

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2020.r1a6>

Recebido em: 06/06/2020

Aceito em: 23/07/2020

## **Entrevista com a pesquisadora Eliana Leite sobre “formação de professores e o contexto de isolamento social”**

**Eliana Alves Moreira Leite**

Doutoranda do Centro de Investigação em Educação  
da Universidade do Minho. Professora na SME/CE  
E-mail: elimoreiraead@gmail.com

Entrevistadores:

**Andrezza Tavares**

Profa. Dra. do PPGEP/IFRN  
E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

**Bento Silva**

Prof. Dr. da Universidade do Minho  
E-mail: bento@ie.uminho.pt

Entrevista concedida por Eliana Alves Moreira Leite, Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, em Braga/Portugal, em regime de cotutela na Universidade Federal do Ceará, para a Revista FAMEN. O doutoramento tem como orientadores os professores José Alberto Lencastre e Bento Duarte da Silva, da Universidade do Minho, e o professor Hermínio Borges Neto da Universidade Federal do Ceará. Eliana Leite é também professora da rede municipal de Fortaleza e pesquisadora de doutoramento no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, fala-nos sobre a formação de professores no contexto do isolamento social e reflete sobre o período pós-pandemia.

### **1. A Profa. Eliana Leite é professora e pesquisadora que tem a formação inicial na área das Licenciaturas em Ciências e Química. Como se deu a sua relação com essa área de conhecimento ao longo de sua experiência como estudante, docente e pesquisadora?**

“Queremos ser os poetas de nossa própria vida, e, primeiro, nas menores coisas” (Nietzsche)

---

LEITE, Eliana Alves Moreira, “Formação de professores e o contexto de isolamento social. In: TAVARES, Andrezza; SILVA, Bento, entrevista com Eliana Alves Moreira Leite a **Revista Faculdade Famen – REFFEN** (Natal/Rio Grande do Norte), publicado em jul. 2020.

A frase do filósofo Friedrich Nietzsche, que uso como epígrafe a esta entrevista, adequa-se bem à minha trajetória de vida. A minha trajetória, como estudante na escola pública, teve, como ponto de partida, os grupos escolares da década de 60 pelos quais passei na educação básica e nos ensinos fundamental e médio até a década de 80. As vivências como aluna, durante esse período, foram marcadas por uma escola pública que apresentava dificuldades quanto aos recursos pedagógicos, à estrutura física e às desigualdades sociais. Contudo, mesmo com todos esses percalços, trago na memória algumas das professoras responsáveis pela minha formação como profissionais envolvidas e comprometidas para que a aprendizagem ocorresse.

No ensino fundamental (da 5ª a 8ª série, hoje 6º ao 9º ano), fui aluna do Sistema Televisivo Educativo (TVE) implantado nas escolas da rede pública de Fortaleza/Ceará na década de 70, precisamente em 1974. O Sistema TVE trouxe alguns aspectos positivos, uma vez que as atividades eram realizadas em equipe, resultando em um espaço colaborativo entre os alunos. Entretanto, a orientadora de aprendizagem, responsável pela sala de aula, mesmo com todo esforço, não tinha conhecimento suficiente para dominar todos os conteúdos, e essa situação já apresentava uma precarização do profissional docente.

Em 1981, passei no vestibular, nos cursos de Licenciatura em Ciências e Química, áreas pelas quais já possuía inclinação desde a educação básica. Nas licenciaturas, as disciplinas específicas e pedagógicas vieram firmar a vontade de prosseguir na profissão de professora. Assim, em 1984, com um déficit de professores de Matemática, já visível naquele período, iniciei a docência na escola pública no período noturno com muita satisfação, pois tinha sido aluna da mesma escola. As desigualdades sociais da escola pública já se faziam presentes nesse período, principalmente nesse turno, em que a turma, na sua maioria, era formada por alunos e alunas trabalhadores informais, dos mais diversos setores, sem os devidos direitos trabalhistas. Entrei inicialmente no serviço público, como professora temporária, e depois, com aprovação em concursos públicos, tornei-me professora efetiva. Posteriormente, migrei também para a escola particular, como docente da área de Matemática, perfazendo uma jornada tripla entre universidades, escolas e família.

Na trajetória profissional, foram sempre sendo desencadeadas inquietações e reflexões sobre as experiências, dificuldades e habilidades sentidas e vivenciadas nas práxis pedagógica. Por vezes, percebi a necessidade de que essas experiências fossem explicitadas nos espaços formativos e escolares, assim como no papel de formadora e professora também senti que

precisava ser melhor ouvinte com os estudantes. Nessa perspectiva, reporta-se a Hermínio Borges Neto (2019,p.26), que elaborou uma metodologia denominada Sequência Fedathi (SF) e aponta que a “SF intenciona ressignificar os papéis em sala de aula, que, por muitos anos estiveram assentados no falar e ditar por parte do mestre”.

Em 2003, iniciando o Mestrado em Informática Educativa, com a aproximação da academia, decorrente das leituras e na relação dialógica com os docentes e colegas, intensificaram-se todas essas questões. Na perspectiva de conhecer mais os alunos na aprendizagem da Matemática, desenvolvi a dissertação de Mestrado “Uma metodologia para aprendizagem da Geometria baseada em perfis intelectuais dos alunos no nível fundamental”, baseada na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995).

Em 2005, com a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciei a proximidade com a Educação a Distância (EaD), e adentrei como professora bolsista. Nesse contexto, participei em algumas funções no contexto da EaD, em formato semipresencial: como participante das equipes pedagógicas, na função de professora/tutora, como formadora e conteudista e em cursos de aperfeiçoamento, extensão, graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Na relação com esses cursos e essas funções, não perdendo a essência de professora, apresentaram-se muitas experiências exitosas, mas também surgiram situações que foram pautadas por preocupações e dificuldades, relatadas por professores/cursistas em formação iniciada ou continuada, como acesso à internet, evasão, realização das atividades no ambiente virtual, situações familiares e profissionais. Diante dessas singularidades, percebe-se o quanto é importante investigar especificidades dos aprendentes, sejam estudantes, sejam professores(as). Para tal, como aluna do curso de Doutorado em Ciências da Educação, iniciando no ano de 2017, e, no mesmo período, fazendo parte da equipe de coordenação em um curso *lato sensu*, emergiram pesquisas e reflexões na perspectiva de repensar o processo formativo dos docentes. Desse modo, os professores/cursistas puderam participar da própria formação, como coautores, sendo indagados sobre potencialidades e fragilidades, sendo consideradas essas narrativas para a elaboração do curso.

Assim, passei por uma escola pública como aluna e professora, em que livros didáticos eram o apoio de aprendizagem, mediados pelos docentes. Para a pesquisa extraclasse, existiam algumas poucas bibliotecas ou enciclopédias, quando adquiridas por famílias que tinham algum recurso. Hoje temos as bibliotecas virtuais e os diversos recursos digitais usados como

ferramentas de busca. Os trabalhos eram feitos à mão ou datilografados por máquinas de escrever, consideradas artigos de luxo, tidas como os computadores da época, substituídas, hoje, por computadores com recursos avançados, *smartphones* e tablets com recursos digitais diversos. Para impressão das atividades usava-se o mimeógrafo, uma máquina manual que demandava tempo, permutado, atualmente, por impressoras multifuncionais, que podem imprimir uma vasta quantidade de documentos em questões de minutos. Com todas essas mudanças, no decorrer dos anos, não se pode negar que foram criadas outras dinâmicas nas relações na sala de aula. Desse modo, nesse entrelaçar de papéis, ora como aluna, ora professora, o percurso docente modificou-se, proveniente de experiências acumuladas, decorrentes das ações individual e coletiva; das relações interpessoais na relação entre pares; das narrativas dos estudantes no espaço da escola; e da migração do analógico para o digital, contribuindo para a minha formação.

## **2. A partir de sua experiência próxima com docentes de escolas públicas, qual foi a sensação predominante entre os professores no desenvolvimento das mediações durante a fase de isolamento social?**

Em meio a uma pandemia que deixou o mundo atônito e surpreso, professores viram-se diante de um cenário adverso para lidar com uma situação que não estava prevista nas *práxis* cotidiana. Diante de tal situação imprevista, é normal que os docentes tenham se sentido inseguros em não saber lidar de imediato com uma mudança tão abrupta, da sala de aula convencional para o espaço da tela do computador ou celular. Ressalta-se que as possibilidades dos recursos digitais na nossa sociedade existem para alguns alunos, mas não para todos, resultante de uma desigualdade social digital e excludente que está tão presente no nosso país. Assim, nessa situação, a narrativa dos (as) docentes foi de impotência. O professor Bento Duarte Silva, da Universidade do Minho, em uma entrevista ao jornal Potiguar, em abril de 2020 (<https://bityli.com/nRbQE>) pontua que “as instituições estejam atentas a possíveis desigualdades digitais, pois nem todos os estudantes possuem em suas casas as condições de acesso à tecnologia e à internet de qualidade”. Embora a situação apresentada seja proveniente da realidade de Portugal, não difere da realidade brasileira, que também precisa de uma política de inclusão digital para alunos e alunas mais carentes.

Em se tratando dos profissionais que tinham uma proximidade com a tecnologia digital e já desenvolviam práticas pedagógicas na sala de aula, certamente iniciaram o ensino remoto, com mais rapidez, fazendo o possível para estabelecer vínculos com os estudantes por meio dos recursos digitais. O ensino remoto foi uma solução para minimizar o isolamento e proporcionar mais acolhimento. Diante disso, diversos professores, mesmo com dificuldades, esforçam-se para superá-las, pois não estavam preparados para a mediação de aulas totalmente a distância. Ressalta-se, ainda, que as estratégias pedagógicas, seja em ambiente virtual, seja presencial, precisam de planejamento, mas, nesse contexto, foi preciso instantaneamente redimensionar um ambiente escolar improvisado, por meio de uma tela, sendo necessário lidar com criatividade, flexibilidade e autonomia. Essas experiências foram vivenciadas e experimentadas por profissionais da educação, que permaneceram nas salas de aula com a intenção de possibilitar a continuidade do aprendizado de alunos e alunas.

Por outro lado, também surgiram relatos de professores que se recusaram, de imediato, a aderir ao ensino remoto. Essa situação colabora para que sejam feitas reflexões, mas não críticas, para o fato dessa recusa. O professor, como profissional, tem potencialidades que reverberam práticas com as quais se sentem seguros. Contudo, também possuem fragilidades e, quando apontam esses pontos frágeis, precisam ser acolhidos e apoiados para que consigam se adaptar às dinâmicas mais inovadoras, porém isso pode demandar tempo.

Deve-se ainda levar em conta que os docentes, além de terem que utilizar o ensino remoto, se apropriar das ferramentas, planejar as aulas para o novo contexto, participar de cursos e de reuniões com gestores e adaptar suas casas para “receber” alunos e alunas, tiveram que lidar com a rotina da família e os afazeres domésticos e investir nas questões de saúde, para se prevenir do vírus. Todas essas questões ocasionaram estresse emocional, corroborando a demora para que alguns docentes se ajustassem ao novo paradigma educacional.

No contexto da compreensão dos sentimentos dos docentes neste momento de pandemia, o Instituto Península (<https://bityli.com/RrCRM>) elaborou e aplicou a pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil” a 2,4 mil de docentes da Educação de todo Brasil. A pesquisa acontece em quatro etapas, pretendendo ouvir os profissionais da educação constantemente até o final da crise relacionada ao COVID-19. Os dados da primeira e da segunda etapa já foram coletados e, em relação à

primeira etapa, os docentes apontaram alguns aspectos, dentre os quais destaca-se: “no momento inicial da crise, mesmo com 70% declarando estarem mais preocupados em organizar suas rotinas familiares, os professores seguem ativos: 60% dos docentes têm estudado e 53% têm mantido atividades culturais no isolamento”.

Dessa forma, todos os sentimentos reverberados neste contexto tão atípico devem ser refletidos, validados e compartilhados, e, nessa perspectiva, é fundamental formar uma rede coletiva de apoio para e entre professores (as), gestores e secretários (as), para que haja uma relação dialógica e colaborativa. Será nas divergências de sentimentos explicitados que as relações de aprendizado poderão se complementar.

### **3. Como os professores passaram a compreender a sala de aula no contexto do isolamento social?**

A sala de aula foi desestabilizada com incertezas, acarretando obstáculos que precisaram ser superados repentinamente. Os professores tiveram que migrar da sala presencial para a virtual, adequando metodologias com o apoio das tecnologias digitais. Porém, isso nem sempre foi possível, uma vez que diversos estudantes não possuem acesso às tecnologias, realidade resultante das desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira.

Os professores, a partir dessa vivência, poderão ter uma outra compreensão sobre a sala de aula, com tendências a combinar múltiplos ambientes, estratégias e recursos, que venham a atender aos diferentes perfis dos estudantes. Ao adentrar virtualmente nos mais variados espaços dos estudantes, poderá ter ficado mais nítido o quanto eles estão imbricados em realidades diversas.

Outra percepção que trouxe a pandemia, embora neste momento tão difícil, que deve ter causado surpresa aos docentes foram as dimensões e a notoriedade que a sala de aula atingiu perante a sociedade. Evidenciou-se a responsabilidade atribuída à escola, contudo ficou também notório que a responsabilidade precisa ser conjunta e, para tal, é importante que se estabeleça um elo entre escola, família, comunidade e sociedade. Contudo, essa ação colaborativa, que antes já era previsível que precisaria acontecer, infelizmente se elucidou neste momento traumático.

Além do mais, os profissionais docentes podem ter tido a percepção das mobilizações em rede que surgiram para apoiá-los no desenvolvimento do trabalho remoto, a partir das

apresentações de palestras, *lives*, webinários nos meios digitais, assim como a disponibilidade de plataformas, bibliotecas digitais mundiais, cursos formativos e os mais variados recursos digitais disponíveis. Muitas comunidades *on-line* de docentes de múltiplos lugares se articularam para promover trocas pedagógicas e experiências, assim como uso das redes sociais e de aplicativos, como o WhatsApp, sendo utilizado para aproximar docentes, alunos, gestores e famílias.

O (a) professor (a) percebeu que, diante da complexidade do problema, não estava isolado (a), mas que a “troca de figurinhas” tão amplamente vista na sala dos professores, no burburinho da escola, migrou para o burburinho das redes digitais e sociais. A colaboração permaneceu, provavelmente não na sua totalidade, pois, devido à extensão territorial do nosso país, não é possível que todas e todos tenham acesso à inclusão digital. Essa situação excludente urge ser revertida pelo poder público para que estudantes e profissionais docentes, de todas regiões, tenham o direito ao acesso digital para a continuidade das atividades educativas.

#### **4. O que significa educação híbrida? Como avaliar a utilização deste formato de educação a partir do contexto da pandemia?**

A palavra híbrida refere-se à combinação, mistura, que, aplicada na perspectiva da educação, é a combinação de cenários educacionais presenciais e virtuais, apoiados pelas tecnologias digitais, que possibilita traçar percursos mais personalizados para estudantes e professores. Lencastre et al. (2015, p. 29), sobre a educação híbrida (*blended learning*), dizem que “para além da questão da integração dos momentos presenciais e não presenciais devemos ter em conta, também, a conjugação de diferentes abordagens de ensino, a interação, através de diversos recursos tecnológicos, e a adoção de diferentes espaços de vida nos processos de ensino e aprendizagem”.

Assim, o processo educativo híbrido reverbera uma educação mais flexível, porém essa flexibilidade envolve planejamento cuidadoso e até mais complexo, pois traça caminhos virtuais e presenciais mais amplos, decorrentes de múltiplos aprendentes, cenários desterritorializados e atemporais, com recursos educacionais analógicos e digitais diversos.

A abordagem híbrida não tem sido implementada nas práticas pedagógicas da sala de aula, embora existam experiências pontuais, mas a necessidade de estratégias que venham a ser

sistematizadas no fazer pedagógico da sala de aula se tornou perceptível neste momento, prospectando que venha a ser implementada pedagogicamente.

Em uma entrevista do professor José Alberto Lencastre, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, intitulada “O Modelo de ensino híbrido “garante a melhor qualidade de aprendizagem” (<https://bitly.com/BIOaN>), ele se mostra confiante de que o modelo híbrido passará a integrar os espaços da escola: “O ensino presencial e a distância podem e devem coexistir. A minha expectativa é que, a partir de agora, ‘andem de mãos dadas’. Os nossos estudantes requerem cada vez mais canais de aprendizagem diferentes, mais interatividade e mobilidade. Um modelo presencial não responde completamente a este desafio. Assim, a sala de aula pode ser complementada com a casa de cada um”.

Fazer uma avaliação da educação híbrida como um modelo pedagógico a partir do contexto da pandemia ainda é precoce e levará algum tempo. Neste momento, o ensino tem sido remoto, com atividades presenciais realizadas por professores e estudantes cada um no seu espaço e ainda com uma relação dialógica muito aligeirada. O ambiente virtual tem sido organizado conforme as condições de alunos e professores. Esses ambientes não foram elaborados, surgiram para suprir uma necessidade urgente. A efetividade da educação híbrida poderá ocorrer gradativamente, delineada com estrutura e planejamento, a partir do mapeamento das vivências e experiências de professores, estudantes, famílias, gestores e sociedade.

Para Moran (2015, p.27), “a educação foi sempre misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, métodos, públicos... com a conectividade, é um ecossistema mais aberto e criativo”.

Portanto, as experiências vivenciadas atualmente poderão corroborar para uma cultura sistematizada da educação híbrida na formação tanto de estudantes quanto de professores. Todavia, será necessário um planejamento cuidadoso no novo contexto que se prospecta para a educação.

## **5. Existe diferença conceitual e metodológica entre aulas domiciliares e EAD?**

As aulas domiciliares, que, neste estado emergencial, vieram com a denominação de ensino remoto, abrangem diferenças significativas com a Educação a Distância (EaD), que está envolta, em nomenclaturas diversificadas, como *educação online*, *e-learning*, *learning online*,

*b-learning* e outras, que vieram a partir da inserção das tecnologias digitais. Contudo, se refletirmos, em termos de pesquisas quantificáveis, em relação às duas denominações, “Ensino remoto” e “EaD”, iremos trazer à memória que, por um lado, raramente, ouvíamos falar da primeira denominação e, por outro lado, o termo EaD é um tema recorrente na literatura, seja na perspectiva de críticas que potencializam a aprendizagem, seja no apontamento de pontos frágeis.

Desse modo, em termos conceituais, conforme regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 9.057/2017, a EaD é definida:

Art. 1º Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Esse decreto-lei n.º 9.057/2017 ampliou a EaD para todas as modalidades, apontando situações emergenciais, incluindo a educação básica.

Em decorrência da pandemia do Covid – 19, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou outras diretrizes em substituição às aulas presenciais, por meio da portaria nº544, de 16 de junho de 2020, em que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19 –, e revoga as Portarias do MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020”. Ressalta-se que, a portaria n.º 544, substitui as aulas presenciais por meios digitais, em caráter excepcional, entretanto não utiliza o termo EaD.

Quanto ao conceito de ensino remoto não foi regulamentado na legislação brasileira. Contudo, pode-se conceituar ensino remoto como ações aplicadas em momento emergencial, que migra das atividades presenciais para as atividades virtuais, com apoio das tecnologias digitais, visando à continuidade do processo de ensino- aprendizagem.

Ademais, é importante diferenciar ensino remoto (aulas domiciliares) com a EaD, uma vez que existem diferenças abismais. A EaD é uma modalidade de ensino regulamentada por lei, com legislação específica, com objetivos de aprendizagem definidos, mediante as especificidades de um público-alvo, com a aplicação de metodologias desenvolvidas por uma

equipe pedagógica multidisciplinar. Além disso, a elaboração de materiais didáticos e o planejamento dos ambientes híbridos, presenciais e virtuais, implementados em uma plataforma digital, conta com apoio de professores específicos das áreas, designers e suportes técnicos adequados. O design pedagógico de um curso na modalidade EaD respalda-se em um cuidadoso planejamento, levando em conta as características peculiares dos estudantes que podem se relacionar ao tempo, espaço e ritmo. O planejamento dessa natureza demanda tempo, diferentemente do ensino remoto, em que o (a) professor (a), devido às circunstâncias, precisou adaptar a sua prática pedagógica com metodologias e recursos de forma imediata.

Para a elaboração das atividades das aulas domiciliares ou do ensino remoto, docentes e gestores não tiveram muito tempo para um planejamento rebuscado, principalmente no início da pandemia, em se tratando do contexto brasileiro, que ocorreu em meados de março, pois havia um caráter de urgência em situação imprevista e que estava posta. O fundamental seria a permanência das aulas, em espaços não presenciais. Diante disso, as aulas domiciliares passaram a acontecer por meio de videoconferências, videoaulas gravadas e *lives* em condições para as quais o/a professor não foi preparado para enfrentar a direção de um *script*, no qual teria que planejar a aula, dominar as tecnologias digitais, gravar a aula e produzi-la visualmente. Para além disso, o modelo desenhado tem uma interação mínima entre professor (a) e alunos (as), causando lacunas no processo de ensino e aprendizagem, pois o/a estudante não tem com quem dirimir suas dúvidas de imediato, já que a família nem sempre possui o conhecimento necessário para tal tarefa. Nesse contexto, professores têm que redobrar a sua carga de trabalho, uma vez que, em momento de aula virtual, não têm condições de atender a todos (as), mas, nas redes sociais formadas, WhatsApp ou Facebook, a avalanche de questionamentos surge pelos alunos e pelas famílias. Diante disso, o ensino remoto, apesar dos pontos frágeis quanto aos aspectos metodológicos, às estratégias e aos recursos, pode ter o benefício de minimizar os efeitos do isolamento de crianças e adolescentes, que também passam por um fato inusitado, causador de estresse e tensão.

Ficam, então, notórias as diferenças entre nomenclaturas e metodologias empregadas na EaD e nas aulas domiciliares ou no ensino remoto como um alerta para que as estratégias metodológicas sejam delineadas para cada contexto e situação, suscitando fatores específicos de cada aspecto, em que sejam usadas conforme as necessidades presentes.

## **6. A formação de professores no Brasil obedece à prescrição normativa que é suficiente para balizar o desenvolvimento satisfatório desses profissionais?**

A formação docente vem sendo constituída sob a influência das mudanças sociais, tecnológicas, científicas, ambientais, entre outras, que perpassam seu entorno e implicam no redimensionamento constante de suas ações, que podem aprimorar a *práxis* educacional. A formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica brasileira tem sido tema constante de discussão por diversos segmentos educacionais quanto às estratégias que se devem elucidar para o processo formativo desses profissionais. A pandemia fez voltarem à tona discussões sobre a formação dos professores da Educação Básica, pautada por políticas educacionais que sistematizam o saber docente por meio das legislações a serem cumpridas.

Com relação às estratégias de viabilizar a formação docente, denota-se um número abrangente de políticas públicas educacionais que oferecem uma estruturação formativa dos professores, moldadas por documentos educacionais nacionais e internacionais, em discursos governamentais, que buscam sistematizar o saber docente por meio de legislações específicas.

Dentre estas, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) aponta o objetivo de “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica até 2024”.

Contudo, é preciso ir além dos vieses quantitativos e regulamentadores, mas, sobretudo, perceber que o professor, como parte do cotidiano escolar, pode manifestar sua opinião sobre a própria formação. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 230) aponta: “ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros [...] Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores [...]”.

O processo formativo docente nos modelos que estão postos volta a ser questionado, reacendendo a reflexão sobre o desenho desses modelos e retomando a reflexão sobre a formação transformadora.

## **7. Em sua avaliação, como será a formação do professor pós-pandemia?**

Quem poderá responder a essa pergunta com mais propriedade serão os próprios professores que reinventaram a sala de aula com estratégias pedagógicas emergentes, superando

o desafio de atender estudantes no processo de aprendizagem, com múltiplas particularidades e ritmos de aprendizado diversos.

A formação do profissional docente pós-pandemia mostra uma tendência a redesenhar esse percurso com nuances que levem em consideração as narrativas experienciadas pelos docentes, uma vez que foi nas relações com os estudantes que se descortinaram experiências tanto exitosas quanto desafiadoras. Essas narrativas compartilhadas poderão subsidiar a formação do professor, mas, para isso, será necessário que haja a sensibilização dos segmentos educacionais que tratam da formação docente para a escuta e a validação dessas experiências.

#### **8. Que ideias são realçadas pela teorização sobre narrativas e história de vida experienciadas pelos docentes?**

As narrativas e histórias de vida experienciadas pelos docentes nessa trajetória disruptiva poderão ser norteadoras para ocasionar mudanças nos percursos educativos, formativos, profissionais, bem como pessoais. Apesar de serem mudanças incertas, descortinam dinâmicas que sejam mais horizontais e em rede, na perspectiva de as relações permearem-se pela colaboração, interação e reciprocidade entre os sujeitos. Morin (2008, p. 89), traz a reflexão sobre pensar juntos quando defende que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Ademais, na linha do pensamento complexo, essas narrativas e experiências poderão oportunizar aos docentes participarem na elaboração dos processos formativos, em que possam apresentar as realidades profissionais e pessoais produzidas neste cenário, sendo delineadas singularidades mais específicas de cada um (a). Entretanto, para que isso ocorra, será necessária a sensibilização da escuta dos diversos segmentos da sociedade.

#### **9. Quais princípios devem integrar os projetos de formação de professores transformadores no contexto pós-pandemia?**

Os princípios norteadores que poderão integrar a formação de professores no contexto pós-pandemia devem estar mais voltados para a heterogeneidade das realidades díspares que foram apontadas neste contexto, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem está para

---

LEITE, Eliana Alves Moreira, “Formação de professores e o contexto de isolamento social. In: TAVARES, Andrezza; SILVA, Bento, entrevista com Eliana Alves Moreira Leite a **Revista Faculdade Famen – REFFEN** (Natal/Rio Grande do Norte), publicado em jul. 2020.

além do viés conteudista. Portanto, faz-se imprescindível prospectar formações que valorizem particularidades e singularidades do professor, uma vez que, mesmo diante das condições complexas que permearam a sala de aula atípica em tempos de pandemia, os docentes mostraram-se capazes de tomar decisões, ser autônomos e fortalecer o seu fazer pedagógico na perspectiva de garantir o aprendizado dos estudantes. Ressalta-se que, como retrata Pacheco (2017, p. 19): “mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores”.

Para se alcançar dimensões efetivas de transformação no campo da formação para os (as) professores (as), é preciso que estejam engajados (as) para que se empoderem dos conhecimentos necessários à sua docência e, assim, tornem-se protagonistas de suas formações, e não meros consumidores.

#### **10. Que referências bibliográficas podem ser sugeridas para quem deseja ampliar o conhecimento sobre a problemática da formação de professores, o contexto de isolamento social e o período pós pandêmico?**

Há bastantes pesquisas sobre o assunto, felizmente, sinalizo aqui as referências usadas neste meu texto da entrevista que julgo serem relevantes:

BORGES NETO, H. **Sequência Fedathi**: interfaces com o pensamento pedagógico. Curitiba: CRV, 2019. (Sequência Fedathi – volume 4).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8).

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. (2017, 25 maio). Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

Brasil. **Portaria nº 343 (2020)**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

---

LEITE, Eliana Alves Moreira, “Formação de professores e o contexto de isolamento social. In: TAVARES, Andrezza; SILVA, Bento, entrevista com Eliana Alves Moreira Leite a **Revista Faculdade Famen – REFFEN** (Natal/Rio Grande do Norte), publicado em jul. 2020.

Brasil. **Portaria nº 544 (2020)**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

Instituto Península. **Pesquisa sobre Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus, 2020**. Disponível em: <<https://bitly.com/1D1Uf>>.

LENCASTRE, J. A. Educação on-line: desenhar um curso híbrido centrado no estudante. In: FELÍCIO, H. M. dos S.; SILVA, C. M. R.; MARIANO, A. L. S. **Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

LENCASTRE, J. A. O Modelo de ensino híbrido “garante a melhor qualidade de aprendizagem”. **Jornal Online da Uminho (NOS)**, 27 de maio 2020. Braga, Portugal, 2020.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

TAVARES, Andrezza; SILVA, Bento. De Portugal, reflexões sobre educação online em tempo de Pandemia. **Potiguar Notícias**, Paranamirim, RN, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/3290/De-Portugal-reflexes-sobre-educacao-online-em-tempo-de-Pandemia>.

---

LEITE, Eliana Alves Moreira, “Formação de professores e o contexto de isolamento social. In: TAVARES, Andrezza; SILVA, Bento, entrevista com Eliana Alves Moreira Leite a **Revista Faculdade Famen – REFFEN** (Natal/Rio Grande do Norte), publicado em jul. 2020.