudos, de reflexões e de adaptações ao longo das gerações, o que demanda propostas e ações diferenciadas em seus tempos e cotidianos diversos, nessa perspectiva, a formação docente é considerada por Marcelo (1999) como um fenômeno complexo e diverso, pois existem escassos consensos em relação às teorias que a embasam e suas dimensões conceituais. Entretanto, apresenta as seguintes características específicas:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceitual, não se identifica, nem se dilui em outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos) para conseguir que essas pessoas aprendam algo (se eduquem) (FLODEN; BUCHMANN, 1990, apud GARCÍA, 1999, p. 5).

Devido à generalização por vezes vista na formação inicial, fragmentando a teoria e a prática (GATTI, 2020), retoma neste artigo as concepções, sentimentos e ações emergidas nos percursos formativos docentes como contínuos e complementares, baseados em diagnóstico e aprofundamento, com conhecimentos advindos das suas necessidades, bem como dos contextos e das instituições de ensino em que lecionam.

Em decorrência da rápida propagação do vírus SARS-CoV-2, que causou a pandemia de Covid-19, foi imperativa a adoção do isolamento social, período em que vários estabelecimentos sociais foram obrigados a fechar suas portas: comércios, espaços de lazer e também as instituições de ensino públicas e privadas em todos os seus níveis. Assim, as atividades escolares presenciais foram suspensas, solicitando a construção de iniciativas voltadas para dirimir os prejuízos educacionais provenientes do seu fechamento durante a pandemia e garantir o direito constitucional à educação (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2021).

Em 27 de março de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) anunciou que 850 milhões de estudantes em 102 países, estavam sem aulas. No Brasil, o Ministério da Educação (BRASIL, 2020) regulamentou, em março de 2020, pela Portaria n.º 343, que as Instituições de Ensino (públicas e privadas) adaptassem as aulas presenciais ao ensino remoto, em caráter excepcional, enquanto o período pandêmico persistisse. Segundo a Agência Senado (2020, p. 5),

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet.

O uso das tecnologias digitais tornou-se uma importante alternativa para dirimir os efeitos da ausência do ensino presencial, neste momento os encontros escolares, atividades de reuniões, planejamento, aulas, entre outras, forma realizadas somente no formato on-line. Também neste contexto pandêmico, revelou-se muitas formas de desigualdades sociais, o ambiente educacional ficou marcado por: distanciamento das ferramentas digitais nas escolas principalmente nas esferas públicas, dificuldade dos estudantes e suas famílias em obter acesso as tecnologias digitais e a

internet, além da fragilidade na formação docente no âmbito da inovação e da tecnologia nos contextos educacionais.

A rotina de docentes e discentes foi modificada, pesquisas apresentaram professores sobrecarregados, executando da própria residência atividades profissionais no atendimento aos estudantes e respectivas famílias (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020).

Segundo Silva, Cunha e Santos (2021), a prática docente inicialmente apresentou dificuldade de consolidar ações intencionais de planejamento, execução, intervenção e resultados proficientes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, observou-se que, por um lado, havia a necessidade de reconfigurar a educação para o ensino remoto e ministrar suas aulas, por outro, havia a fragilidade da formação e de conhecimento sobre o uso das ferramentas digitais, além da ausência de recursos pela instituição onde trabalhavam (CALDAS; SILVA, 2021).

Essas questões geraram duas situações: i) alguns professores desistiram de sua carreira por não conseguirem se adaptar à nova realidade; ii) outros iniciaram uma jornada em busca de novas formas de ensinar e aprender.

Costa (2019), Amaral e Wolf (2016) relatam sobre a importância da busca por formação continuada dos professores, já que ela constitui o principal propulsor para a maioria das necessidades e dificuldades que os docentes enfrentam no cotidiano escolar. Nesse percurso, para conseguirem se manter no mercado de trabalho durante o período de pandemia, muitos docentes se apoiaram, buscando atualizações e almejando desenvolver competência criativa, adaptativa e tecnológica, para oferecer o ensino e dinamizar a aprendizagem dos discentes.

Nesse sentido, Santos *et al.* (2021) se referem à formação continuada como um fator estruturante na carreira docente, que o insere nessa série de vivências que objetivam a qualificação profissional, com foco na melhoria de seu desempenho e trajetória, tendo em vista as necessidades das novas gerações e o manejo das novas demandas, que exigem a formação do professor.

Para Pinho e Ribeiro (2020), a formação continuada docente precisa ser capaz de proporcionar uma visão que ultrapasse a linear e fragmentada, em que os sujeitos são meros executores de decisões e programas educacionais. Sendo assim, essa formação deve fazer com que “[...] os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e, assim, promover a formação dos educandos, prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade” (PINHO; RIBEIRO, 2020, p. 2).

Porém, a busca por aperfeiçoamento não deve consistir em um percurso *solipta*, individual, mas também deve permear o planejamento das instituições escolares, fomentando aprendizagens colaborativas e permanentes para que se reinventem, rompendo as práticas que estão arraigadas no sistema e já se mostraram ineficientes aos discentes na contemporaneidade (NÓVOA, 2022).

Marcelo (1999) afirma que existem elementos no processo de formação docente que visam compreender e promover a trajetória do professor desde sua formação inicial, seu ingresso na docência, o acompanhamento na docência até a aposentadoria profissional. Esses princípios são ligados a fatores e perspectivas individuais e coletivos, somados às demandas do contexto, além das condições do trabalho docente e seus impactos no desenvolvimento do profissional. Esse desenvolvimento, por seu turno, é construído com base na reflexão e no estudo das situações

cotidianas, na promoção de estratégias para a resolução de seus problemas e, conseqüentemente, para a atuação e as mudanças qualitativas.

A formação dos professores em exercício é condição para o enfrentamento das demandas educacionais e das recorrentes mudanças sociais, vislumbrando o caminho para reconhecimento e reflexão da prática docente. Então, investigar os impactos da pandemia de Covid-19, na formação continuada dos docentes nas instituições de ensino de Aracaju, é contribuir para que se repense sobre o tema e se construam propostas formativas direcionadas ao desenvolvimento de processos educacionais qualitativos e de efetivas aprendizagens permanentes.

Considerando que a escola é um organismo vivo, de múltiplas demandas e particularidades, reafirma-se, para a profissão docente, ser intrínseca a necessidade de um percurso formativo contínuo e qualitativo – dotado de atenção ao desenvolvimento de competências de diagnóstico, planejamento e execução de ações que abarquem as demandas dos contextos e a promoção de meios para se construírem estratégias de efetivas no processo de ensinar e aprender.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma pesquisa educacional de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. Justifica-se como mecanismo para elencar situações-problemas do cotidiano pela aproximação e análise, bem como de construir estratégias de resolução e melhoramento das práticas.

Sobre a pesquisa descritiva, Gil afirma que (2021, p. 42): “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Ainda, “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”.

A análise qualitativa está voltada para o ato de reconhecer e interpretar as informações obtidas no processo de investigação, buscando seu entendimento de modo contextualizado, requerendo esforço e empenho do pesquisador para descrever os fenômenos observados por meio de instrumentos necessários à produção de dados. Para Rossi *et al.* (2013, p. 17), na pesquisa qualitativa [...] busca-se a interpretação e a descoberta, valoriza-se a indução e considera-se a que fatos e valores estão intimamente relacionados”.

Segundo Gatti e André (2011, p. 30), a pesquisa qualitativa “[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados; ainda, [...] defende uma visão holística dos fenômenos, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Mynaio (2001) complementa, afirmando que essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p. 22).

Pode-se considerar, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), esse tipo de enfoque como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o “mundo visível” em dados e documentos, possibilitando o entendimento sobre os aspectos do contexto social.

Nesse percurso metodológico, inicialmente, foram empreendidos estudos bibliográficos, em busca por relatos de experiências e normatizações em publicações acerca da educação durante a pandemia, construindo um corpus teórico que objetivou reconhecer o que estava sendo estudado e produzido. Segundo Gil (2021, p. 44), a análise bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44).

Como instrumento de produção de dados, foram utilizados questionários, além das entrevistas via *Google Meet*. Definiu-se o recorte temporal entre 2020 e 2022, tendo em vista a aproximação dos conhecimentos científicos já em discussão, visando a sua correlação aos processos evidenciados na realidade aracajuana.

Para garantir os aspectos éticos, foram empreendidos contatos telefônicos e virtuais com a Semed, com as escolas e com os docentes, para a apresentação dos objetivos, da finalidade e dos instrumentos desta pesquisa, bem como para promover a aproximação respeitosamente mútua como premissa para a sua realização. Nesse sentido, foi enviado ao Comitê de Ética, para análise e orientação, o projeto de pesquisa, que foi devidamente aprovado pelo Parecer n.º 5.173.138, habilitando formalmente a investigação e seus instrumentos de produção de dados.

A pesquisa avançou na oferta de um questionário com questões objetivas, padronizado por meio da plataforma *Google Forms*, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento em que os docentes tiveram as opções ou de continuar a pesquisa em concordância com seus fundamentos ou desistir em discordância e/ou desmotivação para participar.

O questionário foi enviado por e-mail, a 100 docentes que atuam no Ensino Básico (Fundamental e Médio), havendo o retorno de 34 respondidos. Participaram docentes de diversas áreas do conhecimento, a saber: Geografia, Português, Redação, Artes, Inglês, Espanhol, História, Biologia, Educação Física e Matemática. Posteriormente, esses profissionais foram convidados a participar de uma entrevista por meio de videochamada, momento em que os assuntos abordados no questionário passaram a ser aprofundados. Nesse caso, 10 professores aceitaram o convite, estabelecendo, dessa maneira, os partícipes da próxima etapa da pesquisa. Todos os docentes foram nomeados com números, garantindo, assim, o sigilo da identidade e a confiabilidade dos entrevistados.

O material produzido passou por leitura e transcrição detalhada, relacionando-o à literatura utilizada no corpus da revisão, bem como no referencial teórico. A interpretação dos dados foi referenciada na análise do conteúdo de Bardin (2016); dessa forma, os questionários e as entrevistas foram descritos, categorizados, analisados e interpretados como material para a triangulação com os teóricos e a construção das inferências.

Em um segundo momento, os dados foram separados e tratados estatisticamente pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS); na sequência, foram definidas as categorias de análise e organizadas em gráficos as entrevistas dos docentes, em torno do tema “ formação continuada”. Sob a perspectiva de Bardin (2016), mantiveram-se a atenção e o respeito aos critérios de homogeneidade, de pertinência, de objetividade, de fidelidade e de produtividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca pela construção do perfil dos docentes participantes, entre os que responderam ao questionário, identificou-se um tempo de atuação em sala de aula de 5 a 30 anos, o que permitiu mapear as percepções nos ciclos profissionais, pois em cada ciclo há uma demanda de formação, e a observância das necessidades e modelos são pontos cruciais para a efetividade da formação docente (MARCELO, 1999).

Quanto à carga horária de trabalho, foram obtidos os resultados: 38,2% trabalham cerca de 40 horas semanais ou em regime de dedicação exclusiva; 38,3% trabalham 30 horas semanais; e 23,5%, 20 horas semanais. Quevedo, Fleck e Carmo (2013) consideram que professores que lecionam em regime de dedicação exclusiva em uma única instituição possuem uma maior facilidade de organizar sua rotina, podendo, em algum momento, dedicar-se aos estudos. Isso se constitui pela maior disponibilidade de tempo para se dedicarem ao seu desenvolvimento profissional.

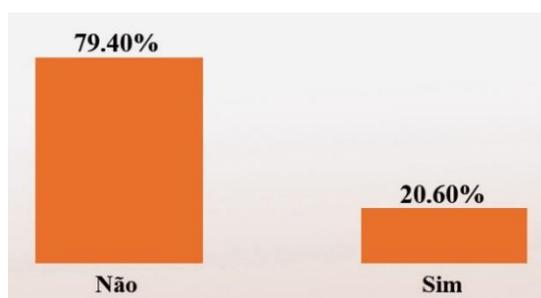
Esses são fatores que interferem diretamente na relação do profissional com sua prática, pois a profissão de professor é dinâmica e complexa. De acordo com Britto (2012), o docente necessita de um misto de competências, a exemplo da construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, de motivações socioafetivas, para manter seu percurso formativo contínuo, bem como de atenção para planejar as aulas e atividades, e interagir com os contextos educacionais.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz na formação de professores (NÓVOA, 2022, p. 62).

Quando questionados sobre a participação em grupos de pesquisa, 79,4% dos docentes declararam que não participam (Gráf. 1). Essa situação se deve, muitas vezes, ao distanciamento dos professores em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais estão, predominantemente, os grupos de pesquisa. Após concluírem a formação inicial, muitos se encaminham para o mercado de trabalho e se desvinculam das universidades.

Mesmo com todos os percalços, os grupos de pesquisa continuam sendo um excelente ambiente de desenvolvimento profissional, os quais, para Nóvoa (2022), atuam como espaço no campo da formação de professores, envolvendo experiências formativas colaborativas a partir da troca entre os pares. Ou seja, a formação é construída dentro da profissão, valorizando os saberes dos docentes.

Gráfico 1 – Participação em Grupos de Pesquisa



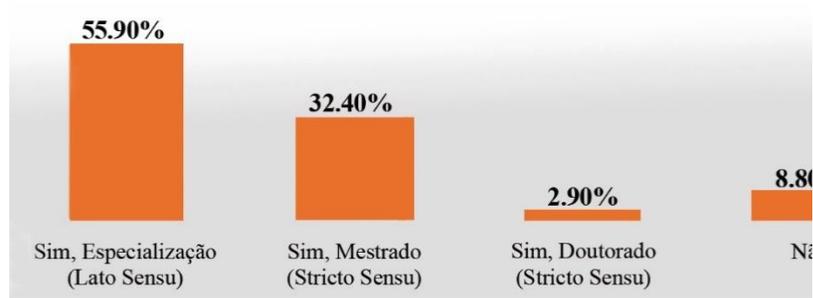
Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Participar de grupos de pesquisa na IES ou no ambiente de trabalho significa discutir temáticas atuais, complexas e necessárias para o interesse de área de atuação. Para Rossit *et al.* (2018), os grupos se estabelecem a partir da oportunidade da convivência, “[...] de estar junto, aprender junto e de fazer junto”, de aprender a partir do compartilhamento de saberes, do conhecimento de uns com os outros, além das interações entre seus integrantes, sendo um espaço de desenvolvimento profissional.

Reconhecer a necessidade de melhorias na prática de ensino e a demanda por aquisição de novos conhecimentos é decisivo para a construção do “ser docente”. Consoante Marcelo (1999), o professor precisa estar disposto a aprender diariamente com seus pares e em suas práticas. O desenvolvimento profissional é contínuo e engloba as experiências pessoais e profissionais.

Nesses termos, na busca por formação específica em razão da área múltipla da ação docente, identificamos que as formações como as especializações; mestrados e doutorados são etapas de formação continuada nos cursos de programas de pós-graduações lato e stricto sensu. de pós-graduação. Quando questionados sobre os formatos de pós-graduação que os entrevistados realizaram, 55,9% dos profissionais possuem especialização Lato Sensu, seguidos de 32,4% com Mestrado Acadêmico.

Gráfico 2 – Pós-Graduação apresentada pelos docentes

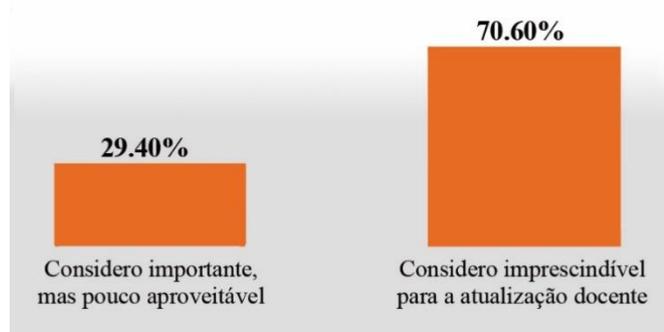


Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

A formação continuada está relacionada a fase profissional dos docentes ao longo de sua carreira. A fase de iniciação ocorre nos primeiros anos de exercício docente, período em que o profissional aprende na prática e está exercendo a profissão. De acordo com Garcia (1999), essa é a fase de “aprender estratégias de sobrevivência”. Nesse momento, as dificuldades e as deficiências da formação inicial são percebidas e inicia-se a busca por seu suprimento.

Imbernóm (2011) afirma que os profissionais são sujeitos de sua formação, não seus objetos. Ou seja, a busca por conhecimento e desenvolvimento profissional se dá pela necessidade e percepção ao assumir a sua identidade como docente. A formação continuada é considerada imprescindível na dinamização dos saberes docentes (Gráf. 3), e na construção de novos saberes necessário ao ofício.

Gráfico 3 – Importância da Pós-Graduação para os docentes



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Os cursos após-a-graduação são procurados por área de interesse sendo ele pessoal (por áreas afins) ou profissional (busca de abertura no campo de trabalho). Por estas demandas, as iniciativas de continuidade formativa encontraram neste período a busca de aprofundamento e tecnologias educacionais, como encontro das necessidades pessoais e profissionais emergidas neste período. Como estratégias, durante a pandemia da Covid-19, as relações educacionais como eram conhecidas foram adaptadas, ampliando modelos de formação docente: antes preferencialmente presenciais tornaram-se majoritariamente on-line e o contato social foi marcado por telas de smartphones e computadores (Gráf. 4). Os docentes se depararam com a necessidade de trabalhar especificamente com ferramentas e equipamentos tecnológicos, para produzirem vídeos, jogos didáticos – competências enfraquecidas em suas formações iniciais.

Gráfico 4 – Formação durante a Pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Assim como no ensino presencial, o ensino remoto apresentou situações e desafios formativos para os docentes. Em entrevista por videochamada, sobre o processo de formação

continuada durante a pandemia, registramos relatos diferentes vivenciados pelos docentes, que afirmaram:

[...] A gente fez umas formações que eram uns cursinhos, por que eu precisava aprender a gravar vídeo, essas coisas, então eu busquei cursos que eu encontrava na internet, aproveitei também para fazer o mestrado, pegar as aulas todas on-line, já vou qualificar em agosto, aí eu aproveitei, né [...] Eu precisava aprender a fazer as coisas que eu não sabia fazer, né, eu ficava dependendo do meu filho para editar um vídeo, eu não suportava, eu não gosto de ouvir a minha voz, aí tinha que gravar as aulas on-line, aquilo pra mim era uma tortura, um sofrimento, quando falava que tava gravando eu errava assim absurdos, então assim, eu tinha que aprender [...] (Professora 1).

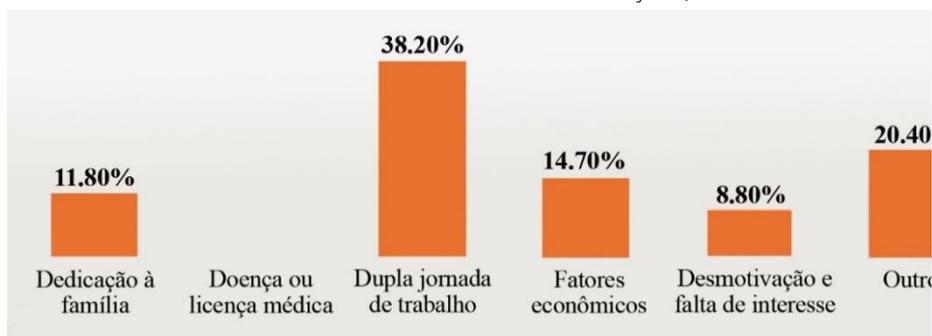
[...] Eu não cheguei a fazer (prática de formação continuada), eu tava fazendo pós-graduação em Psicopedagogia e formação inclusiva, EaD inclusive, mas não consegui continuar, por que a carga em cima do professor durante a pandemia com o ensino on-line foi o triplo, o quádruplo do que a gente já passava no ensino presencial, é muita coisa, não só porque a gente trabalhava, mas tinha também a nossa vida pessoal e pra mim, por exemplo, que tinha casa, marido, foi muito desafiador porque a gente tinha que equilibrar essas duas coisas e chegou um momento que eu não tinha mais tempo pra minha vida pessoal e eu percebi que meu trabalho tava diminuindo o nível, né, eu não tava conseguindo conciliar tudo isso, então eu acabei deixando a pós-graduação [...] (Professora 2)

Alguns aspectos da vida pessoal dos docentes podem ser evidenciados pelo ensino remoto, principalmente os do gênero feminino. Sobre isso, Vidal (2020, p. 98) constatou que “[...] as aulas on-line das professoras eram mais agitadas e muitas vezes contaram com a presença de filhos que estavam aos cuidados das mães-professoras. Já os professores homens sejam pais ou não as aulas on-line eram mais tranquilas e sem interrupções”.

Vive-se em uma sociedade em que, historicamente, as mulheres têm lidado com responsabilidades e atribuições no cuidado com os filhos e com as demais formas de gestão do ambiente doméstico fatores como esses influenciam diretamente o desenvolvimento profissional – como as jornadas extensas de trabalho e dedicação à família, que se tornam dificuldades de ações (Gráf. 5).

Observou-se, nesse gráfico, que 11,8% dos profissionais afirmam que o cuidado com a família impacta a busca pelo desenvolvimento profissional. Desse percentual, todos eram do sexo feminino. No entanto, os dados não evidenciaram que o cuidado com a família constitua uma barreira para os professores do sexo masculino.

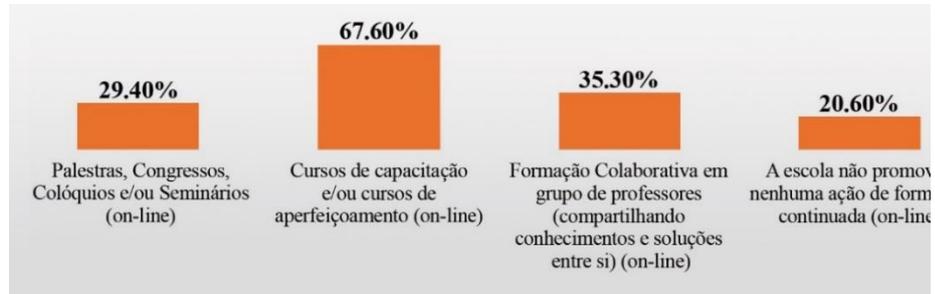
Gráfico 5 – Fatores de dificuldade de formação profissional



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Sobre a influência da instituição de ensino na qual lecionam no processo de formação continuada, 67,6% dos docentes relataram o oferecimento de cursos de capacitação e aperfeiçoamento on-line (Gráf. 6), seguido pela formação colaborativa entre os pares.

Gráfico 6 – Formação promovida pela instituição em que trabalham



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Entretanto, durante a entrevista por videochamada, houve relatos ressaltando que

[...] não existe apoio das instituições, porque na verdade ninguém tá preocupado com isso não, todos eles (cursos de aperfeiçoamento) quem buscou fui eu, porque eu queria fazer, então eu tinha que procurar, mas ninguém chegou pra me oferecer um curso disso aqui pra você aprender, não teve isso daí, então fica a desejar [...] As instituições foram totalmente indiferentes, nem estado, nem escola particular nunca chegaram pra mim dizendo ó vou colocar você nesse curso pra você aprender, não, chegou lá e disse a partir de amanhã você começa a colocar aula gravada, eu não sabia nem pra onde ia, foi um desespero, foi desesperador você saber de uma coisa num dia e no outro começar a executar, e o *Meet*, amanhã aula on-line, mas como é que funciona isso? Ai, eu vou contar pra você uma experiência terrível, eu tava na aula on-line, eu não manjava muito, tudo muito novo, foi um dos primeiros dias, meu computador dava problema, no segundo dia o menino disse “ professora, aprenda a mexer!”, aí eu peguei “ar” com aquele negócio [...] foi o que me motivou a ir pesquisando, mas ninguém nunca me ofereceu nada, e quem disser que ofereceu (a instituição) agradeça, viu [...] (Professora 1).

[...] Particularmente, a Instituição não interferiu em nada, a busca foi mais por mim mesmo [...] (Professor 3)

[...] olha, eu acho que no início foi um desafio pra todos, mesmo que no início já tinha os indícios que podia evoluir para uma pandemia, mas mesmo assim pegou todo mundo de surpresa, acredito que no início teve um certo descaso, não sei se posso colocar dessa forma, mas teve muita dificuldade para o professor [...] houve muita cobrança em cima dos professores para que ele se encaixasse naquela nova realidade, naquele novo formato de ensino on-line, e a gente sabe que tem muito professor inclusive que tem uma idade um pouco mais avançada e tem muita dificuldade pra utilizar novas tecnologias, se nós jovens temos dificuldade, imagine os que são mais velhos [...] Então, no início teve muita cobrança e esse descaso, mas depois as coisas foram se organizando [...] (Professora 2).

As condições sociais vividas pelos professores foram múltiplas, pois presenciaram as experiências...

[...] Então, quando se deu a pandemia toda instituição ficou preocupada, principalmente as instituições particulares, como também a pública, mas a instituição particular ela ficou mais visada por conta que se eu não tenho aluno eu não tenho meu caixa financeiro, então as instituições particulares elas se preocuparam em fazer com que o professor de imediato ele já começasse a trabalhar com as novas tecnologias, então as instituições investiram nesse conhecimento do professor porque sabia que ia ser um retorno para a própria instituição, em relação às escolas públicas o processo foi mais demorado, né, em relação a ter uma formação continuada para os professores, mas que também ocorreu, porque estavam vendo que estava

tendo muita evasão da escola, então para conter essa evasão [...] e também teve a questão da alta demanda que as redes públicas têm, inclusive eu trabalhei na elaboração de cadernos que foram distribuídos no município para esses alunos, então o processo até chegar na mão do aluno não foi coisa de um, dois meses, foi coisa muito demorada [...] (Professor 4).

[...] a instituição que eu trabalho sempre se preocupou com nossa formação continuada, principalmente voltada para a busca de metodologias ativas de aprendizagem [...] (Professor 5).

Esses relatos reforçam não padronização e/ou programa de formação, o que torna o processo de ensino e da aprendizagem por vezes desigual. Enquanto algumas instituições investiam na formação de seus professores de forma efetiva, outras instituições de ensino demoraram a elaborar o planejamento e tornaram o desafio do docente ainda maior. Dos professores entrevistados, 40,6% relataram falta de apoio de suas instituições de ensino, em relação a cursos de formação durante a pandemia de Covid-19 (Gráf. 7). Outros reafirmaram, ainda, como impedimentos a falta de disponibilidade de horários para buscar ações de formação continuada e, conseqüentemente, os meios para o seu desenvolvimento profissional.

Gráfico 7 – Impedimentos para a Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Outro ponto bastante relevante foram os gastos financeiros que os professores tiveram. Muitos equipamentos não possuíam bons equipamentos tecnológicos ou smartphones com câmeras de boa qualidade, € pois esses tornaram-se necessários durante as aulas remotas, sendo que

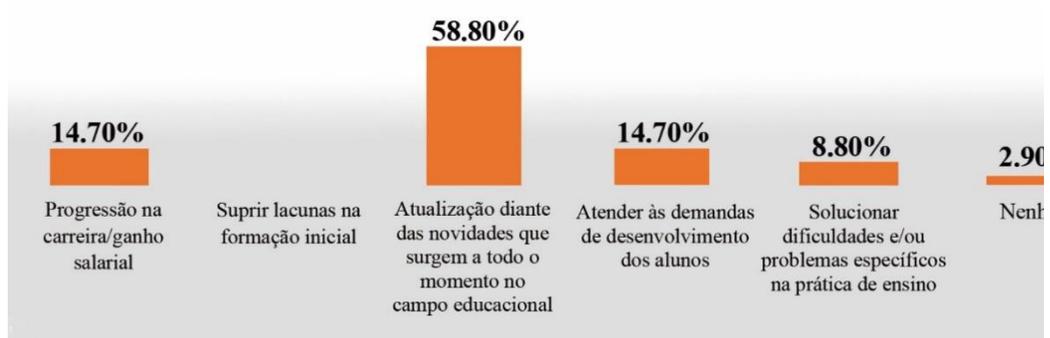
[...] todo material para as aulas on-line eu que comprei com meu recurso, com meu dinheiro, porque ninguém, nem uma mesa digital foi oferecida, e eu não sabia escrever com mouse, eu não conseguia, então eu gastei, na época, cinco mil reais pra poder dar as minhas aulas, tive que comprar computador, tive que comprar mesa digital, porque eu não queria oferecer um produto ruim para os meus alunos, então assim, além do abandono, que a gente foi totalmente abandonado nesse período, ainda teve a despesa que foi do nosso bolso. Porque matemática é visual, não tem como eu ficar ali conversando [...] matemática você tem que tá toda hora ali fazendo e mostrando como faz, eu acho que assim, a gente foi muito abandonada, como sempre [...] (Professora 1).

Em alguns estados, inclusive em Sergipe, foi disponibilizado um auxílio financeiro aos professores de ensino híbrido, pelo programa “Educação mais conectada” (Lei n.º 8.847), além dos programas municipais, como o “Professores On” (Decreto n.º 6.449/2021), da cidade de Aracaju, e “A Escola vai até você”. Observou-se que esses programas e auxílios obedeceram a critérios de

seletividade, não contemplando todos os docentes, assim, as aulas remotas, em grande parte, foram custeadas com recursos financeiros dos próprios docentes.

Mesmo assim, a necessidade de atualização diante das novas demandas do campo educacional tem motivado a busca por ações de formação continuada (Gráf. 8). Segundo Nóvoa (2022, p. 24), a pandemia evidenciou que “[...] a educação brasileira tem uma alma velha num mundo novo”. Isso indica com que os professores, profissionais que estão na ponta, necessitem aprofundar seus conhecimentos para a construção de uma nova geração com novos-formatos do ensinar e do aprender.

Gráfico 8 – Motivo para buscar a Formação Continuada



Fonte: Elaborada pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Entre os motivos da busca por formação, conhecimentos acerca de didática, avaliação e métodos de ensino (Gráf. 9) têm se mostrado os mais requisitados pelos docentes entrevistados, seguidos de conhecimentos específicos do componente curricular lecionado. Para Nóvoa e Alvin (2021), atualmente não se pode conceber a educação sem referências à tecnologia, e, para isso, é necessário que os docentes se invistam de conhecimento e aplicabilidade eficaz e coerente em sala de aula.

Para os autores, nesse momento, os professores são peças-chave na construção desse contexto educacional, em que a “[...] proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade” (NÓVOA; ALVIN, 2021, p. 7).

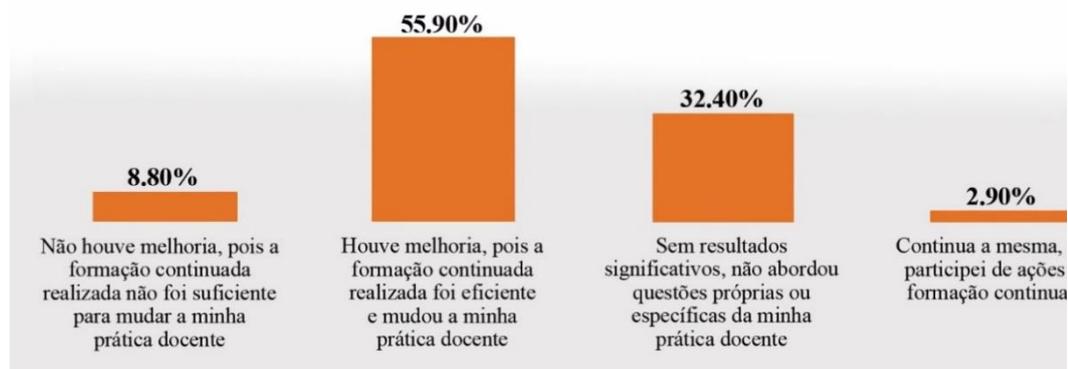
Gráfico 9 – Temáticas de Formação Continuada de interesse



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Para os professores colaboradores/as da pesquisa, há melhorias depois de implantadas ações de formação continuada (Gráf. 10). Mororó (2017, p. 47) afirma que ações formativas possibilitam a ruptura com formas de pensamento cotidianas, organizando e conduzindo a prática docente, permitindo aos professores envolvidos o reconhecimento da relação entre “[...] a teoria, a prática social global e a prática pedagógica”.

Gráfico 10 – Prática docente depois da participação em ações de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Quando questionados, em entrevista, sobre a percepção de modificações na prática docente depois da formação continuada, alguns professores responderam:

[...] sim, na questão da metodologia de ensino e também na questão do AEE (Atendimento Educacional Especializado), porque alguns alunos eu identifico pelo AEE, pelas práticas que eu tive durante a pós, que eu identifico que têm algumas dificuldade no sentido de aprendizagem, não por questões psicológicas e de saúde, alguma doença específica mental, mas, por exemplo, no sentido de déficit de atenção, déficit de aprendizagem, então a forma que eu aprendi na pós de tá auxiliando esse aluno da melhor maneira que eu posso auxiliar durante as minhas aulas, e que mais uma vez, não menosprezando o ensino que eu tive na faculdade, mas eu não tive essa oportunidade durante a minha graduação, então foi algo que acrescentou, caso eu venha a ter algum aluno com alguma dificuldade, algum déficit, algum transtorno nesse sentido e na metodologia também, no sentido de buscar áreas de trabalho, não ficar somente em leitura, atividade, mas também trazer algo lúdico para o aluno, né, melhorar a forma de explicação para ele [...] (Professora 7).

Não houve não, nada daquilo que eu esperava, a gente não fica só naquilo, a gente sempre vai em busca [de outras formações], mas pra mim não houve modificação [em sala de aula] não [...] (Professora 6).

Vê-se com frequência que a formação continuada de professores não traz os resultados que os professores esperavam (Gráf. 11), pois essa formação, por vezes, torna-se um projeto econômico formulado em massa para ser consumido pelos professores. É importante que as ações de formação sejam elaboradas em parceria com os professores e para os professores, levando em consideração o contexto da educação em seus cotidianos (ROSSIT *et al.*, 2018).

Gráfico 11 – Resultados alcançados depois de realizada a Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

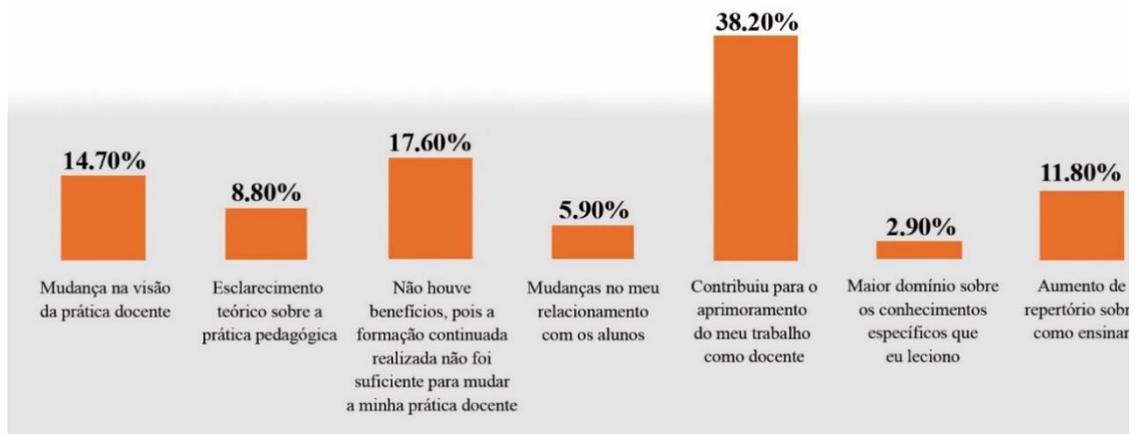
Além disso, a formação continuada pode ser customizada como mecanismo para angariar títulos, não tendo, necessariamente, compromisso com o desenvolvimento do pensamento e das experiências dos docentes. Observa-se nos relatos que

[...] eu procurei por questões de título, né, por que para ingressar no ensino público, passar em concurso, essas coisas, necessita de títulos, então é a forma que a gente encontra, buscando pós-graduação para ter esses títulos e conseguir um cargo, claro que com isso vem a consequência do conhecimento e tudo mais, que a gente utiliza em sala de aula [...] (Professora 7).

[...] a princípio melhorar a formação, mas também angariar conhecimento para focar em concurso público [...] (Professor 3).

Quanto às motivações para a busca por formação, alguns professores citaram o aperfeiçoamento como meio que contribui para o aprimoramento do trabalho como docente (Gráf. 12), e que auxilia na mudança de visão em relação à prática do professor, pois esse profissional vivencia novos conhecimentos e experiências que o levam a refletir sobre sua prática.

Gráfico 12 – Impactos da participação em Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das entrevistas aos docentes.

Alferes e Mainardes (2011) afirmam que a formação continuada, de modo isolado, dificilmente leva a mudanças significativas. Isso ocorre, também, quando cada novo projeto ou

programa desconsidera as experiências e os conhecimentos vividos pelos profissionais docentes, as suas condições de trabalho, os recursos disponíveis, a remuneração, o ambiente institucional, entre outros aspectos, além de não integrar uma ação permanente de formação, disponibilizando eventuais momentos de aprendizado.

A formação contínua precisa valorizar o saber teórico, possibilitando a implementação de práticas pedagógicas, garantindo a apropriação de um aprendizado significativo pelos estudantes. Assim, deve possibilitar aos docentes a apropriação de conhecimentos que balizem sua atuação no trabalho pedagógico.

CONCLUSÕES

O período pandêmico da Covid-19 evidenciou a relevância da formação continuada como elemento de promoção do desenvolvimento do docente em face das demandas e dos desafios do contexto educacional e tornou inevitável o que já era necessário (NÓVOA, 2022). Em seus variados modelos e formatos, as formações vivenciadas pelos docentes, por meio da instituição de ensino pública ou privada, por buscas coletivas ou individuais, bem como as ações de formação contínua, mostraram-se decisivas para dirimir os impactos impostos pela pandemia no processo de ensino e aprendizagem tanto dos professores quanto dos estudantes.

Entende-se que o período da pandemia imprimiu marcas na educação, tornando-se um convite para se repensar sobre os cotidianos dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Ao retornarmos às escolas, estaremos com os estudantes, planejaremos as aulas e vivenciaremos as experiências escolares da mesma forma de antes. Vive-se um novo momento educacional, de ampliação do próprio conceito de educar, de interagir com diferentes sujeitos na escola, de ser estudante e de ser professor. Compreender os percursos formativos é um dos fatores que nos aproximam da busca de uma educação de qualidade.

É importante salientar que o docente exerce papel decisivo na formação dos discentes. Por isso, é relevante que se repense sobre seu desenvolvimento profissional como um direito e um dever, como algo benéfico não só ao indivíduo, mas também à sociedade, para o desenvolvimento da educação orientada à formação de novos cidadãos. O poder público também tem papel decisivo na formulação e implantação de políticas públicas que impulsionem essas formações, fortalecendo-as e aprimorando-as.

Conforme Nóvoa (2021), os próximos anos serão decisivos para o sistema educacional brasileiro, pois se sentirão os impactos do ensino remoto e da modificação na relação das instituições de ensino com os meios tecnológicos. Em decorrência disso, o constante preparo do docente torna-se necessário para o enfrentamento dos desafios que vêm-se somando ao cotidiano da escola.

Ao analisar os processos formativos dos docentes durante o período pandêmico, revisitou-se a concepção, sentimentos e ações dos docentes frente ao complexo processo de formação profissional, entre os modelos formação inicial e continuado, e a relação deste com aspectos Inter e intrapessoais.

Os resultados apresentados versam sobre as experiências e vivências formativas dos docentes com aprendizagens necessárias à sua função profissional, bem como, os sentimentos e vivências relacionadas ao período pandêmico como tempo histórico de pensar atitudes e pensamentos cristalizados e possibilitar pensar novas formas de fazer, de viver e de aprender.

Os conhecimentos vivenciados pelos docentes durante a pandemia, será mola propulsora frente ao diagnóstico, planejamento e implementação de estratégias de acolhimento e efetividade no processo ensino aprendizagem. Nos relatos docentes, imprime depoimentos que asseveram que no retorno do ensino presencial a trajetória formativa vivenciada na pandemia contribuirá para o repensar de práticas e fortalecimento de ações formativas consolidadas e focadas nas necessidades educativa dos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

1. ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores do Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
2. AMARAL, Renata Vasco; WOLF, Rosangela Abreu do Prado. Formação continuada para professores: proposta para o uso de tecnologias da informação e da comunicação como meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem, **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2016.
3. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
4. CALDAS, Calila Mireia; SILVA, Joilson. Acesso aos recursos tecnológicos por professores na pandemia da Covid-19: uma revisão integrativa de literatura. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 56-73, 2021.
5. CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Senado Notícias**, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 15 jul. 2022.
6. CONSELHO TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA (CET-IRB). **A educação não pode esperar**: Ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus. 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-a-Educacao-Nao-Pode-Esperar.pdf>

7. COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, ano 20, v. 3, p. 63-75, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 18 dez. 2019.
8. GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.
9. GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.
10. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
11. MARCELO, Carlos García. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
12. MACIEL, Harine Matos; MACIEL, Wlisses Matos. A educação nos tempos de pandemia: um estudo de caso dos estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 8878-8892, fev. 2022.
13. MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, jan./abr. 2017. DOI:10.25053/edufor.v2i4.1961
14. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
15. NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 15 jul. 2022.
16. NÓVOA, António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
17. PINHO, Maria José de; RIBEIRO, Josivânia Souza Costa. A pandemia da Covid-19: os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 4, p. 1-11, jul./set. 2020.
18. PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SANTOS, Leonardo Victor dos; PEREIRA SILVA, Maria das Graças. A pandemia da Covid-19: os impactos e tendências nos processos de ensino,

- aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-22, abr./jun. 2020.
19. QUEVEDO, Leonardo de Brito; FLECK, Carolina Freddo; CARMO, Karen Lúcia Ferreira do. O regime de dedicação exclusiva e a gestão do tempo: estudo de caso com docentes universitários. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 3, n. 3, p. 20-33, 2013.
20. ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; SANTOS JUNIOR, Carlos Francisco dos; MEDEIROS, Nara Maria Holanda, MEDEIROS, Lucilene Martorelli Ortiz Petin; REGIS, Cristiano Gil; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre educação interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface**, Botucatu, v. 22, s. 2, p. 1511-1523, 2018.
21. SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
22. SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; MELO, Ana Karolliny do Livramento; SOUZA, Fabio Kalil. Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 201-218, abr. 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/409>. Acesso em: 24 jun. 2021.
23. VIDAL, Marinalva. A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no contexto da pandemia. **Interações**, v. 16, n. 54, p. 94-105, 2020. <https://doi.org/10.25755/int.21073>.

Luiz Anselmo Menezes Santos

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, Professor titular do Programa de Pós graduação em Educação - PPGED/UFS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação docente - INTERAÇÃO.

Ana Karolliny do Livramento Melo

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, Especialista em Neuropsicopedagogia, Bacharel em Ciências biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, integrante do Grupo de pesquisa de Formação e atuação docente - INTERAÇÃO.

Julianna Britto Oliveira Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS. Mestre em educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Como citar este documento:

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; MELO, Ana Karolliny do Livramento; SANTOS, Julianna Britto Oliveira. FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS DURANTE A PANDEMIA. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 3, p. 21-40, set. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____ . doi: 10.17058/rea.v31i3.18540.