

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - (PPGEd)**

POLIANA GOMES DE OLIVEIRA GUEDES

**PLANTAR, FLORESCER E COLHER: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

TERESINA – PI

2024

POLIANA GOMES DE OLIVEIRA GUEDES

**PLANTAR, FLORESCER E COLHER: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CMPP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

TERESINA – PI

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de
Representação da Informação

G924p Guedes, Poliana Gomes de Oliveira

Plantar, florescer e colher: narrativas de estudantes de Pedagogia sobre a formação inicial no ensino remoto emergencial / Poliana Gomes de Oliveira Guedes. – 2024.

174 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

1. Formação de professores. 2. Professores – formação inicial.
3. Ensino remoto. I. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. II. Título.

CDD 370.71


POLIANA GOMES DE OLIVEIRA GUEDES

**PLANTAR, FLORESCER E COLHER: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CMPP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 27.02.2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 28/02/2024 14:34:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo -
UFPI Presidente

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA EDNA BRITO**
Data: 28/02/2024 14:39:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI
Examinadora interna

Assinado por: **Maria Teresa Ribeiro Pessoa**
Num. de Identificação: 04131134
Data: 2024.02.29 13:15:28+00'00'

Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa - UC
Examinadora externa



A Deus toda honra e toda glória para sempre! Amém.

Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor Soberano, minha fortaleza! Toda honra e glória seja dada a Ele, que escutou e atendeu minhas orações, quando pedi a aprovação no Mestrado, e me guiou durante todo o curso, me permitindo alcançar os meus sonhos, sempre iluminando meus caminhos de acordo com a sua vontade para minha vida, por tudo, dou graças.

Aos meus pais, Maria do Carmo Gomes de Oliveira e Francisco das Chagas de Oliveira, que, no seu infinito amor, cuidaram de mim, me ensinaram e incentivaram, desde pequena, a valorizar os estudos e apoiaram as minhas escolhas acadêmicas e profissionais.

Ao meu marido, Maurílio Guedes, pelo amor, cuidado, respeito a minha individualidade, companheirismo e compreensão durante minha jornada, em que inúmeras vezes precisei me distanciar para estudar e construir minha pesquisa. Sua parceria amorosa foi fundamental para a concretização desse sonho.

A minha orientadora, Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, por me acolher e compartilhar seu conhecimento. Certamente é uma grande inspiração para mim, um exemplo de professora atenciosa, gentil, bondosa, sábia e que transmite muita tranquilidade e compromisso em suas orientações. Obrigada minha querida professora, meu coração tem um cantinho especial para você!!!

A minha grande amiga, Andrezza Fontenele, por permanecer comigo ao longo de tantos anos, pela prontidão em conversar, seja para rir ou chorar, por me escutar e aconselhar.

A minha tia, Jocelina Gomes, e minha prima, Júlia Mikelly, pelo carinho, amizade e por sempre me incentivarem.

Ao meu irmão, Rian Gomes, por cuidar do meu cachorrinho Théo quando eu não pude estar presente.

À UFPI e ao PPGEd, pelo acolhimento e parceria intelectual.

Às professoras da UFPI, Profa. Dra. Maria Dolores dos Santos Vieira e Profa. Dra. Maria de Jesus dos Santos, pelo incentivo aos estudos para o ingresso no Mestrado e por acreditarem que eu seria capaz de passar, até quando eu mesma duvidei de mim.

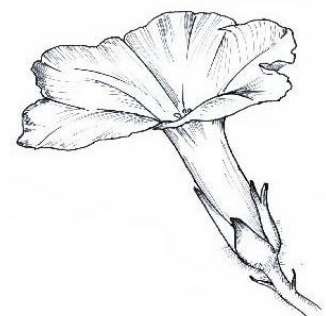
Aos professores do Mestrado, que instigaram meu crescimento e formação intelectual.

Aos participantes narradores dessa pesquisa, pela disponibilidade em participar e compartilhar suas experiências formativas durante a pandemia.

A todas as pessoas que me ajudaram nesta trajetória. Obrigada.

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante...

Antoine de Saint-Exupéry



GUEDES, Poliana Gomes de Oliveira. **Plantar, florescer e colher**: narrativas de estudantes de pedagogia sobre a formação inicial no ensino remoto emergencial. Dissertação (Mestrado em Educação). 174 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

No contexto da pandemia pelo Covid-19, o processo formativo inicial de professores se desenvolveu por meio do ensino remoto emergencial, em razão da necessidade de isolamento social. Tendo como referência este contexto, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: quais os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes? Com o objetivo geral de analisar os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes, define-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19; descrever as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no processo de formação inicial de professores, no contexto da pandemia pelo Covid-19; identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia UFPI/CMPP, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico. Como aportes teóricos, o estudo fundamenta-se em Alarcão (2007), García (1999), Imbernón (2009, 2011, 2012), Nóvoa (2009, 2019), Pimenta (1999), Tardif (2014), Zabalza (2004), entre outros. Metodologicamente, assume a abordagem qualitativa narrativa, com base em Delory-Momberger (2011) e Passeggi (2010), apoia-se no método (auto)biográfico em educação, recorrendo ao memorial de formação e as rodas de conversa, com as narrativas de nove estudantes do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP para a produção dos dados do estudo. Na análise dos dados, com base na análise compreensiva-interpretativa na perspectiva de Souza (2014) e apoiadas em Bardin (2011), evidencia-se os seguintes reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP: sobrecarga de trabalhos acadêmicos; falta de concentração; sensação de não se sentir capacitado para exercer a profissão docente; excesso de aulas expositivas sem diálogos e interação entre professor e aluno; oportunidade de aprender a utilizar diversos recursos tecnológicos; construção de percepções sobre a profissão docente estar relacionada à uma sociedade em constante mudança, exigindo a conscientização acerca da necessidade de ampliação dos conhecimentos e de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação inicial de professores; ensino remoto; pandemia; narrativas.

GUEDES, Poliana Gomes de Oliveira. **Plant, bloom and harvest: narratives from pedagogy students about initial training in emergency remote teaching.** Dissertation (Master's in Education). 174 f. Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, 2024.

ABSTRACT

In the context of the Covid-19 pandemic, the initial teacher training process was developed through emergency remote teaching, due to the need for social isolation. Taking this context as a reference, the following research question is proposed: what are the consequences of emergency remote teaching, due to the Covid-19 pandemic, in the process of initial teacher training, in the Degree in Pedagogy course at UFPI/CMPP, from the students' perspective? With the general objective of analyzing the consequences of emergency remote teaching, due to the Covid-19 pandemic, in the process of initial teacher training, in the Degree in Pedagogy course at UFPI/CMPP, from the students' perspective, the following specific objectives: characterize the organization of the initial training process for teachers in the Pedagogy course at UFPI/CMPP, due to the Covid-19 pandemic; Describe the training experiences experienced by students in the initial teacher training process, in the context of the Covid-19 pandemic; Identify positive and negative aspects in the initial training process in the UFPI/CMPP Pedagogy course, as a reflection of emergency remote teaching during the pandemic period. As theoretical contributions, the study is based on Alarcão (2007), Garcia (1999), Imbernón (2009, 2011, 2012), Nóvoa (2009, 2019), Pimenta (1999), Tardif (2014), Zabalza (2004), between others. Methodologically, we assume a qualitative narrative approach, based on Delory-Momberger (2011) and Passeggi (2010), based on the (auto)biographical method in education, using the training memorial and conversation circles, with the narratives of nine students from the Pedagogy course at UFPI/CMPP to produce the study data. In the data analysis, based on the comprehensive-interpretive analysis from the perspective of Souza (2014) and reinforced in Bardin (2011), the following reflections of emergency remote teaching are evident, due to the Covid-19 pandemic, in the process of initial teacher training, in the Degree in Pedagogy course at UFPI/CMPP: overload of academic work; lack of concentration; feeling of not feeling qualified to practice the teaching profession; excessive lectures without dialogue and interaction between teacher and student; opportunity to learn how to use various technological resources; the construction of perceptions about the teaching profession is related to a society in constant change, requiring awareness about the need to expand knowledge and professional development.

Keywords: initial teacher training; remote teaching; pandemic; narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Fachada externa UFPI/CMPP	31
Figura 2- Espaço de entrada do CCE/UFPI/CMPP	31
Figura 3- Perfil dos participantes	33
Figura 4 - Registros da primeira Roda de Conversa.....	44
Figura 5 - Nuvens de palavras construídas pelos participantes durante a quarta roda	50
Figura 6 - Padlet construído pelos participantes durante a quinta roda	53
Quadro 1 - Roteiro do memorial de formação.....	40
Quadro 2 - Roteiro da primeira roda de conversa	43
Quadro 3 - Roteiro da segunda roda de conversa.....	46
Quadro 4 - Roteiro da terceira roda de conversa	48
Quadro 5 - Roteiro da quarta roda de conversa	49
Quadro 6 - Roteiro da quinta roda de conversa	52
Quadro 7 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP.....	77
Quadro 8 - Unidades temáticas de análise.....	84
Quadro 9 - Palavras-chave sobre os motivos de escolha pelo curso de Pedagogia	89
Quadro 10 - Percepções iniciais dos estudantes sobre o curso de Pedagogia	92
Quadro 11 - Primeiras aproximações com o curso de Pedagogia	97
Quadro 12 - Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes.....	101
Quadro 13 - Desafios e perspectivas vivenciados na pandemia	108
Quadro 14 - Frustrações no processo formativo durante a pandemia.....	111
Quadro 15 - Palavras-chave sobre a metodologia de ensino	116
Quadro 16 - Palavras-chave sobre as tecnologias de ensino	121
Quadro 17 - Palavras-chave sobre a avaliação da aprendizagem	124
Quadro 18 - Aspectos positivos do ensino remoto emergencial na formação docente inicial	129
Quadro 19 - Aspectos negativos do ERE na formação inicial de professores	134
Quadro 20 – Outros aspectos evidenciados do ERE na formação inicial de professores	137

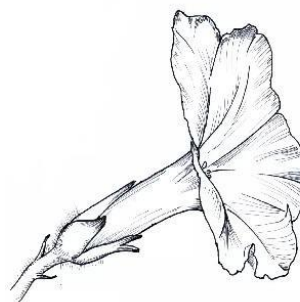
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividades Complementares
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
AID	Auxílio Inclusão Digital
CA	Centro Acadêmico
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CACOM	Coordenadoria de Assistência Comunitária
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CD	Conselho Diretor
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMPP	Campus Ministro Petrônio Portella
CONSUN	Conselho Universitário
CT	Centro de Tecnologia
DEA	Departamento de Arte
DCSO	Departamento de Comunicação Social
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICV	Iniciação Científica Voluntária
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal do Piauí
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUPEFORDEPE	Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não-governamental
PDF	Portable Document Format
PET	Programa de Educação Tutorial

PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RP	Residência Pedagógica
SARS-CoV-2	Coronavírus
SIGAA	Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPI	Universidade Federal do Piauí

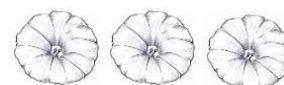
SUMÁRIO

1 ESCOLHA DA SEMENTE: da trajetória pessoal ao objeto de estudo.....	14
1.1 O início da jornada.....	15
2 PLANTIO: sobre o percurso metodológico	23
2.1 Abordagem de pesquisa e base epistemológica	24
2.2 Tipo de pesquisa	26
2.3 Cenário da pesquisa	30
2.4 Participantes narradores da pesquisa	32
2.5 Dispositivos de produção de dados.....	37
2.5.1 Memorial de formação	37
2.5.2 Rodas de conversa.....	41
2.6 Organização e análise dos dados	55
3 GERMINAÇÃO: o que revelam as teorias sobre a formação inicial de professores em tempos de pandemia	59
3.1 Formação inicial de professores.....	60
3.1.1 Formação inicial de professores durante a pandemia	68
3.2 Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP	75
3.2.1 O Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP na pandemia	80
4 FLORAÇÃO: das narrativas do processo formativo de professores à análise dos dados	83
4.1 Unidade I – Antes da pandemia: ingresso no curso de Pedagogia.....	85
4.1.1 Escolha do Curso de Pedagogia.....	85
4.1.2 Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia	89
4.1.3 Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia.....	92
4.2 Unidade II – Durante a pandemia: reflexos nos estudantes das experiências vivenciadas.....	97
4.2.1 Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes	98
4.2.2 Desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia	102
4.2.3 Frustrações no processo formativo durante a pandemia.....	108
4.3 Unidade III – Durante a pandemia: reflexos na formação docente inicial.....	112
4.3.1 Metodologia de ensino.....	112
4.3.2 Tecnologias digitais	117
4.3.3 Avaliação da aprendizagem	121
4.4 Unidade IV – Após a pandemia: aspectos refletidos do ensino remoto	125
4.4.1 Aspectos positivos	125
4.4.2 Aspectos negativos.....	129
4.4.3 Outros aspectos evidenciados	135
5 COLHEITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	152



1 ESCOLHA DA SEMENTE: da trajetória pessoal ao objeto de estudo

Os maiores riscos para quem sonha são as pedras do caminho. Tropeçamos nas pequenas pedras e não nas grandes montanhas. Quem é controlado pelos riscos e pelos perigos das jornadas não tem resistência emocional. Cedo recua. Você tem essa resistência? Epicuro acreditava que "os grandes navegadores deviam sua reputação aos temporais e às tempestades". Se você tiver medo das tempestades, nunca navegará pelos mares desconhecidos. Jamais conquistará outros continentes (Cury, 2004, p. 19).



Ao ler o trecho escolhido para a epígrafe naveguei pelo oceano dos meus sonhos, lembrando os que alcancei e que se transformaram em experiências de vida. Outrora, meus sonhos pareciam distantes, como uma nuvem que eu jamais poderia tocar, esse era meu pensamento há alguns anos, quando meu coração palpitava entre a infância e a juventude. No decorrer dos anos, vivenciei numerosas experiências das quais algumas ousei sonhar e outras Deus planejou para mim. Ainda bem que sempre fui corajosa e com resistência emocional, caso contrário não teria conquistado outros continentes e desbravado mares desconhecidos, mesmo com as tempestades que a vida nos impõe.

Compreendo que a experiência de vida nos singulariza, sendo aquilo que nos acontece e nos afeta. Freire (2019) afirma que o sujeito vai herdando a experiência, criando e recriando, integrando-se ao seu contexto. Assim, o sujeito vai construindo sua trajetória de vida que pode ser materializada através de narrativas. Considero oportuno esclarecer a escolha de escrever esse primeiro capítulo introdutório da pesquisa na primeira pessoa devido narrar, a seguir, breves aspectos da minha experiência de vida, especialmente a formação acadêmica e profissional, para revelar minha aproximação com o objeto de estudo.

Segundo Josso (2007), as narrações focadas na formação ao longo da vida apontam as diversas formas de pensar, agir e viver do sujeito, sua existência singular e plural. Ao narrar as experiências de vida que fortaleceram minha formação profissional refleti acerca de uma palavra – processo. Entendo que a formação profissional, sobretudo a formação docente inicial, é um processo contínuo, de idas e vindas, de permanente busca, construção e reconstrução. Essas reflexões me provocaram a elaborar uma analogia com o processo de nascimento de uma flor; a escolha da profissão como a escolha de uma sementinha a ser plantada, depois há o processo de plantar, regar e cuidar dos estudos e pesquisas para que os saberes docentes possam florescer e, assim, chegar o tempo da colheita dos resultados de todo o processo: o fazer docente.

Essa analogia também se delineou durante a construção desta pesquisa: a escolha da semente se refere a escolha do objeto de estudo; a fase do plantio se refere a metodologia; a germinação é o processo do crescimento da semente à luz das teorias; depois a semente irá florescer a partir das análises e discussões das narrativas dos participantes; por fim, chegará o momento da colheita, com as considerações finais a partir dos resultados.

A pesquisa terá como flor de referência a Jitirana (*Merremia aegyptia* L. Urban.), ilustrada no início desse capítulo, escolhida por ser uma espécie espontânea do bioma Caatinga, distribuída em várias regiões do Brasil, principalmente no Nordeste, que possui muita resistência às condições climáticas e se adapta rapidamente ao ambiente, nascendo até mesmo em terrenos abandonados, se espalhando entre muros e cercas. A Jitirana produz diariamente uma enorme quantidade de flores e em poucas semanas pode cobrir uma vegetação (Linhares *et al.*, 2021). A Jitirana lembrou-me da resistência que a formação inicial de professores precisou desenvolver durante a sua adaptação em diferentes situações, sobretudo no contexto do ensino remoto.

1.1 O início da jornada...

Desde pequena sempre gostei de ler e escrever, por incentivo do meu pai que também lia bastante em seus anos juvenis. Minha mãe e meu pai sempre me influenciaram a estudar e, mesmo que não tenham alcançado o ensino superior, acreditavam na sua importância para minha formação humana e profissional. Sou oriunda de zona rural, do bairro Cerâmica Cil em Teresina-Piauí, onde guardo memórias de dias calorosos na presença da ventania das árvores do grande quintal de casa que se estendia até a casa da minha avó e avô paterno. Posso sentir o cheiro das frutas colhidas ainda em seus galhos, saboreadas entre risos e brincadeiras com meu irmão, amigas, primos e primas. À sombra das árvores, a imaginação se acendia para um mundo

de descobertas, e nem mesmo a chegada do anoitecer refreava a busca por mais brincadeiras que as vezes se findavam em algumas quedas, rapidamente transformadas em gargalhadas.

Até o Ensino Fundamental estudei em escolas próximas de casa e, no último ano dessa etapa da Educação Básica, fiz um preparatório para o Exame Classificatório do Instituto Federal do Piauí (IFPI), resultando na aprovação do curso Técnico de Nível Médio em Saneamento na forma integrada, início de um novo ciclo permeado de desafios. A chegada do último ano do Ensino Médio trouxe consigo reflexões e dúvidas sobre qual profissão escolher. Após uma busca interna sobre o que eu gostaria e o que seria melhor para mim, decidi que iria cursar Psicologia.

Fui aprovada no curso Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e consegui uma bolsa integral para Psicologia através do Programa Universidade Para Todos (Prouni) no Centro Universitário UniFacid. Optei por Psicologia pois insistia que seria a profissão da minha vida, mas só cursei por cinco meses porque não me identifiquei com o curso. Interessante pensar como muitas vezes aquilo que você acredita ser o melhor para sua vida se mostra muita diferente do que pensaria que fosse...

Após desistir do curso de Psicologia, resolvi tentar novamente o Sisu para o curso de Pedagogia na UFPI/CMPP, de alguma forma Deus falava comigo tentando me mostrar que era a melhor escolha para mim. Fui aprovada e quando as aulas começaram, no decurso das primeiras disciplinas, logo me senti fascinada com o curso. Empolgada, mergulhei nos estudos, pesquisas e leituras. Até o quarto período do curso de Pedagogia eu conciliava o tempo entre os estudos e o meu trabalho na Empresa de Águas e Esgotos do Piauí S/A - AGESPISA como operadora da Estação de Tratamento de Água de Teresina. No entanto, comecei a me sentir muito cansada devido aos turnos de trabalho, pois os horários eram divididos em plantões durante o dia e a noite, então precisei me organizar para tomar uma decisão em sair do emprego para não prejudicar meus estudos.

Poucos dias depois de sair do trabalho, uma nova rotina surgiu com o início do Estágio Não-Obrigatório em uma escola particular. O contato com a realidade escolar foi essencial para minha formação docente inicial, pude relacionar a prática com as teorias estudadas e discutidas durante as aulas, refleti sobre diversos aspectos educacionais e senti que estava começando a construir minha identidade profissional.

Conforme aponta Pimenta (2019, p. 26) o estágio se coloca como um espaço/tempo que favorece a compreensão da profissão docente e “[...] contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar aos estudantes um olhar instrumentalizado com teorias para

análises críticas e fundamentadas das situações do ensino em seus contextos”. Portanto, estar imersa no contexto e problemas reais da escola favoreceram minhas reflexões sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho docente e sobre o contexto social, político, histórico e cultural que repercute nas instituições de ensino.

Durante todo o curso de Pedagogia sempre estava buscando atividades complementares, estagiei em algumas instituições de ensino particulares e públicas, participei cinco vezes do Programa de Monitoria da UFPI, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), colaborei como monitora em um Projeto de Extensão e, nesse percurso, escrevi artigos, livros e capítulos de livros que foram apresentados em eventos e publicados.

Lembro-me que estava bastante empolgada para o início do 8º período, iria estagiar pela primeira vez na Educação Infantil durante o Estágio Obrigatório, pois os demais estágios até então realizados foram desenvolvidos na etapa do Ensino Fundamental I. O período letivo iniciou, as primeiras aulas ocorreram e o estágio estava avançando... tudo parecia tranquilo, entre os desafios do dia a dia, quando, em março de 2020, os meios de comunicação social noticiaram o início da pandemia declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e divulgaram acontecimentos do plano social provocados por um elemento comum, o Covid-19, doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2).

Em pouco tempo, as pessoas do Brasil e do mundo mudaram suas rotinas abruptamente em razão do distanciamento social, uma das medidas preventivas contra o Covid-19, orientadas pela OMS, modificando hábitos em relação ao trabalho e ao cotidiano dos sujeitos. Diante dessa realidade que afetou aspectos sociais, econômicos políticos e culturais da sociedade, a Educação foi desafiada em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que Educação é uma prática social, correlacionada ao contexto da sociedade. Dessa forma, a Educação, como um fenômeno social, acompanha as transformações da sociedade não como uma abstração, mas como uma prática social dentro de um determinado tempo e lugar na realidade.

Acolhida em minha casa, com a rotina desvanecida, assim como milhares de pessoas, procurava me proteger do vírus e aguardava um pronunciamento da UFPI sobre o retorno das atividades, tendo em vista que estavam paralisadas devido a pandemia, ao passo que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) se organizava virtualmente para regulamentar a oferta dos componentes curriculares e demais atividades para a comunidade acadêmica. Alguns meses depois, assim como na maioria das escolas, faculdades e universidades de todo o país, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implantado na UFPI a fim de evitar a paralisação das aulas por mais tempo, desafiando professores e alunos a se adaptarem às novas metodologias de ensino, muitas vezes distanciadas da realidade social e

econômica dos educandos brasileiros.

Essas mudanças aceleradas pela pandemia do Covid-19 no trabalho e formação docente, provocaram a humanização do ambiente virtual, ainda pouco explorado pela comunidade acadêmica, visto que a grande maioria das universidades se dispunha de aulas presenciais. Nesse processo, muitos estudantes em formação inicial, além dos desafios que já enfrentavam antes da pandemia em relação à sua profissionalização, se viram diante de novas adversidades provocadas pelo Coronavírus, acrescentando exigências à construção de suas práticas pedagógicas.

Nesse tempo, precisei me reinventar na minha formação inicial, tentando conciliar as angústias pessoais provocadas por um vírus letal que teimava em não se esvaír, com a busca pelos saberes da profissão por meio do ensino remoto. Passei por necessidades financeiras, pois na época não recebia bolsa da universidade e não estava trabalhando ou estagiando, refletindo na necessidade de um aparelho eletrônico para assistir as aulas e fazer os trabalhos. O computador que eu tinha não estava mais dando conta das demandas e constantemente sinalizava que iria se aposentar de suas tarefas eletrônicas. Felizmente, os meses foram passando e os desafios e necessidades aos poucos foram sendo vencidos.

No decorrer das aulas remotas muitas inquietações me surgiram. O ensino remoto acompanhou os dois últimos períodos do meu curso e por vezes me questionei como teria sido se eu não tivesse realizado Estágios Não-Obrigatórios e adquirido experiências antes da pandemia. Uma vez que o Estágio Supervisionado III e IV foram desenvolvidos de forma remota e, mesmo as aulas tendo sido muito proveitosas, a necessidade de acompanhar presencialmente a realidade escolar era evidente.

Meu processo formativo no curso de Pedagogia da UFPI, no período de pandemia pelo Covid-19, foi intenso, com muitas dificuldades, mas com superação das adversidades. Refleti sobre o processo de adaptação e resistência que a profissão docente passou nesse período pandêmico e o quanto aprendemos com os desafios. Essas concepções são necessárias serem discutidas desde a formação docente inicial, quando o futuro professor estará desenvolvendo a sua identidade profissional e compreendendo os fenômenos educativos frente as transformações e desafios da sociedade.

Para tanto, o futuro professor precisa tornar-se um professor-reflexivo, capaz de apreender a realidade e conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática (Freire, 1996). Nesse viés, a reflexão e compreensão das questões educacionais acompanham o fazer docente, isto é, o professor reflete e compreende para poder intervir.

Apresento a compreensão das pesquisadoras deste trabalho acerca da formação inicial

de professores, iluminada pelas reflexões de Imbernón (2011). Segundo o autor, a formação docente inicial deve fornecer as bases para a construção de um conhecimento sólido, um conhecimento pedagógico especializado, nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, com reflexividade, fundamentação teórica e práticas educativas reais, dentro do contexto complexo da tarefa educativa.

Ao encontro a essa análise de Imbernón (2011), entendemos que a formação inicial é o início da trajetória acadêmica do futuro professor, que sempre estará em processo formativo, mas começa pela sua formação inicial. Portanto, essa formação precisa ter o compromisso de possibilitar a construção de um conhecimento válido, gerando uma atividade dialética, com estratégias de intervenção, reflexão, e baseadas na realidade da profissão, isto é, proporcionar vivências nos ambientes educativos em que o futuro professor irá atuar. Dessa forma, o conhecimento pedagógico construído pelo professor em sua formação inicial será uma relação intrínseca entre a teoria analisada e questionada com a prática observada e refletida, no sentido de construir ações interventivas, mudanças, novos questionamentos, ideias e sentidos pedagógicos.

Entendo que na minha formação docente inicial não estava atuando efetivamente na sala de aula, mas estava construindo uma identidade profissional que, segundo Pimenta (1999), ocorre a partir da significação social da profissão, do confronto entre as teorias e as práticas. Os saberes e as experiências são mobilizados e ressignificados em novas práticas pedagógicas, portanto, o estudante de Pedagogia, ainda na sua formação inicial, precisa priorizar a unidade teoria e prática de modo que oportunize a reflexão e produza o conhecimento necessário para a sua futura ação docente. Por essa perspectiva, logo ao finalizar o curso de Pedagogia, me preparei para ingressar no mestrado, construindo meu projeto a partir das afetações que experienciei e observei durante minha formação docente na pandemia.

Mesmo que o aluno de Pedagogia não esteja atuando em sala de aula, a sua formação inicial, a partir de uma perspectiva reflexiva crítica, precisa proporcionar conhecimentos teóricos para atender às necessidades da prática, exigindo uma reflexão crítica sobre a ação docente, para a construção da sua própria prática. Além disso, não há como desassociar a vida pessoal da vida acadêmica, uma vez que até mesmo as experiências de vida influenciam na profissionalização do professor. Portanto, em um momento pandêmico, marcado por incertezas, medo, angústias e novos desafios, somados aos já existentes, os acadêmicos em Pedagogia, que na presente pesquisa serão denominados de estudantes em formação inicial, precisaram se reinventar em seu processo formativo diante do novo cenário social e educacional para seguirem adiante com os estudos, leituras, pesquisas e demais atividades da academia.

Ao me referir aos processos formativos dos estudantes em formação inicial,

especificamente do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, no período da pandemia pelo Covid 19, compreendo a importância dessa temática, tendo em vista que a organização das instituições de ensino, de caráter excepcional, em detrimento do isolamento social pelo Covid-19, afetou diretamente minha formação e de muitos estudantes que precisaram se adaptar ao ensino remoto. Diante das reflexões apresentadas, considerando minha trajetória de formação docente, sobretudo no período pandêmico, época que acendeu-me o interesse em investigar sobre o objeto de estudo e procurar respostas para minhas inquietações epistemológicas, tenho como orientação a seguinte questão-problema: Quais os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes?

Essa investigação epistemológica tem como objetivo geral analisar os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes. Em decorrência, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19; descrever as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no processo de formação inicial de professores, no contexto da pandemia pelo Covid-19; identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia UFPI/CMPP, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico.

Enfatizo que o presente estudo, tendo como objeto de estudo os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, a partir das experiências relatadas pelos estudantes, recorreu à pesquisa qualitativa do tipo narrativa para revelar suas próprias vozes. As narrativas (auto)biográficas dos participantes foram construídas por meio do memorial de formação e das rodas de conversa. A análise dos dados foi feita a partir da análise compreensiva-interpretativa na perspectiva de Souza (2014) e apoiadas em Bardin (2011), por acreditar em sua apropriação para o alcance dos objetivos propostos e por aproximação das ideias dos autores, sobretudo quando afirmam que esse tipo de análise indica as regularidades e irregularidades das narrativas orais e escritas, partindo das singularidades de cada história narrada.

Assim, assumo o compromisso em não trazer julgamentos acerca das narrativas apresentadas por respeitar a história de vida de cada pessoa, buscando responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos a partir do cruzamento de leituras entre a compreensão e

interpretação dos fatos narrados, sem apontar fragilidades das narrativas. O diálogo, a fala e a escuta são fundamentais para os estudantes em formação inicial enfrentarem os obstáculos da profissão, principalmente porque são sujeitos de potência, que sentem e são afetados pelos fatores internos e externos.

Compreendo as narrativas (auto)biográficas como propositoras do fortalecimento pessoal e profissional, na medida em que o sujeito narra a vida pessoal, pode refletir o passado, presente e planejar o futuro, expor inquietações. Assim também quando narra a vida acadêmica e profissional, podendo repensar sobre o seu perfil profissional em construção, refletir sobre as possibilidades futuras e o seu processo formativo. De acordo com Bertaux (2010), as narrativas contribuem para a autoformação do professor, oportunizam o compartilhamento de experiências e de conhecimentos na rememoração da vida pessoal e profissional.

Em continuidade, anuncio a justificativa do presente estudo, a qual deve-se ao fato de que a reorganização institucional do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, devido a pandemia pelo Covid-19, provocou mudanças na formação inicial dos professores por meio do ensino remoto. Nesse caso, os estudantes em formação inicial puderam rememorar fatos vividos através das narrativas (auto)biográficas, que se constituem como um importante meio de circulação de vozes e experiências narradas pelo próprio sujeito da história. Por isso, pesquisar e discutir sobre o objeto de estudo, torna-se aspecto representativo para compreender os reflexos provocados no período pandêmico na formação inicial de professores e refletir sobre a construção da identidade desses estudantes.

Ademais, a pesquisa é importante pois visa contribuir para a produção do conhecimento, oportunizando teorizar sobre o objeto de estudo no ambiente científico, possibilitando novas discussões a partir dos dados construídos e abrindo espaço para novas reflexões, considerando a dinamicidade da ciência e a constante evolução do conhecimento. Dessa forma, contribui para a construção do conhecimento e formação profissional da pesquisadora e dos participantes do estudo. Ressalto a contribuição da pesquisa para toda a comunidade acadêmica, visando divulgar trabalhos realizados na própria instituição. Além disso, o trabalho está vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE) da UFPI/CMPP, o qual colaborou com as discussões e estudos sobre pesquisa narrativa, portanto, esta dissertação também contribui com a divulgação dos trabalhos produzidos pelo núcleo.

Este estudo singulariza-se das demais pesquisas com aproximação da mesma temática pelo fato de realçar aspectos teóricos e práticos pertinentes à formação docente inicial a partir das vozes dos narradores que vivenciaram suas próprias experiências formativas,

contextualizadas no período pandêmico, durante o curso de Pedagogia da UFPI/CMPP. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa para preservar os direitos e a dignidade dos participantes e assegurar a qualidade da pesquisa no desenvolvimento institucional. Os narradores leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) visando proteger sua autonomia e identidade, concordando em participar da pesquisa.

Por fim, registro a estrutura e organização deste trabalho, que está dividido em cinco seções, a saber: na primeira seção, a qual já está sendo delimitada, intitulada “Escolha da semente: da trajetória pessoal ao objeto de estudo” explico a analogia entre a flor e a pesquisa, apresento minha trajetória de vida pessoal/formação profissional que acenderam minha aproximação com o objeto de estudo, evidencio a questão-problema, o objetivo geral e os específicos, além da justificativa e importância da pesquisa.

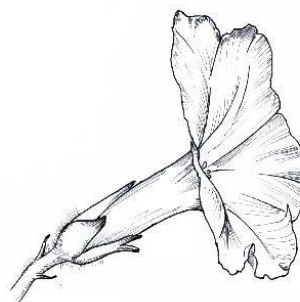
A segunda seção, denominada “Plantio: sobre o percurso metodológico”, apresenta o caminho metodológico percorrido a fim de alcançar os objetivos pretendidos e construir a pesquisa, descrevendo a abordagem e o tipo de pesquisa, o cenário e os participantes da pesquisa, os dispositivos de produção dos dados e como foram analisados.

Na terceira seção, “Germinação: o que revelam as teorias sobre a formação inicial de professores em tempos de pandemia”, subdividida em quatro subtópicos, há um diálogo com alguns teóricos sobre a formação inicial de professores e como se desenvolveu esse processo na pandemia, também apresento aspectos do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP e como o curso transitou durante a pandemia, procurando alcançar o primeiro objetivo específico.

A quarta seção, “Floração: das narrativas do processo formativo de professores à análise dos dados”, descortina as narrativas (auto)biográficas dos participantes da pesquisa sobre suas experiências formativas durante a pandemia, analisando-as sob a luz de teorias, buscando alcançar os objetivos do estudo.

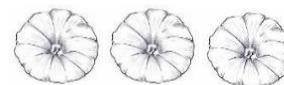
A quinta e última seção, “Colheita: considerações finais”, apresenta a síntese das análises das narrativas apresentadas e discutidas anteriormente, expondo reflexões conclusivas e a percepção do estudo, embora não represente um ponto final, mas sim abre espaço para destravar novas reflexões e inspirar a busca pelo conhecimento acerca do tema elucidado.





2 PLANTIO: sobre o percurso metodológico

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 17).



A curiosidade, a busca pelo conhecimento e pesquisa, a aspiração por transformar a realidade a fim de atender necessidades específicas e encontrar respostas para indagações, são características da natureza humana. Severino (2013) compreende que o conhecimento é um instrumento estratégico do ser humano, sendo um elemento fundamental na construção do destino da humanidade. O indivíduo tem capacidade de produzir conhecimento, e se utiliza de diversos meios para isso, sendo a ciência um desses caminhos, no entanto, não é exclusiva e nem conclusiva, mas é um importante instrumento de produção, sistematização e transmissão do conhecimento, de explicação e compreensão da existência humana e suas questões.

Trazemos a perspectiva de Minayo (2002) sobre pesquisa na epígrafe, em que concordamos no sentido de a pesquisa partir de um problema da vida prática, relacionada a interesses socialmente condicionados. A questão, ou seja, o problema que influencia na investigação está articulado a conhecimentos anteriores, embora também leve a criação de novos referenciais. Entendemos que a pesquisa científica, ao partir de uma necessidade investigativa, exige métodos e técnicas apropriadas para o tipo de pesquisa que se pretende desenvolver. Assim, a metodologia é imprescindível nesse processo e, ainda compartilhando as ideias de Minayo (2002), acrescentamos que a metodologia caminha junto com a teoria, uma

vez que inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitaram a construção da realidade e a criatividade do investigador.

Destarte, por compreendermos a importância da pesquisa científica na produção do conhecimento, contribuindo para o crescimento da ciência, utilizando, para isso, um método científico rigoroso, apresentamos nesta seção a descrição dos procedimentos científicos utilizados nessa pesquisa. Para tanto, a seção está dividida em seis subseções referentes, respectivamente, a apresentação da abordagem de pesquisa e base epistemológica, o tipo de pesquisa, o cenário da pesquisa, os participantes narradores da pesquisa, os dispositivos utilizados na produção dos dados e a técnica adotada para a organização e análise dos dados.

Para construirmos os fundamentos teóricos-metodológicos desse estudo, buscamos orientações através do diálogo com diversos teóricos, como: Gamboa (2018), Sampieri, Collado e Lucio (2013), Severino (2015), Husserl (2008), Delory-Momberger (2011), Passeggi (2010), Moura e Lima (2014), Brito e Santana (2014), Warschauer (2017), Souza (2014), entre outros.

2.1 Abordagem de pesquisa e base epistemológica

Para compreendermos os reflexos do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 nos processos formativos dos estudantes de Pedagogia da UFPI/CMPP é preciso adentrar esse espaço, buscando ouvir os próprios estudantes e suas experiências. De acordo com nosso problema e objetivos de pesquisa, recorreremos à abordagem qualitativa, com intuito de explorar a complexidade que permeia nosso objeto de estudo. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a abordagem qualitativa se move pela ação indagativa, circulando entre os fatos e a interpretação da pesquisa cuja sequência pode variar de acordo com cada estudo específico.

A pesquisa qualitativa segue um processo indutivo em que o pesquisador explora e descreve, depois gera as perspectivas teóricas, indo do particular ao geral. No estudo qualitativo, as hipóteses não são testadas, mas sim construídas durante o processo e geram o resultado da pesquisa. A coleta de dados não consiste em obter dados padronizados, pois busca perspectivas e pontos de vista dos participantes, isto é, suas emoções, experiências, dentre outros aspectos subjetivos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Para isso, o pesquisador utiliza técnicas de coleta de dados como observação não estruturada, entrevistas abertas, discussão em grupo, registro de histórias de vida, entre outros, sendo o memorial de formação e as rodas de conversa as técnicas utilizadas na presente pesquisa.

Continuando o diálogo teórico com Sampieri, Collado e Lucio (2013), entendemos que no enfoque qualitativo o pesquisador é inserido nas experiências dos participantes, construindo

o conhecimento a partir da consciência de que faz parte do fenômeno estudado, assim a diversidade de ideias e opiniões dos indivíduos está no centro da pesquisa. Trata-se de um enfoque naturalista, uma vez que estuda os indivíduos em seu próprio espaço, e também é interpretativo, pois busca sentido para os fenômenos a partir das respostas dos próprios participantes que os vivenciam.

Os caminhos a serem percorridos na pesquisa não são lineares, pelo contrário, constituem-se de idas e vindas nas atividades de leitura, interpretação de dados e ideias, aproximação e distanciamento de teorias para sustentar e viabilizar o estudo. Assim, o pesquisador passa por obstáculos, inquietações, incertezas e precisa conhecer a natureza precisa do problema, sendo importante estar alinhado a uma base epistemológica a fim de orientar as reflexões teóricas do seu estudo.

Gamboa (2018) evidencia que existem interesses ligados à prática científica, não sendo neutra, e que a epistemologia revela a ligação entre esses interesses e o conhecimento. O pesquisador, ao realizar sua pesquisa, produz conhecimento, resultados e também gera uma filosofia, uma teoria do conhecimento, considerando que

Em toda prática explícita dos cientistas existe uma filosofia implícita. [...] Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia (Gamboa, 2018, p. 50).

Nesse sentido, a base epistemológica analisa a articulação entre a investigação científica e os pressupostos filosóficos que amparam a pesquisa. Em se tratando da investigação científica no campo da Educação, a epistemologia “[...] tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade” (Gamboa, 2018, p. 26). Considerando essas reflexões, a base epistemológica adotada nesta pesquisa é a fenomenologia, através do método fenomenológico, em que estuda os fenômenos a partir da consciência, da percepção, daquilo que foi vivido, interpretado, comunicado.

Devido à complexidade dos fenômenos educativos, uma vez que envolvem aspectos sociais, históricos, políticos, culturais, artísticos e éticos, os estudiosos da Educação precisaram buscar caminhos epistemológicos alternativos para a construção do conhecimento sistemático na área, sendo a fenomenologia uma das orientações para esses caminhos e “tem também se tornado paradigma teórico-metodológico para a investigação educacional no contexto latino-americano” (Severino, 2015, p. 40). Através dos estudos do professor referenciado, podemos compreender que a fenomenologia compreende a Educação prioritariamente como processo de

formação humana e procura compreendê-la através das experiências de vida. Para tanto, a narrativa se apresenta como a metodologia que busca apreender esses sentidos e experiências que não podem ser quantificadas.

A fenomenologia se tornou uma importante e influente corrente filosófica e já era utilizada por estudiosos como Kant e Hegel, mas foi Edmund Husserl que a formulou como método fenomenológico, o qual busca ser fiel ao modo de ser de seu objeto. Trata-se de examinar a experiência humana e, para isso, a reflexão torna-se necessária para observar as “coisas”, conforme Husserl chama, como realmente se manifestam para as pessoas, sem qualquer tipo de julgamento ou visão de uma realidade única (Lima, 2014).

De acordo com Husserl (2008), o fenomenológico é o método da crítica do conhecimento, sendo a fenomenologia a doutrina universal das essências. Assim, por ser um estudo das essências, é uma filosofia que compreende um mundo que já existe antes das reflexões humanas, porém também busca um relato desse mundo vivido pelo indivíduo, sua própria experiência e percepção. A fenomenologia busca revelar o mundo, através de um diálogo infinito, sendo assim estará sempre inacabada devido desvelar um mundo misterioso e inconcluso (Merleau-Ponty, 1999).

A escolha da fenomenologia como base epistemológica para a realização desta pesquisa ocorreu em razão da possibilidade de aproximação dos relatos vividos pelos estudantes em formação docente inicial, durante seu processo formativo na pandemia de Covid-19. Sendo possível observar e refletir sobre suas próprias percepções, atravessando o empírico e o científico como elos que juntos podem produzir conhecimento a partir das experiências reais e narradas.

2.2 Tipo de pesquisa

Tendo em vista que nosso objeto de estudo são os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, tomando como respaldo as experiências relatadas pelos estudantes, recorre-se à pesquisa qualitativa do tipo narrativa para evidenciar as suas próprias vozes, sem o enquadramento de uma racionalidade técnica, mas sim por sua própria constituição narrativa. Diversos estudos sobre a pesquisa qualitativa com ênfase na narrativa revelam a sua potência na construção do conhecimento durante a formação docente inicial. Jovchelovitch e Bauer (2008) apontam que toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa, com enfoque para os acontecimentos e ações de

uma experiência pessoal.

A narrativa pode ser compreendida como uma subárea dentro da investigação qualitativa e pode incluir “[...] autobiografia, biografia, história oral, histórias de vida, diários e qualquer outra forma de reflexão oral ou escrita que use a experiência pessoal” (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001, p. 14, tradução nossa). Sendo assim, a presente pesquisa narrativa foi desenvolvida através do método (auto)biográfico em Educação. Em consonância com os autores supracitados, na formação inicial de professores as narrativas obtidas por meio de relatos (auto)biográficos podem refletir sobre os processos formativos, produzindo efeitos formativos sobre o próprio narrador, ao refletir sobre sua história de vida, nesse caso, contribui com o desenvolvimento profissional.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa proporciona um entendimento maior sobre as experiências das pessoas, sendo os participantes sujeitos ativos e o pesquisador também é um participante. Tem como finalidade, na análise de dados, compreender as pessoas e seus contextos, sendo um dos formatos as narrativas. Portanto, a escolha da pesquisa qualitativa com o anteparo da narrativa (auto)biográfica em Educação, como base metodológica, foi motivada pela oportunidade de conhecermos o processo de formação inicial dos estudantes de Pedagogia durante o período pandêmico, bem como analisarmos os reflexos do ensino remoto advindos desse tempo nos processos formativos, por meio dos seus relatos pessoais. Outro motivo que explica nossa escolha está relacionado à nossa base epistemológica, a fenomenologia, pois, segundo Dutra (2002), a narrativa é eleita um tipo de pesquisa apropriada para os estudos fenomenológicos, devido nos aproximar das experiências *exatamente* vividas pelo narrador, mantendo seus valores e percepções.

Quando as experiências e vivências são narradas e/ou transcritas, o narrador cuida e trabalha sobre si mesmo, reflete sobre suas ações, podendo reconstituí-las em outras situações, reconhece erros que podem ter passado despercebidos, além de poder rememorar os acertos. Deleuze (2012), ao escrever um ensaio sobre a natureza humana segundo Hume, explica que o sujeito vai passando por experiências, um movimento de ideias diferentes, um conjunto de imagens, impressões e percepções, até que se constitui como sujeito, de modo que as circunstâncias o singularizam, portanto, o sujeito é prático. O autor ainda complementa que o sujeito é a síntese do tempo, isto é, do presente e do passado na expectativa do que está por vir e guia-se pelos hábitos e costumes, constituindo o seu espírito.

Esse processo de formação humana mediante as experiências vividas deu origem as práticas das narrativas (auto)biográficas, inspiradas pela *Bildung* (século XVIII), conforme Delory-Momberger (2011), que diz se tratar de um movimento da formação de si pelo qual o

sujeito conta como se tornou o que é. As escritas do Eu possuem origens religiosas, que se proliferaram entre os séculos XVII e XVIII, e as primeiras narrativas eram sobre os cristãos narrando o seu itinerário espiritual e o processo de sua conversão.

Contudo, as narrativas (auto)biográficas espirituais passaram por um processo de secularização e, assim, surgiu um novo tipo de narrativa, a (auto)biografia moderna, que transpõe duas dimensões: união entre autor e leitor, e etapas de uma busca sobre si mesmo. Então, no final do século XVIII, a *Bildung* perde sua referência religiosa e torna-se a prática da formação de si, desde a juventude até a maturidade, em que o sujeito encara seus erros, desilusões, revelações e conhecimentos, sendo que essa prática perdura até os dias atuais (Delory-Momberger, 2011).

Continuando as discussões a partir de Delory-Momberger (2011), a dinâmica da narrativa ao passo que se trata de uma descoberta de si mesmo, também instrui o leitor com relação a sua vida. Entrando na perspectiva educacional, a autora revela que a prática da narrativa, num eixo progressivo, objetiva uma reapropriação da história pessoal do sujeito durante a formação de suas práticas pedagógicas, partindo da hipótese de que há uma história com sentido e que precisa ser encontrada durante essa formação. Portanto, a narrativa pode ser formativa e, conforme a estudiosa, quando o sujeito se reconhece em sua própria história, dentro de um tempo e espaço, ele encontra a sua identidade. Dessa forma, ele reconstitui a sua história com os acontecimentos do passado, refletindo o presente, logo, se relaciona com o futuro.

No Brasil, especialmente na década de 1980, muitos pesquisadores foram importantes para a circulação das ideias sobre a formação inicial de professores a partir de suas narrativas, trazendo o pensamento de pensadores internacionais. Essas mudanças se devem ao fato de que esses pesquisadores brasileiros e estrangeiros compreendiam a formação como um processo intencional e subjetivo, não podendo ser medido, mas narrado por aqueles que vivenciam a formação em sua subjetividade. Ocorre que, por ser a formação docente um processo que requer investigação, intencionalidade e reflexão sobre as experiências e a identidade profissional, a prática da narrativa (auto)biográfica corrobora para o sujeito em formação questionar o vivido e alcançar os saberes nesse processo (Motta; Bragança, 2019).

Goodson e Petrucci-Rosa (2020) demonstram que as narrativas (auto)biográficas podem orientar a projeção das ações ao longo da vida, pois a memória (auto)biográfica constrói/reconstrói a identidade e atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem. O narrador, ao contar suas experiências, aprende com elas e transmite-a para outras pessoas. Os autores reiteram a necessidade de se desenvolver experiências educacionais e intelectuais que possibilitem aos sujeitos se aproximarem de suas emoções, sendo a aprendizagem por meio

de narrativas (auto)biográficas uma das possibilidades frente a esse desafio, produzindo conhecimento de uma forma diferente.

Assim sendo, na narrativa (auto)biográfica o estudante em formação docente toma curso de suas memórias, se percebe, e cada palavra enunciada pode se transformar em reflexão, aprendizado e, nessa guia, vai narrando a sua história, oriunda de experiências, espaços habitados e tudo aquilo que ele lembra e deseja narrar. De acordo com Gaspar, Pereira e Passeggi (2012), as narrativas (auto)biográficas fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação pelo profissional em formação, a escrita de si promove uma autorreflexão e é um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre as situações educacionais. As autoras constataram em seus estudos que as narrativas (auto)biográficas são instrumentos potencializadores para a compreensão da prática docente, expressando nos discursos dos estudantes em formação inicial o fruto do seu processo formativo e autoformativo.

Alarcão (2007) também compreende a proposta enriquecedora das narrativas na formação de professores, assegurando que quanto mais elementos, mais significativas elas serão, pois as situações que vivemos podem se tornar pontos de partida para a reflexão. Continuando, a autora diz que a narrativa é um método que possibilita o compartilhamento das experiências entre o grupo de professores, que contam as suas histórias, abrindo-as a construção e desconstrução, e os demais integrantes do grupo se tornam “amigos críticos” que as ouvem, ou lêem e questionam, podendo adquirir um caráter (auto)biográfico sobre o próprio professor narrador.

A narrativa (auto)biográfica é bastante utilizada como um dispositivo de pesquisa, todavia, também pode ser utilizada para além de um dispositivo de pesquisa, conforme pode ser compreendido nos escritos de Gaspar, Pereira e Passeggi (2012), que utilizam as narrativas (auto)biográficas como método de formação. Essa estratégia formativa e autoformativa propiciam ao estudante em formação um movimento de olhar para suas experiências, para os fatos passados e presentes, escrever sobre os aspectos negativos, mas também os positivos, num processo de acolhimento, de olhar para si e compreender seu inacabamento. O registro, seja oral ou escrito, sobre uma determinada ação, pode desvelar, elucidar aspectos antes não percebidos, num movimento de observação, que valoriza a intencionalidade no processo de formação docente e articula espaços, tempos e as diferentes dimensões de si mesmo.

2.3 Cenário da pesquisa

O campo de investigação deste estudo foi a Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella (UFPI/CMPP), especificamente o Centro de Ciências da Educação (CCE), que oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia, procedendo a investigação com os estudantes em formação. A UFPI foi escolhida como campo de investigação empírica em razão de ser o espaço acadêmico de produção de conhecimentos da pesquisadora desde sua formação inicial, em que desempenhou diversas pesquisas, projetos de ensino e de extensão.

A UFPI foi credenciada em 1968 como Universidade após a fusão de faculdades isoladas existentes no Piauí como a Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia e Faculdade de Medicina, ambas em Teresina, e a Faculdade de Administração de Parnaíba. Isso ocorreu como resultado de lutas de políticos e outros segmentos da sociedade que sonhavam há muito tempo na instalação de uma universidade federal no estado piauiense. Sua sede e foro está na cidade de Teresina, e possui mais três campi sediados nas cidades de Picos (Campus Senador Helvídio Nunes de Barros), Bom Jesus (Campus Profa. Cinobelina Elvas) e Floriano (Campus Almícar Ferreira Sobral), (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

A UFPI ministra cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância, sendo bacharelados e licenciaturas, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em diversas áreas. Também oferta cursos de ensino básico, técnico e tecnológico em seus colégios técnicos. Atualmente oferta 71 cursos presenciais e 15 cursos na modalidade à distância, totalizando 86 cursos. Entretanto, os cursos à distância só se tornaram realidade na UFPI a partir de 2006, quando houve o credenciamento para ensino a distância e a criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010 (Universidade Federal do Piauí, 2020a).

Como missão, a UFPI busca “[...] promover a educação superior de qualidade, com vista à formação de sujeitos comprometidos com a ética e capacitados para atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (Universidade Federal do Piauí, 2020a). É válido ressaltar que a UFPI atribui grande importância para o desenvolvimento de pesquisas em todas as áreas, pois além da contribuição para o reconhecimento como instituição de excelência, também produz conhecimento, atendendo as demandas sociais e transformando a realidade.

Em relação a sua estrutura de ensino, a UFPI é composta por unidades básicas de ensino, de acordo com as áreas de conhecimento, as quais são denominadas de departamentos. No caso do Campus de Teresina, esses departamentos formaram unidades de ensino maiores e foram nomeados de centros, em que temos o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro

de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e o Centro de Ciências da Educação (CCE). A figura 1 ilustra a fachada externa do Campus de Teresina, que também é sua entrada principal.

Figura 1- Fachada externa UFPI/CMPP



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O CCE, espaço de construção de dados desta pesquisa, ocupa uma área total de 13.609,20 m² de construção, e foi implantado por meio do Conselho Diretor (CD) com a Resolução nº 10 de 19 de março de 1975. Traz em sua denominação o nome “Prof. Mariano da Silva Neto” como homenagem ao seu primeiro diretor. Uma das entradas do CCE pode ser visualizada na figura 2, a seguir.

Figura 2- Espaço de entrada do CCE/UFPI/CMPP



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Existem quatro departamentos de cursos de graduação vinculados ao CCE, são eles: Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE); Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE); Departamento de Arte (DEA); e Departamento de Comunicação Social (DCSO), (Universidade Federal do Piauí, 2020a). Os cursos de bacharelados vinculados ao CCE são: Comunicação Social (Jornalismo); e Moda, Design e Estilismo. Já os cursos de licenciaturas são: Artes Visuais; Educação do Campo-Ciências da Natureza; Música; e Pedagogia. O Programa de Pós-Graduação do CCE sedia cursos *stricto sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado), e Comunicação Social (Mestrado).

2.4 Participantes narradores da pesquisa

Nesta pesquisa, os sujeitos interlocutores são estudantes do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, compondo as rodas de conversa junto à pesquisadora. Participaram ao todo nove estudantes em formação inicial. Por meio das narrativas, os participantes discorreram sobre suas experiências formativas vivenciadas em tempos pandêmicos.

Os critérios utilizados para seleção dos estudantes em formação no Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP foram: ser aluno do curso de Pedagogia da UFPI a partir do oitavo período, tendo ingressado no período de 2019.1 e/ou 2019.2, por compreender que esses estudantes passaram por três fases em sua formação: antes, durante e após a pandemia, portanto, poderão contribuir com a reflexão proposta ao narrar suas vivências nesses tempos. Outro motivo de escolha se deu em decorrência de que esses estudantes estão concluindo o curso, possuindo uma carga horária efetivada relativa ao conhecimento teórico e prático de cada componente curricular, além de já estarem nos últimos estágios obrigatórios, vivenciando a práxis.

Para encontrarmos esses estudantes, buscamos na coordenação de Pedagogia os horários das disciplinas do oitavo e nono período, nos turnos manhã, tarde e noite, tendo em vista que nem todos os dias eles estão na universidade, devido ao estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Decidimos visitar primeiramente o turno matutino e, ao chegarmos na turma de oitavo período, a professora cedeu um momento de fala da sua aula. Apresentamos a pesquisa e deixamos nosso contato para os interessados nos procurarem, porém não houve retorno.

Dois dias depois, retornamos na turma de oitavo período, pois na aula anterior haviam poucos alunos presentes. Novamente apresentamos a pesquisa e seis estudantes demonstraram interesse, então pegamos o contato deles. Continuando a busca, seguimos para a turma de nono período, apresentamos a pesquisa e mais cinco estudantes se interessaram. Ressaltamos que houve mais interessados, porém afirmaram que estavam sem tempo devido os estágios, TCC e

a finalização do curso com muitos trabalhos.

Conseguimos 11 estudantes e fizemos um grupo no WhatsApp para facilitar a troca de informações e marcamos a primeira Roda de Conversa. Contudo, tivemos que adiar a roda pois motoristas e cobradores de ônibus deram início a uma greve do transporte coletivo em Teresina, dificultando o deslocamento dos estudantes para a universidade, considerando que a grande maioria utiliza o transporte público.

Mais de uma semana de greve e não havia previsão de acordo, o que começou a nos preocupar porque os estudantes iriam entrar de férias em poucos dias e muitos voltariam para suas cidades no interior, assim não poderiam participar da pesquisa. Após acordos no grupo de WhatsApp, finalmente marcamos a primeira roda. Mesmo durante a greve dos ônibus, eles se disponibilizaram em ajudar uns aos outros a se deslocarem até a universidade. Nove estudantes estiveram presentes e dois tiveram que desistir da pesquisa pela falta de disponibilidade.

Organizamos um portfólio com imagens de flores e plantas comuns no nordeste brasileiro, com suas características, para que os participantes escolhessem aquela que mais se identificasse com suas próprias características pessoais. Durante a primeira roda, cada um escolheu o seu pseudônimo, recebendo as seguintes denominações: Jitirana, Orquídea, Ipê, Helicônia, Antúrio, Mandacaru, Malva, Perpétua e Macambira. A partir dos dados escritos em seus memoriais de formação, apresentamos a seguir o perfil dos nove participantes narradores dessa pesquisa e seus respectivos pseudônimos:

Figura 3- Perfil dos participantes



Perfil do narrador Jitirana

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo masculino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação, mas atualmente possui vínculo empregatício na área de técnico em Enfermagem. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia realizou estágio obrigatório na Educação Infantil, mas não fez parte de atividades complementares.



Perfil da narradora Orquídea

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento realiza estágio obrigatório nos anos iniciais e faz parte do PET-Pedagogia. Na pandemia realizou estágio obrigatório em Gestão Escolar e fez parte do PIBID.



Perfil da narradora Ipê

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e faz parte do PET-Pedagogia. Na pandemia realizou estágio em Gestão Escolar apenas teórico e participou de monitorias.



Perfil da narradora Helicônia

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e faz parte do Programa Residência Pedagógica. Na pandemia não realizou estágios e participou do PIBID.



Perfil da narradora Antúrio

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e foi monitora da disciplina de Didática da Geografia recentemente. Na pandemia realizou estágio em Gestão Escolar apenas teórico e participou do PIBID.



Perfil da narradora Mandacaru

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia não realizou estágios e participou do PET-Pedagogia.



Perfil da narradora Malva

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e faz parte do Programa Residência Pedagógica. Na pandemia realizou estágio nos Anos Iniciais e participou do PIBID.



Perfil da narradora Perpétua

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia realizou estágio na Educação Infantil e participou do PIBID.



Perfil da narradora Macambira

Com idade entre 20 a 30 anos, é do sexo feminino. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e atualmente não possui vínculo empregatício. No momento não realiza estágios e nem atividades complementares relacionadas ao curso de Pedagogia. Na pandemia realizou estágio nos Anos Iniciais e na Educação Infantil e participou do PIBID e monitorias.

Fonte: Organizado com base no memorial de formação - Parte I (2023).

Os participantes revelam que o curso de Pedagogia é sua primeira graduação e, até o momento, não trabalham em outra área, com exceção de Jitirana que é técnico em Enfermagem e exerce a função. Apenas Orquídea estava realizando estágio obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre as atividades complementares, Orquídea e Ipê estavam no PET-Pedagogia, Helicônia e Malva no Residência Pedagógica. Durante o período de pandemia, Jitirana, Perpétua e Macambira realizaram estágio na Educação Infantil; Orquídea, Ipê e Antúrio realizaram estágio em Gestão Escolar; Malva e Macambira realizaram estágio nos Anos Iniciais.

No tocante as atividades complementares durante a pandemia, Orquídea, Helicônia, Malva, Perpétua e Macambira participaram do PIBID; Ipê e Macambira foram monitoras em disciplinas do curso; e Mandacaru participou do PET-Pedagogia. Essas informações produzidas pelos participantes revelam o cuidado que eles têm e tiveram ao longo de sua formação em buscar atividades que complementassem a construção do conhecimento, com a participação em programas da universidade que geram muitas oportunidades para o discente.

2.5 Dispositivos de produção de dados

Para produzir os dados em uma pesquisa científica é fundamental que o pesquisador escolha os dispositivos mais adequados de acordo com a abordagem e o tipo de sua pesquisa, garantindo o êxito do percurso metodológico e assim poder alcançar seus objetivos e viabilizar o acesso às respostas do problema de pesquisa. A escolha dos dispositivos é uma etapa complexa que requer muita atenção, pois será através deles que os dados serão levantados para as análises e discussões do estudo, possibilitando a sistematização do conhecimento acerca do objeto investigado.

A pesquisa qualitativa do tipo narrativa possui uma diversidade de dispositivos de produção de dados para o pesquisador escolher, deste modo, selecionamos intencionalmente os dispositivos que consideramos adequados para os nossos objetivos e o objeto de estudo ao qual nos propomos investigar. Recorremos, portanto, aos dispositivos memorial de formação para revisitar as experiências dos participantes, através de suas memórias transcritas, sobre seu processo formativo durante o período pandêmico; e as rodas de conversa, com o objetivo de dialogarmos com os participantes sobre o objeto de estudo em questão.

Tanto o memorial de formação quanto as rodas de conversa são dispositivos de pesquisa que possibilitam momentos de reflexão, diálogo e de partilha, em que os participantes e o pesquisador aprendem através das histórias e experiências narradas, sejam orais ou escritas, ao passo em que os dados da pesquisa vão sendo construídos. As conversas nas rodas se tornam espaços de formação, troca de experiências, aprender com o outro, e a escrita dos memoriais oportunizam o autoconhecimento, a reflexão individual sobre si e sobre as experiências vividas. A seguir, conversaremos um pouco mais sobre esses dois dispositivos escolhidos através de diálogos epistemológicos com algumas autoras e autores convidados.

2.5.1 Memorial de formação

“O acto de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca” (Alarcão, 2007, p. 52), a frase pertinente da autora nos conduz a refletirmos sobre a importância da escrita do memorial. Como dispositivo de produção de dados desta pesquisa, o memorial de formação é um gênero textual centrado numa escrita narrativa durante o processo de formação, seja inicial ou continuada. Conforme Prado e Soligo (2007, p. 6) “O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias [...]”, é o momento de registrar acontecimentos passados, lembranças da própria vida. Segundo Passeggi (2010), existem múltiplas designações para nos referirmos ao

termo memorial, como memorial, memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial acadêmico, memorial de formação (escolar, social), entre outras. Portanto, o termo utilizado nesta pesquisa foi memorial de formação, por se tratar de um estudo com perspectiva narrativa e estar voltado para a formação inicial, sendo esta uma das características desse tipo de memorial, conforme a autora mencionada.

O memorial de formação pode ser elaborado de forma reflexiva, oportunizando o participante a descrição da sua trajetória estudantil e profissional (Passeggi, 2010), entretanto, as vezes o que predomina é a forma descritiva. Esse ato reflexivo é bastante valorizado no trabalho docente e na reflexão sobre a prática. Por essa razão, ainda na formação docente inicial, quando o estudante inicia a construção da sua identidade profissional, a escrita do seu próprio memorial contribui para sua formação na perspectiva reflexiva, ao revisitar memórias, narrar sua história e experiências vividas.

Prado e Soligo (2007) explicam que um memorial é o registro de acontecimentos da sua trajetória de formação em que o autor é ao mesmo tempo o protagonista da história, narrando suas lembranças em primeira pessoa do singular, escolhendo a sequência a partir das memórias e podendo optar por um estilo mais literário ou mais reflexivo, ou combinando os dois. Os autores informam que o memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, combinando elementos de textos narrativos e textos expositivos, ou seja, há o discurso narrativo, descritivo e argumentativo, embora o discurso narrativo seja o predominante. Os acontecimentos escritos em um memorial de formação estão sempre relacionados com o campo da Educação, seja uma formação de curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral, conforme os autores referenciados.

De acordo com Severino (2013), através do memorial o próprio autor alcança uma percepção qualitativa do significado da sua vida acadêmico-profissional, devendo expressar a sua evolução, avaliando cada etapa de sua trajetória e refletindo sobre as contribuições ou perdas que cada momento possibilitou. Em conformidade com as ideias do autor, trazemos sua definição de memorial:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (Severino, 2013, p. 214).

Deste modo, quando o narrador relata fatos e acontecimentos da sua trajetória

acadêmico-profissional há de considerar que situações externas perpassaram por essa trajetória, pois nossa vida particular faz parte de um contexto plural. Sobre isso, Severino (2013) afirma que, durante a escrita do memorial, o autor deve situar os acontecimentos pessoais ao contexto histórico-cultural que os inscrevem e que também influenciam para o desenvolvimento desses acontecimentos. Assim, uma situação como a pandemia de Covid-19 influenciou no percurso formativo dos estudantes, levando-os a modalidade do ensino remoto e diversas mudanças e adaptações, porém cada um construiu a sua própria história nesse tempo, com suas lutas e conquistas individuais, dentro de um contexto coletivo.

Podemos afirmar que o memorial de formação tem uma dupla contribuição, uma de caráter individual, em que permite a reflexão sobre a formação acadêmica-profissional daquele que o constrói, e uma contribuição de caráter coletiva, quando torna público os relatos reais e produz reflexões e até mesmo conhecimento em outras pessoas, a partir das experiências contadas pelos narradores. As histórias contadas no memorial de formação contribuem para o movimento de ideias e reflexões sobre as situações educacionais, que se constroem, sobretudo, pelas experiências daqueles que as vivenciam, sejam estudantes, professores, formadores, pesquisadores e demais profissionais da área. Por isso a importância desses relatos pessoais, para que a Educação possa ser compreendida e construída cada vez mais dentro da realidade de seus próprios protagonistas.

Severino (2013) também discorre sobre a estrutura de um memorial, ao qual tomamos como referência ao desenvolvermos o roteiro do memorial a ser construído pelos participantes desta pesquisa. Portanto, segundo o autor, é interessante que o texto do memorial seja subdividido em tópicos/títulos, destacando os momentos mais significativos de sua formação, retratando com segurança e fidelidade a trajetória real, com os altos e baixos, conquistas e perdas. Nas próprias palavras de Severino (2013, p. 215) “Relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência”.

Assim, na primeira roda de conversa, apresentamos o dispositivo “Memorial de formação” que foi entregue a cada participante em forma de caderno com espiral, contendo em seu interior a Parte I com os dados do perfil e a Parte II com os tópicos disparadores das memórias a serem narradas. No quadro 1, a seguir, apresentamos o roteiro para a escrita do memorial de formação.

Quadro 1 - Roteiro do memorial de formação: tópicos disparadores das memórias

PARTE I: <i>Dados do perfil</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo; • Idade; • Se o Curso de Licenciatura em Pedagogia é a primeira graduação; • Realiza estágio obrigatório e não-obrigatório; • Se no período de pandemia, foi possível realizar estágio (obrigatório ou não-obrigatório); • Possui algum vínculo empregatício não relacionado ao Curso de Pedagogia; • Realiza atividades complementares (PIDID/PIBIC/Monitoria/Residência/Outros); • Se no período de pandemia, foi possível realizar atividades complementares (PIDID/PIBIC/Monitoria/Residência/Outros). 	
PARTE II- <i>Rememorando minha formação inicial</i>	
1.	Faça um relato da sua motivação para a escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia.
2.	Faça um relato do início da sua formação docente inicial, como era antes da pandemia, quais os desafios e as perspectivas do curso.
3.	Descreva as experiências formativas vivenciadas no seu processo de formação inicial, durante a pandemia pelo Covid-19.
4.	Quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento das aulas durante a pandemia, descreva: <ul style="list-style-type: none"> • como foram disponibilizados os conteúdos para estudo? • quais as metodologias utilizadas pelos professores? • quais recursos tecnológicos foram utilizados? • como acontecia a avaliação da aprendizagem?
5.	Escreva sobre os aspectos positivos e negativos da reorganização institucional no período pandêmico que refletiu sobre o seu processo de formação docente inicial.
6.	Refleta e discorra sobre o que mudou no seu processo formativo após o contexto da pandemia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Após a entrega dos memoriais na primeira roda, marcamos a data para devolutiva. No entanto, não ocorreu na data acordada. Alguns participantes pediram mais tempo devido estarem atarefados com os trabalhos acadêmicos, então remarcamos a entrega. Após a nova data, ainda aguardamos mais uma semana para recebermos dois memoriais que faltavam. Esse

momento de espera dos materiais gerou uma certa apreensão pelo fato dos participantes estarem de férias, outros já finalizando o curso, então surgiu o medo de não conseguirmos todos os memoriais, ou de alguns desistirem, mas tudo faz parte do processo de pesquisa, até mesmo as angústias que passamos.

Alguns preferiram escrever à mão, outros pediram o documento em Word para digitarem, pois queriam guardar o caderno como lembrança. Sendo assim, como não conseguimos encontrar um horário presencial para a entrega, concordamos que eles enviariam o documento por e-mail e, aqueles que escreveram à mão, enviaram o material escaneado. Interessante que, na medida em que enviavam o memorial, os participantes mandavam uma mensagem no WhatsApp confirmando o envio e agradecendo a oportunidade, afirmando que foi um processo de escrita muito memorável e significativo para eles. Ao final, tudo ocorreu bem e todos entregaram suas narrativas escritas.

2.5.2 Rodas de conversa

Conforme foi revelado, foram utilizadas rodas de conversa para a produção dos dados desta pesquisa, dispositivo muito utilizado na pesquisa qualitativa. As rodas de conversa requerem um planejamento sistemático, em que o investigador define previamente os objetivos, duração da roda, participantes, os materiais a serem utilizados, dentre outros aspectos, conforme explicam Brito e Santana (2014). Sobre a duração, os autores afirmam que as rodas não podem se estender por mais de duas horas, e que o pesquisador deve organizar uma agenda para cada roda, revisitando-a sempre que necessário.

Como as rodas de conversa possibilitam um rico momento de construção de narrativas pelos participantes, torna-se um instrumento de grande utilidade em pesquisas narrativas. Brito e Santana (2014) complementam essa discussão ao dialogarem que as narrativas produzidas pelos participantes sobre o objeto de estudo podem ser o ponto de partida de cada roda. Segundo os autores, essas narrativas podem ser escritas pelos participantes em cartas, diários, memoriais ou portfólios, sendo o memorial o instrumento escolhido no presente estudo.

Assim, as narrativas escritas socializadas nas rodas fomentam momentos de reflexão e partilha de experiências entre os participantes. Brito e Santana (2014) compreendem que essa reflexão acontece individualmente, no momento de escrita de cada participante, e coletivamente, no momento da socialização nas rodas. O pesquisador é o facilitador, mediador das rodas, devendo proporcionar o encorajamento dos participantes e valorização de suas memórias individuais e coletivas relatadas entre o grupo, em que a reflexão se faz presente do

início ao fim de cada roda de conversa.

Moura e Lima (2014) nos instigam a refletir que as rodas de conversa derivam desde as conversas informais nos alpendres das casas, quando vizinhos e familiares se juntavam para conversar. No entanto, cientificamente, as rodas foram propostas para produção de dados nas pesquisas qualitativas e, portanto, precisam de intencionalidade, planejamento, ambiente facilitador, um mediador e os participantes devem estar informados sobre os objetivos de cada roda, a fim de dialogarem sobre o objeto de estudo em questão. O ambiente escolhido para as rodas deve propiciar o diálogo e deixar os participantes à vontade para falar e escutar, uma vez que serão eles os construtores e reconstrutores das ideias e conceitos levantados nas conversas.

De acordo com Warschauer (2017), a Roda de Conversa, ou simplesmente “Roda” como a autora se refere, tem o diálogo como eixo e é um momento pedagógico, em que ocorre uma aprendizagem dialogal a partir da continuidade de encontros entre o grupo. A autora chama de coordenador da roda aquele responsável por abrir, provocar, criar pontes de diálogos entre os participantes, identificando possíveis conflitos e tentando esclarecê-los, sempre envolvendo os participantes de modo que se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e escutar o outro e se sintam respeitados quanto às suas diferenças.

Para Warschauer (2017, p. 22), a vida pode ser concebida como espaço de formação. As fases, os lugares e as experiências que passamos se transformam em situação de aprendizagem e oportunidades de formação. Para isso, conforme a autora, é preciso que haja uma postura ativa de reflexão e partilha, pois é “Um processo contínuo de amadurecimento emocional, assim como de tomadas de consciência de si, de nossa própria incompletude e de singularidades”. Portanto, as rodas permitem o aprender e o reaprender com os próprios contextos de vida e com os relatos do outro quando nos permitimos escutá-lo.

Considerando as reflexões levantadas até aqui sobre as rodas de conversa, será apresentado, a seguir, os roteiros das cinco rodas realizadas nesta pesquisa durante a produção dos dados. As rodas foram divididas em três tempos, nos apropriando da divisão de tempos de Sousa (2014), o *Tempo I* compreende a primeira e a segunda roda, apresentando a pesquisa ao participante e revelando aspectos da sua formação inicial **antes** da pandemia. O *Tempo II* ocorre a partir da terceira e quarta roda, pois foi o momento de conversarmos sobre o processo formativo dos narradores **durante** a pandemia. E o *Tempo III* acontece na quinta e última roda em que dialogamos sobre a formação docente inicial **após** o contexto pandêmico.

A primeira roda teve como objetivo compreender a proposta da pesquisa e sua participação na produção dos dados. Para tanto, apresentamos a pesquisa e sensibilizamos a participação dos estudantes, sendo um momento mais informativo sobre o processo de

investigação do estudo, buscando aproximar cada narrador à temática em foco. O roteiro da primeira roda encontra-se apresentado no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Roteiro da primeira roda de conversa

Tema	Objetivo	Agenda	Duração
Tempo I – O projeto de pesquisa: construindo narrativas no memorial de formação	Compreender a proposta da pesquisa e sua participação na produção dos dados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação da pesquisadora e de cada participante; 3. Leitura reflexiva “Escrever é preciso” (Brasil, 2001, p. 16-17); 4. Apresentação do projeto de pesquisa (exposição dos objetivos, metodologia, produção dos dados e demais informações pertinentes); 5. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; 6. Escolha de Pseudônimos; 7. Momento para tirar dúvidas; 8. Entrega do kit com o material para produção do memorial e finalização com lanche. 	2 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira roda aconteceu presencialmente na sala dos núcleos/PPGED, em um sábado pela manhã e contou com a presença de nove estudantes. Iniciamos com a acolhida de boas-vindas e apresentação das pesquisadoras e dos participantes, seguida da entrega de folhetos com a leitura reflexiva do texto “Escrever é preciso” (Brasil, 2001, p. 16-17) propondo reflexões sobre a importância do processo de escrita na formação docente, já instigando para o próximo passo da pesquisa, que foi a escrita do memorial de formação.

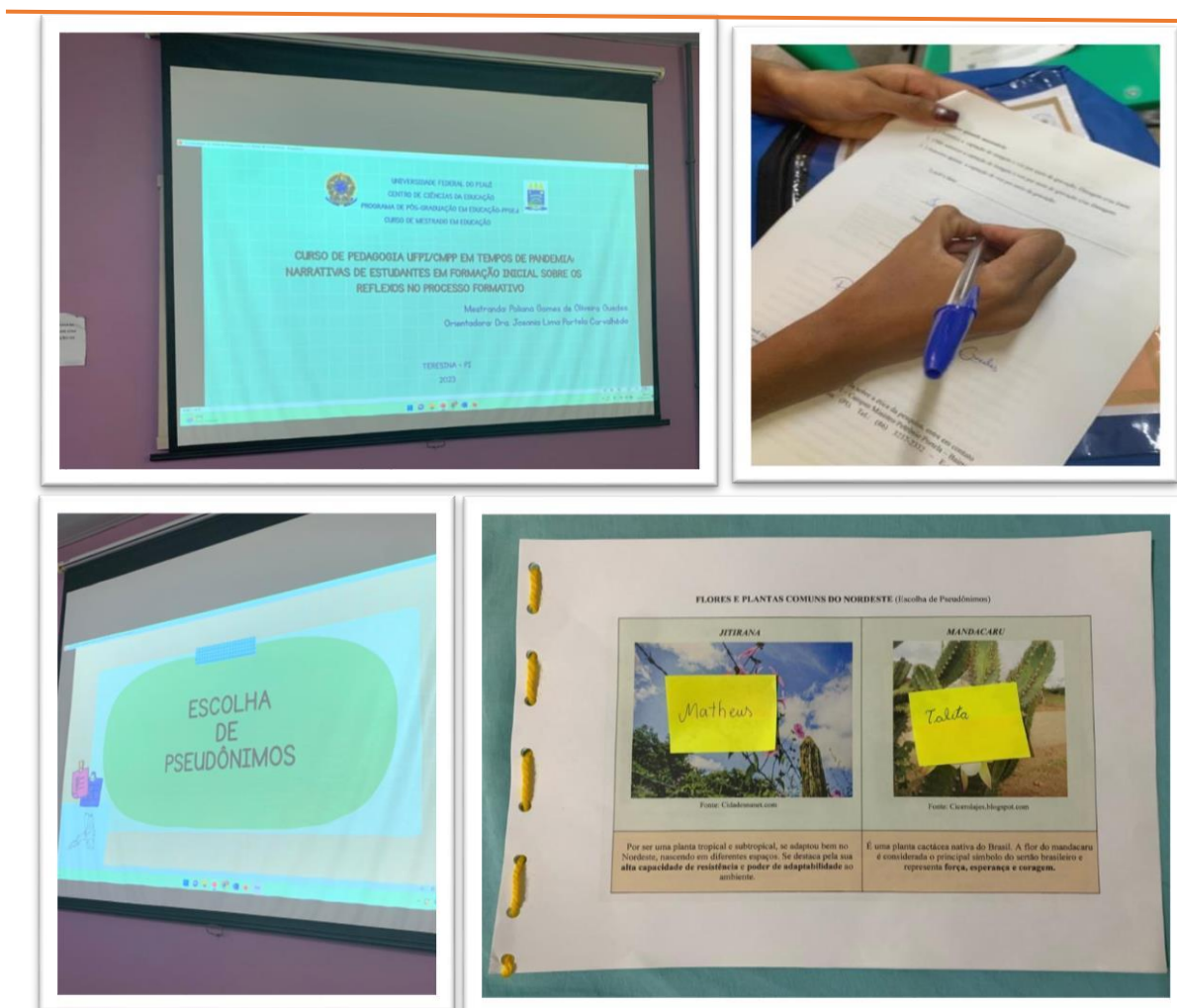
Aproveitamos a leitura reflexiva para motivar os participantes pelo interesse na escrita dos memoriais, uma vez que o texto “Escrever é preciso” revela que todos temos algo a compartilhar, que é preciso escrever e documentar o que vivemos, refletindo sobre isso. Em seguida, por meio de slides no PowerPoint, explicamos sobre os dados da pesquisa quanto ao tema, os objetivos e os dispositivos metodológicos.

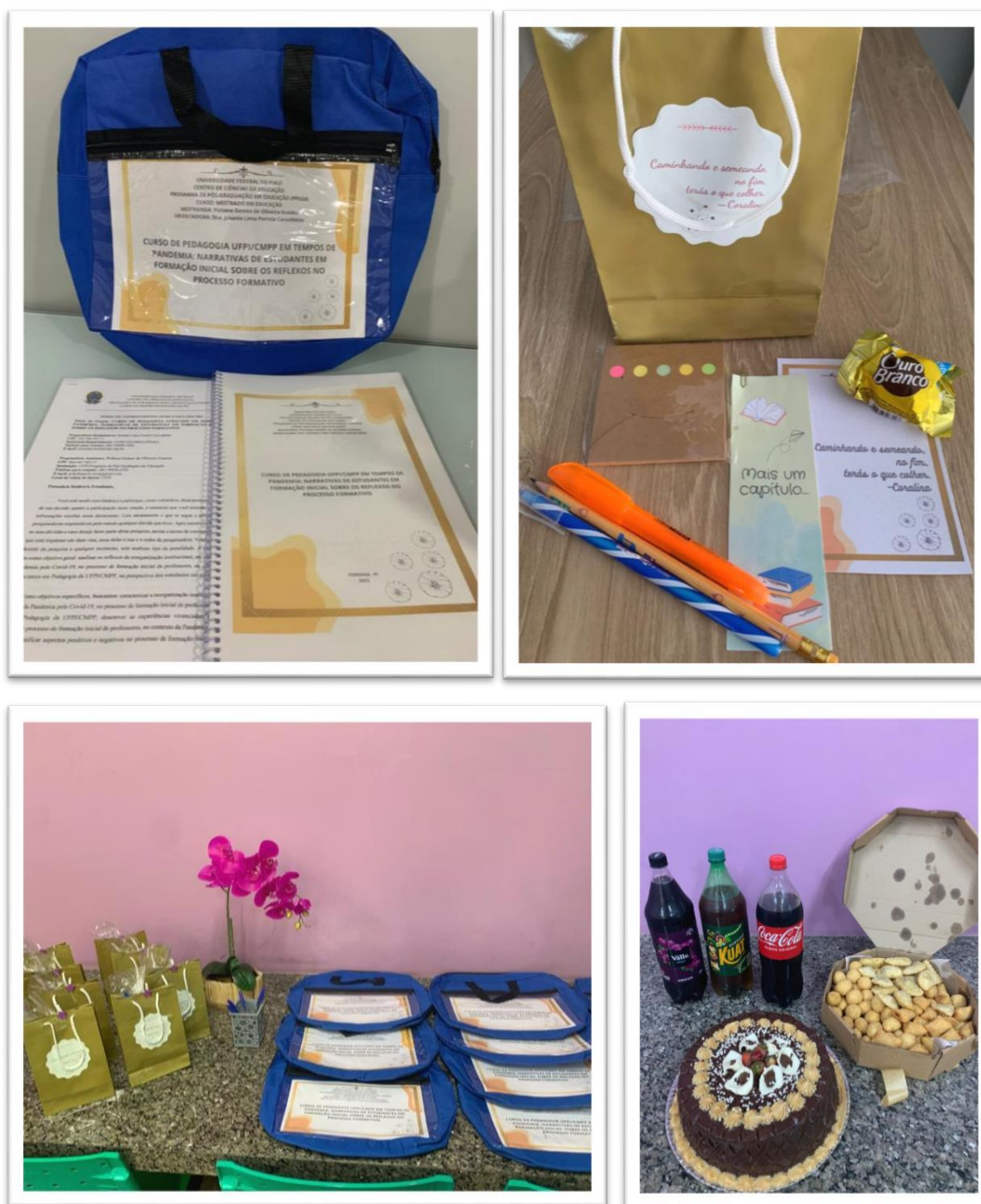
Ainda na primeira roda, esclarecemos sobre o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE e recolhemos a assinatura dos participantes. Após esse momento, realizamos uma dinâmica para a escolha dos pseudônimos, da seguinte forma: entregamos um portfólio com imagens de flores e plantas mais comuns no nordeste brasileiro e suas respectivas características para que os estudantes escolhessem aquela que mais se identificassem, colando um post-it com seu nome em cima da flor ou planta escolhida.

O portfólio foi passando por cada participante na roda, até que todos escolheram seu pseudônimo. Abrimos um momento para eventuais dúvidas e agendamos a entrega do memorial e da próxima roda. Para finalizar, oferecemos um lanche e entregamos o kit do material (uma bolsa comportando o TCLE e o memorial, uma sacolinha personalizada contendo uma caneta, marca texto, lápis, bloco de notas, marca-página, além de um cartão com frase e bombom). Os registros desses momentos estão apresentados nas fotos em sequência:

Figura 4 - Registros da primeira roda de conversa





Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Durante as semanas destinadas a produção dos memoriais, ocorreram mudanças na vida pessoal dos narradores, sendo que alguns haviam finalizado o curso e retornaram para suas cidades natais, outros afirmaram não terem tempo durante a semana nos turnos manhã e tarde, só poderiam à noite, mas por conta da insegurança não se deslocariam até a universidade nesse turno. Por esse motivo, reorganizamos a proposta das rodas para ocorrer de forma online, assim

todos poderiam participar, por meio do Google *Meet*. Quatro semanas depois da primeira roda, quando todos os participantes entregaram os memoriais respondidos às pesquisadoras, agendamos a segunda roda. O dia da semana viável para todos foi a segunda-feira no turno da noite, a partir das 20h, sendo assim, as rodas ocorreram uma vez na semana, nesse dia e horário. A seguir, o roteiro da segunda roda de conversa.

Quadro 3 - Roteiro da segunda roda de conversa

Tema	Objetivo	Agenda	Duração
Tempo I – adentrando a universidade para a formação inicial: desafios e perspectivas	Rememorar o início da formação docente antes da pandemia, quanto aos desafios e as perspectivas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva de um trecho do artigo “Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação” de Prado e Soligo (2007, p. 48 e 49); 4. Apresentação da pauta da roda: Relatar como foi o processo de escrita do memorial de Formação; Dialogar sobre a formação inicial de professores; Rememorar o início da formação docente antes da pandemia; 5. Diálogo entre os participantes; 6. Finalização com o vídeo “https://www.youtube.com/watch?v=1ONt5Ujwmi8” sobre o processo de nascimento de flores e plantas. 	2 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A roda iniciou com o acolhimento aos participantes com saudações, boas-vindas, em seguida, apresentamos o tema e o seu objetivo. Logo após, ocorreu a leitura reflexiva de um trecho do artigo “Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação” de Prado e Soligo (2007, p. 48 e 49) sobre o ato de narrar e contar a nossa história, buscando o presente a partir da rememoração do passado. Depois de uma intensa busca até encontrarmos um texto adequado, selecionamos o trecho indicado, pois se aproxima do objetivo da roda, que é rememorar o início da formação docente.

Nesse escrito, Prado e Soligo (2007) refletem que o presente nos possibilita uma viagem fundamental ao passado para trazer à tona encadeamentos da nossa história, feixes esquecidos no tempo, não somente trazendo informações da vida, mas estimulando outras histórias e sentidos, sentir-se parte integrante da própria história. Com isso, procuramos deixar os participantes à vontade para rememorarem e narrarem quanto aos desafios e as perspectivas da época que adentraram na universidade, viajando para o início da formação docente.

Apresentamos a pauta da roda: 1 – Relatar como foi o processo de escrita do memorial de formação; 2 – Dialogar sobre a formação inicial de professores; 3 – Rememorar o início da formação docente antes da pandemia. Assim seguimos para as narrativas da roda, seguindo a ordem das pautas. Para os relatos do momento 3, apresentamos no PowerPoint trechos dos memoriais para instigar o diálogo sobre o assunto, contemplando o ingresso na universidade e o tempo de formação antes da pandemia. Assim, fazendo o cruzamento das narrativas orais e escritas, sendo um momento oportuno para os participantes se aproximarem dos relatos uns dos outros.

Para finalizar, apresentamos o vídeo disponível no YouTube sobre o processo de nascimento de flores e plantas, fazendo a analogia com o processo formativo de professores, com o link <https://www.youtube.com/watch?v=1ONt5Ujwmi8>. A partir do vídeo, o objetivo foi refletir sobre essa analogia fazendo a comparação com a formação docente, que também é um processo, que surge na escolha da semente, no caso a escolha da Pedagogia pelos estudantes presentes na roda. Depois vem o processo de plantar, regar e cuidar, ou seja, os estudos, pesquisas, e a semente começou a germinar e florescer. Assim como as plantas, enfrentamos desafios, tempos de sol, e tempestades como a pandemia, mas podemos aprender a partir desses desafios, construindo e reconstruindo a profissão.

Na terceira roda iniciamos o acolhimento com as saudações seguida da apresentação do tema e objetivos da roda. Realizamos a leitura reflexiva de um trecho do capítulo “Ensinar o que não se sabe” de Rubem Alves (2012, p. 83-87), para refletirmos sobre a ousadia de nos aventurarmos em mares desconhecidos, em busca dos nossos sonhos, mas as vezes passamos por aventuras que não escolhemos, como a pandemia. Assim, procuramos motivar os participantes nessa aventura que podemos chamar que é a nossa formação docente inicial, em busca de conhecimentos e a necessidade da ousadia de vez em quando, conforme podemos verificar no roteiro da roda descrito no quadro 4.

Quadro 4 - Roteiro da terceira roda de conversa

Tema	Objetivos	Agenda	Duração
Tempo II – Período pandêmico e a formação inicial: caminhos percorridos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os reflexos do ensino remoto emergencial no processo de formação docente; • Descrever as experiências formativas vivenciadas no processo de formação, durante a pandemia pelo Covid-19; • Estabelecer conectivos com os trechos dos memoriais de formação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva de um trecho do capítulo “Ensinar o que não se sabe” de Rubem Alves (2012, p. 83-87); 4. Apresentação da pauta da roda: Refletir sobre os reflexos do ensino remoto emergencial no processo de formação docente inicial. Descrever as experiências formativas vivenciadas no processo de formação inicial, durante a pandemia pelo Covid-19. Estabelecer conectivos com os trechos dos memoriais de formação; 5. Diálogo entre os participantes; 6. Finalização com o vídeo “https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZwsw” sobre as luzes de cada pessoa. 	2 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Apresentamos a pauta da roda: 1 – Refletir sobre os reflexos do ensino remoto emergencial no processo de formação docente inicial. 2 – Descrever as experiências formativas vivenciadas no processo de formação inicial, durante a pandemia pelo Covid-19. 3 – Estabelecer conectivos com os trechos dos memoriais de formação. Em seguida, a pauta da roda foi aberta aos participantes, que iniciaram seus relatos. Durante o momento 3 da pauta, com base no memorial de cada participante, apresentamos elementos da escrita para fundamentar as reflexões sobre o processo formativo durante o ensino remoto na pandemia. A partir dos trechos selecionados, cada participante teve o seu momento de fala e de resgate dos elementos escritos no memorial sobre os reflexos do ensino remoto durante a pandemia no processo de sua formação docente, além da descrição das experiências vivenciadas nesse tempo.

Finalizadas as conversas, apresentamos o vídeo disponível no YouTube com o link <https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZwsw>, um curta metragem de uma animação em que as pessoas têm uma lâmpada no lugar da cabeça, mas há um garoto cuja lâmpada está

apagada e passa a se sentir inferior. Porém, ele recebe uma visão de que todas as pessoas que hoje são “bem sucedidas” em sua profissão, como professores, psicólogos, jogadores de futebol, entre outros, possuem cicatrizes em suas lâmpadas indicando que em algum momento elas também apagaram e se quebraram.

Com o vídeo pudemos refletir sobre como em alguns momentos na pandemia, ou antes e depois dela, nos sentimos assim, com nossas lâmpadas apagadas. Olhando para a formação docente inicial, também passamos por esses momentos em que sentimos nossa luz apagar, no entanto, é importante perceber que as dificuldades fazem parte da nossa formação e aprendermos a superá-las. Esse foi um momento de grandes reflexões na roda.

Para a quarta roda de conversa, também iniciamos com o acolhimento de boas-vindas e apresentação do tema e objetivo, conforme podemos conferir no roteiro do quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Roteiro da quarta roda de conversa

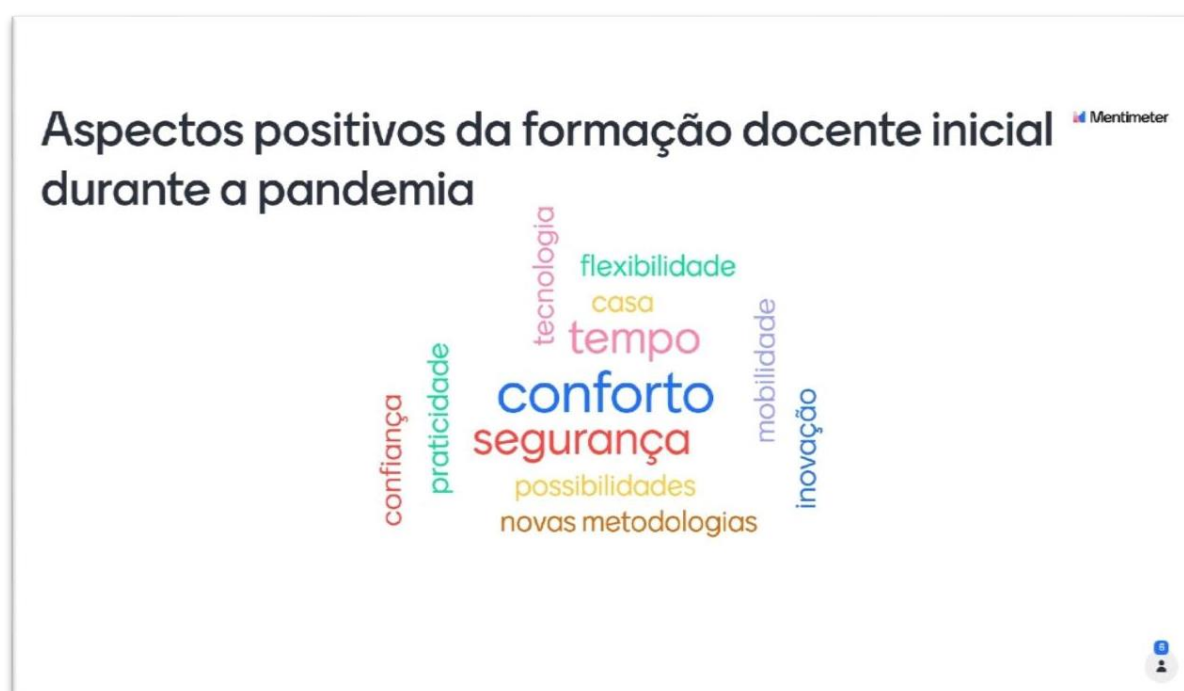
Tema	Objetivo	Agenda	Duração
Tempo II – Período pandêmico e a formação inicial: aspectos positivos e negativos	Identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação docente, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva de um trecho do artigo “Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola” de Nóvoa (2019, p. 6); 4. Apresentação da pauta da roda: Cruzamento das reflexões dos memoriais. Diálogos sobre o que poderia ter sido feito durante o ensino remoto na UFPI/CMPP para amenizar os desafios vivenciados. Identificação de aspectos positivos e negativos da formação docente inicial durante a pandemia, a partir da nuvem de palavras; 5. Diálogo entre os participantes; 6. Finalização com a frase reflexiva “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (Imbérnon, 2009, p. 106). 	2 horas

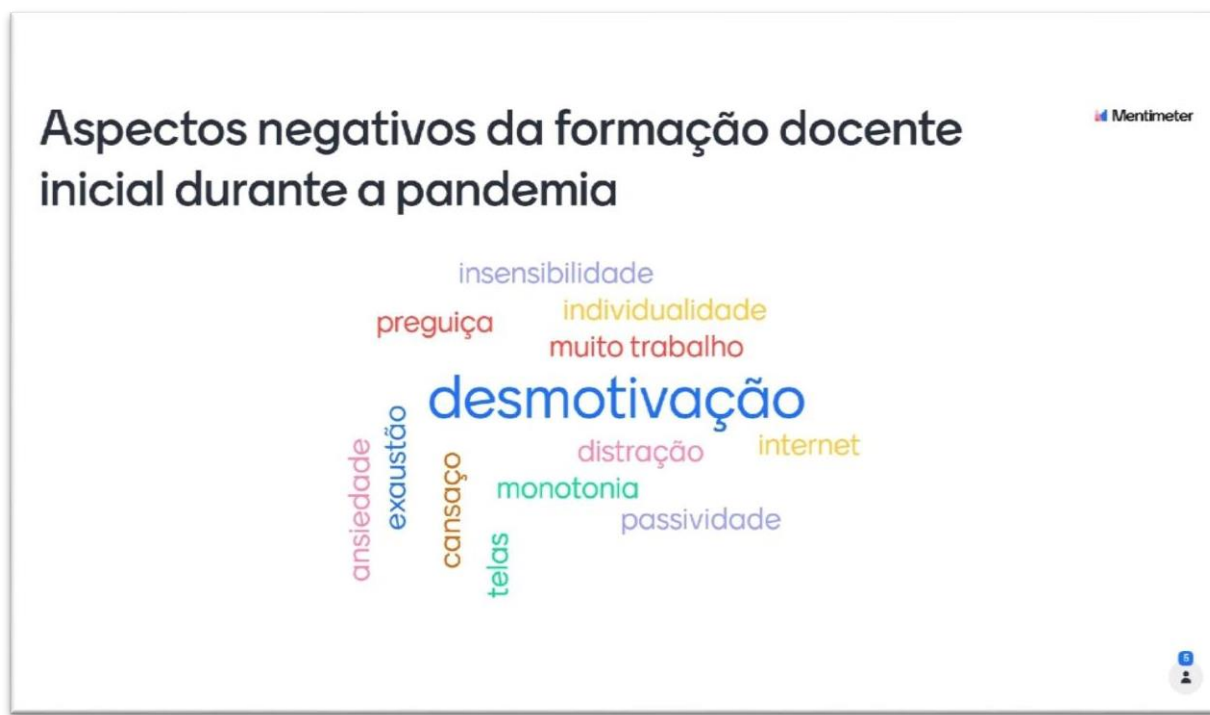
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na quarta roda, após o acolhimento e apresentação do tema e objetivo, fizemos uma leitura reflexiva de um trecho do artigo “Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola” de Nóvoa (2019, p. 6) para refletirmos sobre a importância da colaboração na formação docente, do quanto é importante o compartilhamento de ideias, as quais estamos construindo nas rodas, em que aprendemos com as nossas experiências e com as do outro. Após a reflexão, apresentamos a pauta da roda: 1 – Cruzamento das reflexões dos memoriais. 2 – Diálogos sobre o que poderia ter sido feito durante o ensino remoto na UFPI/CMPP para amenizar os desafios vivenciados. 3 – Identificação de aspectos positivos e negativos da formação docente inicial durante a pandemia, a partir da nuvem de palavras.

Abrimos a pauta para o diálogo entre os participantes, com a proposta de, a partir dos trechos dos memoriais, os estudantes acrescentarem outros aspectos não contemplados e ocorreu uma discussão coletiva sobre os aspectos positivos/negativos da pandemia em suas formações. Para fortalecer essas conversas, os participantes construíram duas nuvens de palavras, uma sobre os aspectos positivos da formação docente inicial durante a pandemia e a outra sobre os aspectos negativos. Enviamos o link da nuvem no chat do Google *Meet* para os participantes acessarem e responderem. Depois de alguns minutos a nuvem ficou pronta e apresentamos na roda para que os participantes apreciassem e comentassem o resultado final. Na sequência, trazemos imagens das nuvens construídas.

Figura 5 - Nuvens de palavras construídas pelos participantes durante a quarta roda





Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A roda finalizou com a frase reflexiva “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (Imbérnon, 2009, p. 106), para que refletíssemos sobre aprender e desaprender com os aspectos positivos que surgem durante a formação docente inicial e também aprendermos e desaprendermos com os aspectos negativos que surgiram e poderão surgir, pois eles também podem se tornar fonte de conhecimento, aprender com o que não deu certo, com os erros e dificuldades.

Na quinta e última roda de conversa, após o acolhimento e apresentação do tema e objetivos, seguimos para a leitura reflexiva do capítulo “Os sonhos e os professores” de Augusto Cury (2004, p. 151). O capítulo foi selecionado a fim de levantar reflexões na roda sobre a importância do professor na nossa sociedade. Como seria a última roda, procuramos inspirar os participantes, iniciantes da profissão docente, a olharem não somente para as técnicas e metodologias na formação docente, mas também para os sonhos da profissão docente.

Alguns participantes falaram sobre seus sonhos de profissão que coincidiu com o sonho de um processo de ensino e aprendizagem realmente significativo para os seus alunos, de forma que irão lutar para alcançarem esse sonho, como um combustível para que continuem sua formação docente permanente. A seguir apresentamos o roteiro da quinta e última roda.

Quadro 6 - Roteiro da quinta roda de conversa

Tema	Objetivos	Agenda	Duração
Tempo III – Período pós- pandêmico e a formação docente inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o que mudou no processo formativo inicial de professores no contexto pós-pandêmico; • Identificar as contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversas para a formação docente dos participantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva do capítulo “Os sonhos e os professores” de Augusto Cury (2004, p. 151); 4. Apresentação da pauta da roda: Reflexão sobre o que mudou no processo formativo inicial de professores no contexto pós-pandêmico. Relato das contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversa para a formação docente dos participantes. Construção de Padlet sobre a contribuição do memorial e das rodas de conversa. Mensagem de agradecimento; 5. Diálogo entre os participantes; 6. Construção do Padlet; 7. Finalização com a frase reflexiva “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9). 	2 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Apresentamos a pauta da roda: 1 – Reflexão sobre o que mudou no processo formativo inicial de professores no contexto pós-pandêmico. 2 – Relato das contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversa para a formação docente dos participantes. 3 – Construção de Padlet sobre a contribuição do memorial e das rodas de conversa. 4 – Mensagem de agradecimento. A pauta foi aberta para os relatos dos participantes, depois enviamos o link no chat do Google *Meet* para eles construírem o Padlet sobre as contribuições do memorial e das rodas na formação docente inicial, que poderá ser visualizado nas próximas imagens.

Figura 6 - Padlet construído pelos participantes durante a quinta roda

padlet

padlet.com/polyhanaoliveira/quais-as-contribui-es-do-memorial-de-forma-o-e-das-rodas-de-wew5t3luuevfj1ub

Quais as contribuições do Memorial de Formação e das Rodas de Conversa para sua formação docente inicial?

POLIANA GUEDES 12/05/23, 14:31 HS UTC

Escrever o Memorial de Formação e participar das Rodas de Conversa foram experiências engrandecedoras para minha formação docente inicial e formas muito bonitas de encerrar meu ciclo na graduação. Tais atividades e momentos de compartilhamento coletivo foram significativas ao me permitirem refletir e elaborar pensamentos sobre os processos vividos na Universidade e em casa durante os períodos remotos. Saber que os demais colegas vivenciaram dificuldades semelhantes às minhas representou para mim um sentimento de pertencimento e alívio, pois superamos um momento difícil e conquistamos nosso tão sonhado título de professores e professoras! O suporte da Poliana me fez sentir acolhida e ver nela um espelho, uma perspectiva de futuro e pensar que sim, também consigo chegar lá! Encerro a participação neste projeto motivada a seguir firme meu objetivo e buscar sempre mais conhecimentos para acrescentar nos Memoriais que ainda irei construir no decorrer da minha trajetória.



O memorial contribuiu de forma significativa para minha formação inicial, por que me fez lembrar os pontos marcantes tanto positivos quanto negativos que acontecem antes, durante e após a pandemia. E com isso me fez refletir sobre o meu desempenho em todo o processo de ensino aprendizagem, principalmente nesse contexto pandêmico que foi desafiador para todos tanto para os discentes como os docentes. As rodas de conversa foram interessantes, por que teve a troca de experiências dos participantes e me identifiquei na maioria das falas em relação aos medos, angústias, superações resiliência durante o processo de formação docente.



O memorial foi muito importante, pois me fez lembrar e também reviver um momento que tinha sido esquecido. Voltar no tempo foi importante pelo fato de me fazer lembrar conteúdos, metodologias e quais abordagens eram utilizadas durante o período remoto. Também recordei de muitos momentos difíceis que enfrentei durante todo esse processo.

Angústia, medo, ansiedade e de um futuro totalmente incerto. Já com as rodas de conversa, eu pude perceber que eu não estava sozinho e que outras pessoas enfrentaram os mesmos desafios. Os diálogos e as falas tanto dos participantes como também da mestranda aqueceram o meu coração. Algo que marcou cada roda de conversa, foram as reflexões feitas em cada início e final dos encontros. Lembrarei e guardarei em meu coração com muito carinho esses momentos importantíssimos e enriquecedores que me trouxeram muitos aprendizados.

Ambos foram extremamente importantes para minha formação. Quando comecei a escrever o memorial percebi que tinha muito medo em relação a ser uma boa profissional, muita cobrança em relação a conteúdos estudados. Com as rodas de conversa pude perceber que as outras pessoas que passaram pelo ensino remoto também partilham destes mesmos medos e cobranças. Senti que não estava sozinha e fiquei motivada, sei que vamos conseguir superar esses medos. Ao relembrar dos acontecimentos do ensino remoto pude também relembrar das metas e sonhos que tive antes de tudo acontecer, agora tenho motivação pra seguir esses sonhos e metas.

O memorial de formação me permitiu fazer uma retrospectiva das minhas vivências e me fez reviver novamente sonhos, antigas metas e perspectivas! Já as rodas de conversa me fizeram relembrar os reais motivos da minha escolha pela Pedagogia, e me deu novas ideias e novas perspectivas para minha carreira no futuro, com relação a carreira de pesquisa, profissional e a formação continuada.



Tanto a roda de conversa como a escrita do memorial foram importantes para a minha formação, pois tive a oportunidade de reviver todos os momentos durante a pandemia e perceber o quanto evoluir, amadureci e aprendi durante todo esse processo. Além disso, tive a oportunidade de analisar como a minha formação foi afetada de modo positivo e negativo durante a pandemia.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O Padlet construído pelos participantes apresenta os relatos de como o memorial de formação e as rodas de conversa contribuíram para a formação deles, confirmando na prática as teorias de estudiosos como Severino (2013), que aponta a contribuição do memorial para a reflexão e avaliação da trajetória acadêmico-profissional do estudante, e Warschauer (2017),

que trata sobre as rodas de conversa como espaços de formação em que as experiências se transformam em situação de aprendizagem e oportunidades de formação.

No Padlet, os narradores contam que a escrita do memorial e a participação nas rodas de conversa constituíram momentos significativos, de rememoração do vivido e de percepção de que não estavam sozinhos, visto que outros estudantes vivenciavam desafios similares. Revelam afetos de gratidão pela oportunidade de participarem da pesquisa e que os diálogos oportunizados nas rodas de conversa resgataram sentimentos de pertencimento e de acolhimento na profissão. Os estudantes afirmaram que, ao ouvirem as narrativas dos colegas, percebiam que todos enfrentaram situações semelhantes ao longo do curso e compartilhavam angústias e apreensões parecidas quanto a insegurança no início da profissão.

Assim, finalizamos a roda com uma mensagem de agradecimento e uma frase reflexiva “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9), para instigar nos participantes quanto a vontade, os sonhos e ousadias, em continuarem a formação docente, que logo mais não será inicial, mas sim continuada ou permanente.

Esclarecemos que os memoriais e as rodas contribuíram não somente para os narradores, mas também para as pesquisadoras que leram os memoriais escritos e escutaram atentamente cada relato oral. Ao ler e ouvir as histórias do outro aprendemos com suas experiências, nos aproximamos em ideias e reconstruímos pensamentos. Nossos dizeres são importantes, mas, quando atravessamos com outros dizeres, fortalecemos nossas ações e reflexões.

2.6 Organização e análise dos dados

Depois da escolha da semente, é hora de escolhermos a técnica de organização e análise de dados, etapa fundamental do plantio para colhermos as jiritanas das narrativas escritas e orais. Dessa forma, para desenvolvermos a análise de dados, logo após a floração das narrativas através do memorial de formação e das rodas de conversa, foi realizada uma análise compreensiva-interpretativa, segundo Souza (2014) e apoiadas em Bardin (2011). Nessa análise, Souza (2014) propõe uma leitura em três tempos: Tempo I: Pré- análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática/unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura Interpretativa-compreensiva do *corpus*.¹

Estes tempos correspondem ao que Bardin (2011) sugere para a análise de conteúdo. O

¹ Souza (2014) se apoia em Poirier *et al.* (1999) para explicar que *corpus* é o material qualitativo das narrativas (auto) biográficas, o conjunto das histórias de vida coletadas que serão analisadas.

Tempo I proposto por Souza (2014) aproxima-se da proposição de Bardin (2011) da fase inicial ou pré-análise, em que se fez o contato inicial com as narrativas produzidas, organizando-as para a composição do corpus da pesquisa, a partir da leitura flutuante, com base nas seguintes regras: exaustividade (esgotamos a leitura de todo o material sem omissão de nenhuma parte), representatividade (todas as narrativas produzidas (escritas/orais) foram contempladas), homogeneidade e pertinência (as narrativas produzidas contemplavam o objeto/objetivo do estudo) e, por último, a regra de exclusividade (cada narrativa foi categorizada em uma unidade de análise temática, não havendo repetições).

Souza (2014) explica que na leitura do Tempo I o pesquisador precisa ter uma escuta sensível e atenciosa das fontes, construindo o perfil do grupo pesquisado, mapeando as significações e unidades temáticas de análise, uma vez que as narrativas estão centradas nas histórias de vida e experiências de cada pessoa. Nesse processo de leitura cruzada, cada narrativa é singular, em que a história se passa num espaço e tempo, portanto, se considera uma perspectiva que parte do particular para o geral e vice-versa.

Nesta fase de exploração das narrativas, as várias leituras encaminharam os pesquisadores para o Tempo II (Souza, 2014), em que são construídas as unidades de análises temáticas. Para Bardin (2011) este momento constitui uma fase de exploração do material para o processo de categorização dos dados, no qual estes são transformados sistematicamente e agregados em unidades. As categorias são rubricas ou classes que agrupam determinados elementos, os quais reúnem características comuns, a partir da adoção de um determinado critério de agrupamento, como semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), léxico (sentido e significado das palavras) e/ou expressivo (variações na linguagem e na escrita). Neste estudo, essas unidades de registro foram organizadas a partir de temas que refletem a realidade do estudo, coerentes com os seus objetivos.

Na leitura do Tempo II, Souza (2014) esclarece que ela se vincula com a leitura anterior, uma vez que irá fazer uma organização temática e agrupamento de unidades de análise a partir da apreensão das regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades da leitura cruzada. O objetivo da leitura analítica é reconstituir o conjunto das narrativas, através das unidades de análise temática, procurando abstrair sutilezas, subjetividades, diferenças e regularidades históricas das narrativas. De forma que a construção das unidades de análise temática é o objeto central da análise temática, considerando a análise compreensiva-interpretativa.

Por último, no Tempo III: Leitura Interpretativa-compreensiva do *corpus* (Souza, 2014), temos a análise na sua essência ou, conforme Bardin (2011), o tratamento dos resultados.

Segundo a autora, essa fase busca a compreensão do corpus do estudo, produzindo inferências e interpretações. Para isso, foi importante retomar o referencial teórico do estudo para fundamentar as análises.

De acordo com Souza (2014), a análise do Tempo III perpassa desde o início do processo de análise, pois exige leituras e releituras, se utilizando dos agrupamentos das unidades de análise temática e das próprias narrativas utilizadas como fonte de dados. Verificamos que as três fases da leitura se encontram e possuem relações de reciprocidade, por exemplo, no Tempo I, primeiro é necessária uma organização e leitura das narrativas para, em seguida, passar para a leitura cruzada das histórias narradas.

É necessário salientar que, conforme Souza (2014), a análise compreensiva-interpretativa evidencia a complexidade e totalidade de cada experiência narrada, cada história de vida, que é única e se manifesta de diferentes formas. Partindo dessa reflexão, durante a análise de dados, a leitura e a escuta se fizeram presentes, pois cada narrativa é marcada por uma história de vida, não somente uma fonte de dados para uma pesquisa, mas traços subjetivos de um sujeito que permitiu contar a sua história.

Seguindo essas considerações, buscamos compreender e interpretar o corpus de análise, ou seja, as narrativas dos participantes, a partir da leitura em três tempos, explicitada por Souza (2014), que consiste no tempo de lembrar, tempo de narrar e tempo de refletir sobre o vivido. Aproveitamos para esclarecer que as rodas de conversa também foram executadas com base nos três tempos, sendo que no Tempo I os participantes foram provocados a lembrar de sua trajetória formativa e a narraram através do memorial, constituindo o Tempo II, quando retornaram à roda para entrega do material escrito e construíram os relatos orais a partir dele. Já no tempo III, foram convidados a refletirem sobre o que mudou no processo formativo inicial de professores no contexto pós-pandêmico, um momento em que refletiram sobre o que viveram.

Cada tempo precisa ser vivido e sentido pelo pesquisador e pelos participantes, para depois avançarem para o próximo tempo, sempre no contínuo exercício reflexivo com base nas narrativas produzidas. Durante a análise do material coletado, o pesquisador precisa refletir sobre o material de forma compreensiva e, para interpretá-lo, é preciso ter como suporte o entrecruzamento de teorias e conhecimentos da ciência, a fim de evitar suposições, achismos ou reducionismos subjetivos.

Salientamos, a partir dos dizeres de Souza (2014), que no Tempo I o pesquisador irá discutir com os participantes a respeito do contrato de pesquisa, seus objetivos e o processo de coleta de dados, bem como a preservação da identidade de cada um, momento este que

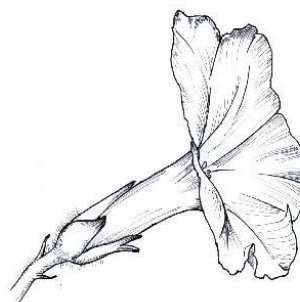
aconteceu na primeira roda (quadro 2). Seguindo para a análise dos dados, no Tempo I, foi o momento de mapearmos os dados que identificam cada sujeito da pesquisa (quanto ao gênero, idade, entre outros dados expostos na figura 4). Nesse tempo, realizamos a pré-análise do material e fizemos a leitura cruzada das narrativas individuais e coletivas. No Tempo II, construímos nossas unidades de análise temáticas, após a leitura cruzada do Tempo I, mediante as histórias individuais e o conjunto das histórias coletivas.

Assim, com a escuta atenta, leitura e releituras constantes ao memorial e a cada roda de conversa, nossas unidades de análise temática foram divididas em quatro unidades, da seguinte forma: Unidade I – Antes da pandemia: ingresso no Curso de Pedagogia (nesta unidade estão as temáticas: Escolha do Curso de Pedagogia; Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia; e Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia). Unidade II – Durante a pandemia: reflexos nos estudantes das experiências vivenciadas (nesta unidade estão as temáticas: Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes; Desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia; e Frustrações no processo formativo durante a pandemia). Unidade III – Durante a pandemia: reflexos na formação docente inicial (nesta unidade estão as temáticas: Metodologia de ensino; Tecnologias digitais; e Avaliação da aprendizagem). Unidade IV – Após a pandemia: aspectos refletidos do ensino remoto (nesta unidade estão as temáticas: Aspectos positivos; Aspectos negativos; e Outros aspectos evidenciados).

Essas unidades nos permitiram apurar a complexidade e subjetividade das narrativas e irmos de encontro aos nossos objetivos e problema do estudo. Ressaltamos que dentro de cada subseção identificamos as palavras-chave e expressões mais recorrentes nos trechos memorialísticos dos participantes, com base em Bardin (2011). Essa organização nos ajudou a responder ao proposto nos objetivos específicos delimitados.

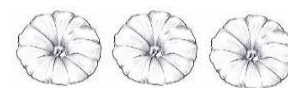
No Tempo III, nos dedicamos à leitura compreensiva-interpretativa que, conforme explana Souza (2014), começa desde o momento inicial da investigação, e continua sempre retornando às leituras cruzadas do Tempo I e às unidades de análise temáticas do Tempo II. Evidenciamos, no entanto, que durante toda a pesquisa o investigador realiza suas interpretações a partir de idas e vindas de leituras das narrativas construídas. Os três tempos se entrecruzam em vários momentos na análise dos dados, e o pesquisador deve estar alinhado ao seu objeto de estudo com reflexividade, concentração e respaldo teórico/científico. Por compreendermos a importância desse respaldo teórico/científico, apresentamos o referencial teórico desta pesquisa na próxima seção.





3 GERMINAÇÃO: o que revelam as teorias sobre a formação inicial de professores em tempos de pandemia

Se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras de diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos (Minayo, 2002, p. 19).



Nesta seção dialogaremos sobre a formação docente inicial, sobretudo em tempos de pandemia, compreendendo que, conforme a epígrafe acima, para construirmos uma pesquisa é necessário estudarmos obras e refletirmos junto com outros estudiosos sobre a temática. A autora Minayo (2002) nos convida a pensar sobre o processo de construção das teorias. Segundo a autora, as teorias se referem aos conhecimentos anteriores de outros estudiosos que iluminam a questão-problema da nossa pesquisa, na tentativa de explicar ou compreender um fenômeno, embora nenhuma teoria dê conta de explicar todos os fenômenos e processos.

Continuaremos seguindo a analogia do processo de nascimento da flor para construirmos nosso escrito. Relembrando que, inicialmente, escolhemos a semente, isto é, nosso objeto de estudo, a partir de inquietações da pesquisadora. Posteriormente, começamos a fase do plantio, em que construímos a metodologia da pesquisa. Agora chegamos na fase da germinação, que se refere ao processo de crescimento da semente (objeto de estudo) à luz das teorias de Alarcão (2007); Nóvoa (2009; 2019), Imbernón (2009; 2011; 2012), Tardif (2014), García (1999), Pimenta (1999; 2019), Zabalza (2004), entre outros, para nos aprofundarmos na temática e nos orientarmos na obtenção e análise dos dados. Ressaltamos que abordar o tema formação inicial de professores é uma tarefa desafiadora, considerando os inúmeros e complexos elementos que precisam ser enfatizados e seus diferentes posicionamentos teóricos. Mesmo assim, aceitamos o desafio!

3.1 Formação inicial de professores

Tornar-se professor, utilizando a expressão de Nóvoa (2019), é um processo complexo que se desenvolve em um contexto plural e vai sendo construído singularmente por cada indivíduo que se propõe a essa profissão. De acordo com o autor, ao refletirmos sobre esse processo voltamos o olhar para as dimensões pessoais e coletivas do professorado, uma vez que a aprendizagem da profissão docente requer a colaboração de outros professores. As experiências pessoais ligadas as experiências e troca de saberes coletivas são imprescindíveis para a formação inicial de professores. Assim, ao teorizar sobre a formação docente inicial é preciso compreender a complexidade da profissão quanto as suas dimensões práticas, teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, entre outras.

É importante ressaltar que a formação inicial de professores, como o próprio nome sugere, é o início da caminhada da construção profissional do professor, entretanto, “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9). A formação está ligada a profissão mutuamente, o processo de tornar-se professor começa nas universidades ou faculdades e continua nas escolas/ambiente de trabalho, pois o exercício da profissão também produz aprendizado.

Teorizar sobre a formação inicial de professores requer um olhar para o ensino na universidade, pois é um dos aspectos fundamentais que contribuem para a qualidade na formação de professores. Imbernón (2012) discute sobre a metodologia de ensino utilizada na universidade, abordando a necessidade de professores que não apenas ensinam o conteúdo, mas que se conscientize sobre a sua didática, procurando maneiras de possibilitar a interação dos alunos na aula, no conteúdo.

Segundo o autor, a aula expositiva por muito tempo foi a metodologia mais utilizada nas universidades, e continua predominando no ensino. Entretanto, é preciso inovar o ensino e a aprendizagem na universidade, o que não significa condenar a aula expositiva, mas como ela está sendo apresentada na prática, sem abrir espaço para a participação dos alunos, tornando uma aula entediante. Assim, os professores devem apresentar as informações ao mesmo tempo em que conduzam atividades intelectuais individuais ou em grupo que levem a participação ativa dos alunos, conforme Imbernón (2012).

Ainda refletindo a partir das ideias de Imbernón (2012), a aula expositiva quando realizada por discurso de 15 ou 20 minutos provoca cansaço e inércia em quem ouve, o que pode ser rompida com perguntas, atividades, recursos variados, entre outras práticas. O autor compara a aula com uma narrativa curta, em que há o início, o meio e o fim, e dependendo do

narrador, o participante pode sentir vontade de continuar ouvindo o relato ou abandoná-lo. Assim, o professor planeja sua aula considerando esses três momentos, buscando elementos que permitam a participação dos estudantes para que avancem no campo social e científico.

Nesse sentido, segundo Tardif (2014, p. 49), “O docente raramente atua sozinho”, pois ele encontra-se interagindo com outras pessoas, especialmente seus alunos, e não atuando sobre um objeto ou um fenômeno a ser conhecido. Dessa forma, na formação inicial de professores é preciso que haja uma interação entre o professor e os estudantes para construir os saberes da profissão, uma vez que o professor é o orientador da turma ao mesmo tempo que é professor/formador de cada estudante durante a sua disciplina.

Em seus escritos, García (1999) também fala sobre a interação do professor e aluno durante a formação docente, o qual se refere como professor mentor. Durante o curso e após ele, no primeiro ano de trabalho, o professor recém formado, chamado por García de professor iniciante, recebe bastante influência de seus professores mentores, e esse apoio é muito importante na construção e início da carreira docente. Além disso, o autor se refere quanto a interação do professor principiante com o meio social durante o processo de aprendizagem, em que precisa

[...] adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia as exigências desse meio (García, 1999, p. 115).

Partindo dessas reflexões, é possível evidenciar a importância do contato do estudante em formação docente inicial com o meio que futuramente será seu campo de trabalho. Conforme García relata, o professor precisa se adaptar e compreender esse meio para nele atuar. Os contextos sociais relacionados ao ambiente de trabalho docente são complexos, e quanto mais o estudante/futuro professor conhecê-lo, maiores as chances de trabalhar com eficácia. Assim, durante a formação inicial dos educadores, é imprescindível momentos de experiência nos diversos espaços educativos para que possam construir saberes baseados na realidade vivenciada.

A construção dos saberes docentes não ocorre somente durante a aula formal. Evidenciando as reflexões de Tardif (2014), podemos compreender que o material didático, a organização da aula, uma simples conversa e troca de experiência nos corredores entre os alunos e o professor, a observação de como aquele professor começa e finaliza sua aula, entre outras atividades cotidianas, fazem parte do processo de aprender a ensinar e tornar-se professor. É

um processo que exige compartilhamento de saberes, relação entre teoria e prática, e reflexão sobre a sua própria prática ou sobre práticas observadas de professores mais experientes.

Ao longo de sua formação docente inicial, o estudante constrói seus saberes profissionais e, no decorrer de sua caminhada, vai formando o *ser professor* com a sua cultura, suas crenças, suas ideias e perspectivas. Sobre esses saberes construídos, Tardif (2014, p. 64) aponta que nem todos são produzidos diretamente pelos professores, “por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal [...]”. Assim, a formação da profissão docente é resultado de várias fontes de saberes que o futuro professor vai construindo dentro e fora do ambiente acadêmico.

Nessa perspectiva, o autor referido organiza esses saberes da seguinte forma: saberes pessoais dos professores (família, ambiente de vida, etc.); saberes provenientes da formação escolar anterior (escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.); saberes provenientes da formação profissional para o magistério (estágios, cursos, etc.); saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, etc.); saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.). Todos esses saberes estão interligados e se estruturam durante a formação docente inicial, guiando, futuramente, o professor na sua prática.

Ao discutir sobre os caminhos iniciais para o futuro professor atribuir o seu saber-ensinar, Tardif (2014) explica que é uma personalidade que não é inata ou forçada naturalmente, mas que vai sendo modelada no decorrer da história de vida e socialização de cada professor. Entretanto, não se trata de afirmar que os professores simplesmente “juntam” saberes durante sua formação inicial para aplicarem em sua prática. Mas sim compreender esses professores enquanto sujeitos ativos do seu conhecimento, pertencentes a uma história e identidade, assim constroem seus saberes e desenvolvem a sua prática.

Nesse caminho, os professores produzem saberes específicos a partir da sua prática, incluindo os estudantes em início da formação docente, pois produzem saberes durante a prática nos estágios do curso. García (1999, p. 131) também levanta essa reflexão sobre o professor como sujeito prático reflexivo que constrói seu conhecimento “[...] a partir da sua própria implicação pessoal e profissional”, enfatizando a necessidade de uma formação reflexiva em que há o compartilhamento de experiências. Autores como García, que defendem a formação reflexiva, propõe a reflexão pelo grupo de estudantes partindo da sua própria prática de ensino orientados por um professor que tenha bastante experiência e formação naquele nível de ensino que os estudantes/professores iniciantes estejam ensinando.

Esses momentos reflexivos são de extrema relevância, no entanto é preciso alguns esclarecimentos que podem ser levantados através dos escritos de Zabalza (2004, p. 126) ao afirmar que “Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade”. Compreendendo a afirmação, a prática requer uma análise do que se fez, uma autoavaliação para realizar as possíveis modificações e melhorá-la, enriquecê-la, caso contrário os erros podem se repetir.

Zabalza (2004) acrescenta que a reflexão não é a retomada frequente dos mesmos assuntos, mas sim uma avaliação para implementar os ajustes necessários. Assim, compreende-se que a reflexão da prática precisa gerar uma nova prática através de uma formação alinhada a essas reflexões e análises. O estudante, na sua formação docente, deve ser orientado para esse caminho reflexivo, uma vez que alguns estudantes podem sentir dificuldades no início dessa caminhada, enfatizando a relevância do trabalho do professor enquanto o mediador da turma, propondo reflexões, levantando questionamentos e instigando o compartilhamento das experiências da turma.

A autora Isabel Alarcão (2007) discute sobre a importância da formação reflexiva para um professor reflexivo. Segundo a pesquisadora, o professor deve se considerar em um constante processo de autoformação em uma comunidade profissional reflexiva, conscientizando-se de sua capacidade humana de pensamento e reflexão, e não como reprodutor de ideias exteriores. Sendo assim, o professor reflexivo constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, necessitando de contextos que favoreçam esse desenvolvimento reflexivo (Alarcão, 2007).

A ideia de uma formação reflexiva deve estar alinhada a perspectiva que se tem do sentido de formação. Nesse caso, Zabalza (2004) afirma que, reduzir a ideia de formação a aquisição de novas informações e habilidades, empobrece o sentido dos processos formativos na visão pedagógica. Para o autor, a formação está vinculada ao aperfeiçoamento de pessoas em um sentido global, isto é, crescer profissionalmente ao mesmo tempo em que cresce e se aperfeiçoa como pessoa. Partindo desse pensamento, a formação reflexiva na formação inicial de professores leva ao caminho proposto, por exemplo, por Zabalza, quando o processo formativo não objetiva simplesmente “atribuir informações e habilidades” aos futuros professores, mas possibilitar a sua construção de forma crítica e reflexiva.

O professor é pessoa, carrega crenças, valores, opiniões, uma identidade e dimensão pessoal que, partindo dos contributos de Nóvoa (2009, p. 38), não há como separá-la da dimensão profissional uma vez que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”.

O autor defende a valorização das dimensões pessoais na formação de professores, compreendendo que o sentido da profissão docente não “cabe” em uma matriz técnica, devido à complexidade do *ser professor* a qual não se reduz a cientificidade do seu trabalho. Nas palavras do estudioso

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2009, p. 39).

Por esta trilha, em que as subjetividades e a reflexão crítica perpassam a formação inicial de professores, pensamos sobre os espaços formativos que podem possibilitar essa formação reflexiva, sendo um deles o estágio. Pimenta e Lima (2010) o consideram uma atividade primordial na formação docente, defendendo uma redefinição do estágio no sentido de superá-lo como o “momento prático do curso”, caminhando para a reflexão da profissão a partir da realidade e das experiências vivenciadas.

Conforme as autoras, todas as disciplinas são teóricas e práticas e devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e que eles desenvolvam autonomia para proporem novas ideias no fazer docente. Todas as disciplinas devem favorecer os conhecimentos e métodos para tornar esse processo viável, destacam as pesquisadoras, superando a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que a teoria oferece aos futuros professores os saberes teóricos que irão se articular com a ação docente.

Assim, o percurso formativo da docência deve estar em permanente exercício crítico sobre as teorias em diálogo com a prática, não necessariamente cabe ao futuro professor concordar com todas elas, por isso a reflexão se faz necessária. Carvalhêdo e Macedo (2021) aderem a compreensão do estágio como espaço de aprendizagem teórica e prática, necessário na formação docente inicial, preparando os futuros professores para serem pesquisadores de sua própria prática. Como componente formativo, o estágio possibilita uma análise do contexto escolar e da prática em si, facilitando o momento de reflexão sobre o vivido, o real, refletem as autoras.

“A reflexão sobre a prática docente faz com que professoras em formação pensem em novas possibilidades, a partir de diversas formas de percepção dos problemas e, conseqüentemente, do próprio entendimento da carreira profissional como professora” (Carvalhêdo; Macedo, 2021, p. 272). Assim sendo, é um momento oportuno para uma formação

docente alinhada à realidade, aproximando os estudantes do espaço escolar, dos desafios educacionais de modo que construam sua identidade profissional.

Por identidade profissional, compreendemos, a partir dos estudos de Pimenta (1999), ser um processo de construção do sujeito baseado nas significações sociais da profissão, do confronto (e diálogo) entre as teorias e as práticas, da construção de novas teorias, ideias, reflexões, das relações do professor com a sua prática, com os alunos, com outros professores e profissionais. Ademais, acrescentamos que a identidade docente é construída não somente na formação inicial, mas durante toda a vida profissional do professor, que está em permanente reconstrução e atualização de sua prática.

Durante essa construção de identidade docente, a formação inicial, nas reflexões de Imbérnon (2011), deve proporcionar ao futuro professor conhecimentos nos âmbitos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais. Com isso, irá se capacitar para assumir a tarefa educativa na sua complexidade, com rigor reflexivo e se apoiando em fundamentações teóricas, evitando uma visão mecânica, técnica e não reflexiva da profissão. Para o autor, o estudante em sua formação inicial deve analisar as situações educativas de forma global, portanto, o curso de formação docente não deve se limitar a simulações das situações reais da profissão.

Imbérnon (2011) levanta a necessidade de valorizar a atualização da profissão docente na formação inicial em relação as mudanças que se produzem, criando estratégias e métodos de intervenção, um estilo investigativo. Outro aspecto destacado pelo autor é que os futuros professores também precisam aprender a conviver com as próprias limitações e as frustrações dos contextos sociais que permeiam a função docente. Portanto, os cursos de formação inicial de professores devem promover, além dos conhecimentos profissionais, os demais aspectos sociais e culturais da profissão docente e “Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação” (Imbérnon, 2011, p. 64).

No entanto, promover espaços formativos-reflexivos pode ser uma tarefa desafiadora para as instituições de ensino, mas se a pretensão é formar professores reflexivos para escolas reflexivas, de acordo com Alarcão (2007), é necessário estabelecer contextos formativos com base na experiência, expressão e diálogo. Sendo assim, a aprendizagem deve partir da experiência, e a formação deve ter como base a reflexividade, para que os docentes sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de conduzir a própria ação profissional.

O professor produz conhecimento na e para sua prática, o que lhe oportuniza ser um professor pesquisador constante, que gera conhecimento pedagógico. No entanto, é preciso que todos os professores tenham consciência disso, pois pode haver um ou outro, até mesmo vários,

que não compreendem a infinidade da sua atuação docente e o poder de produção de conhecimento que há na sua prática. Durante a formação docente inicial essas reflexões são necessárias, levando o estudante a se compreender como construtor de conhecimento pedagógico, e não apenas adquirindo os conhecimentos profissionais durante o curso.

A partir dos discursos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 28), esclarecemos nossa compreensão acerca de professor pesquisador como o profissional que “[...] participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem”. É um processo de profissionalização a partir da participação do coletivo como prática social, construindo saberes, competências e autonomia profissional. E quando falamos em criticidade, conforme os autores, se refere a uma atitude norteadora para a releitura da realidade educativa, através de referências que cooperam para a compreensão e transformação dessa realidade, não se trata de um julgamento, mas de atitude transformadora.

Entretanto, Imbernón (2009) nos alerta para outro ponto de discussão no sentido de que a formação de professores não se restringe a aprender mais, inovar, mudar, pois também pode se tornar um movimento crítico sobre temas como abuso de poder, individualismo, desvalorização da classe, entre outros. Assim, os estudantes passam por uma formação docente que promove o combate a práticas sociais como a exclusão, racismo, intolerância, etc., potencializando ações interventivas na prática docente, pois são situações que repercutem diretamente nos espaços educativos.

Segundo o autor mencionado, se trata de uma formação de dentro para fora, em olhar para a realidade e tomar decisões a partir dela, pensando numa mudança coletiva. Essas questões valem tanto para a formação inicial de professores, objeto de reflexão desse tópico, quanto para a formação continuada de professores, discutida por Imbernón (2009), uma vez que as duas são indissociáveis, complementares e presentes na profissão docente. Ao olhar para as situações problemáticas dos professores, durante sua formação docente inicial, os futuros professores devem encontrar espaço para se tornarem protagonistas da ação, responsabilizando-se por sua própria formação. Um espaço formativo em que os estudantes se movam na dialética de aprender e desaprender, através de um processo colaborativo entre seus professores/formadores e colegas de profissão, na visão do autor.

O percurso formativo de professores iniciantes é compreendido por Imbernón (2011) como uma formação voltada para a preparação de profissionais capazes de atuarem na educação do futuro. Porém, entendemos que essa “educação do futuro” já se tornou a educação do presente, é preciso voltarmos o olhar para a educação atual, para a formação docente no contexto em que estamos atualmente. Projetar metas e objetivos para o futuro é muito

importante, mas não podemos esquecer o presente, é preciso voltarmos o olhar para os problemas que enfrentamos e procurar soluções para amenizá-los. Em se tratando da formação docente inicial, requer olharmos os desafios atuais e repensarmos como poderíamos melhorá-la a partir das condições que temos no momento, isto é, propor metas a curto e longo prazo.

Apontar esses desafios e possíveis soluções não é a proposta dessa discussão teórica, apenas alertamos para esse olhar mais atual. Contudo, deixaremos uma das propostas de Imbérnon (2011) quando reflete sobre o processo de formação inicial de professores. Trazendo a orientação de uma formação reflexiva, com atitude crítica englobada na cooperação e trabalho em equipe, a partir de uma metodologia baseada na pesquisa-ação, vinculando a teoria e prática. O autor ainda acrescenta sobre a abertura para mudanças e que não devemos temer utopias, pois muito do que temos hoje parecia uma realidade utópica há alguns anos.

A importância do trabalho docente é imensurável, para Gatti e Barreto (2009), além do ponto de vista econômico, também há o político e o cultural, sendo a forma dominante de socialização e formação da sociedade desde muito tempo. Para atuar nessa profissão, o percurso inicial consiste na escolha profissional e, posteriormente, a formação inicial de professores, uma vez que a profissão docente passa por uma profissionalização. Autores como Alves, Ribeiro e Daboin (2021), Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2012) discutem sobre a necessidade de compreender os motivos que levam a escolha pela profissão de professor, pois refletem na formação inicial desse profissional e futuramente na sua prática docente.

Os estudos de Gatti (2012) mostram que um dos principais motivos para o ingresso no curso de Pedagogia (área específica de estudo deste trabalho), se refere ao fato de querer ser professor. Esse aspecto se aproxima das pesquisas de Alves, Ribeiro e Daboin (2021), quando evidenciam que os professores que priorizam a escolha pela docência apresentam uma melhor qualidade na relação com a própria formação e no ensino. Outros motivos de escolha estão ligados à influência familiar ou de professores ao longo da Educação Básica que, de certa forma, motivaram a opção pela profissão. No entanto, algumas condições expostas por Gatti (2012) não são atrativas para a escolha do curso de Pedagogia, como a baixa remuneração, a jornada e as condições de trabalho.

Ao optar pelo ingresso na formação inicial de professores, muitos estudantes possuem percepções sobre o curso de Pedagogia estar relacionado com o ensino de métodos e técnicas para a educação de crianças. Ao longo do desenvolvimento dos componentes curriculares, começam a compreender que a Pedagogia, como ciência, é muito mais complexa e está diretamente ligada com o contexto social. Dessa forma, a prática pedagógica construída é uma prática social, entendida em um dado momento/espço histórico e permeada pelas relações

culturais, sociais e ideológicas (Franco, 2012).

Portanto, durante a trajetória formativa, é importante que os futuros professores se preparem para entender as transformações educacionais e que se adequem as atuações e necessidades dos alunos em diferentes épocas e contextos, segundo Imbérnon (2011). Essa discussão é inescusável na formação inicial de professores, uma vez que vivenciamos as transformações que a sociedade vem passando nos últimos anos, com a rápida expansão tecnológica, entre outros aspectos, refletindo na reformulação das práticas docentes que devem acompanhar essas mudanças.

Com isso, a formação docente precisa viabilizar aos estudantes essas reflexões, no sentido de analisarem e construírem práticas docentes conectadas com a realidade social. Essa compreensão teórica nos conduziu a olhar para o contexto pandêmico que vivenciamos recentemente, provocando mudanças na educação e demais âmbitos sociais. As transformações foram substanciais, algumas bastante nítidas quando olhamos para o contexto educativo, e outras que precisam de um olhar mais aprofundado, com reflexões e pesquisas mais intensas. Partindo dessas proposições, acreditamos que a formação inicial de professores, afetada durante a pandemia, retornou com muitas histórias para contar e com muitos aspectos para se reconstruir, de forma a continuar formando professores pesquisadores reflexivos, atuantes e necessários para a sociedade.

3.1.1 Formação inicial de professores durante a pandemia

O contexto pândemico do Covid-19 iniciado no ano de 2020 ficará historicamente marcado no mundo inteiro. A Organização Mundial de Saúde orientou o distanciamento social como medida preventiva contra o vírus, e as pessoas começaram a campanha virtual do “stay home” (fique em casa). Dessa forma, muitos trabalhos foram adaptados para o formato remoto, as aulas ficaram paralisadas por alguns meses até retornarem por meio do ensino remoto emergencial. As ruas estavam desertas, os dias passavam, e os hospitais lotavam cada vez mais, o medo crescia, e o vírus também...

Os cientistas corriam contra o tempo na busca de remédios e principalmente uma vacina. O processo de desenvolvimento de vacinas geralmente ocorre em anos, mas do Covid-19 aconteceu em menos de um ano. Entre informações verdadeiras e falácias (*fake news*), as pessoas vivenciavam um momento caótico de mortes de familiares e amigos, sensação de impotência, preocupação social e econômica, considerando que muitos ficaram desempregados, pois empresas fechavam, reduziam e demitiam funcionários, e assim a fome e o desemprego

aumentava paralelamente ao vírus do Covid-19.

Após intensas campanhas de vacinação e diminuição da propagação do vírus, aos poucos o mundo voltava ao seu “novo normal”. No Brasil, pouco a pouco funcionários voltavam aos seus empregos presencialmente, as instituições de ensino retornavam as aulas em formato híbrido (com aulas semipresenciais), e os hospitais recebiam cada vez menos pessoas diagnosticadas com Covid-19. Era o começo do fim de uma pandemia épica e o início de processos de readaptação nos cenários sociais.

Entretanto, durante a pandemia, no tocante a Educação, especificamente a formação inicial de professores, ligada às relações sociais e culturais, foi desafiada durante a pandemia pelo Covid-19, precisando se readaptar ao contexto do isolamento social. Logo, os estudantes, enfrentaram dificuldades nesse processo, principalmente aqueles que há pouco tempo ingressaram no curso e estavam se adaptando aos estudos acadêmicos, construindo e reconstruindo suas percepções iniciais da profissão docente. Os professores se depararam com os desafios do ensino remoto emergencial, adequando a metodologia às tecnologias digitais necessárias para a continuidade das aulas.

As instituições de ensino precisaram repensar o currículo e ressignificar o processo formativo dos professores. E a comunidade docente também se via diante da necessidade do replanejamento da sua prática. No entanto, conforme Barros *et al.* (2020, p. 37) não houve “[...] tempo para reflexões acerca das escolhas dos métodos de ensino mais adequados ou recursos para mediar o processo de ensino [...]”, ocasionando obstáculos aos docentes, muitos ficaram perdidos diante da variedade de recursos tecnológicos apresentada.

A vida precisou continuar mesmo diante de tanta tristeza provocada pela pandemia, e as tecnologias digitais se mostraram grandes aliadas durante a restrição social, possibilitando a aproximação virtual entre famílias e amigos, trabalho *home office* e, no âmbito educacional, foram importantes para a continuidade das aulas tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, sobretudo na formação docente. Para Barros *et al.* (2020, p. 39) “Isso evidenciou o fato de que a formação de professores passa por um momento delicado, além de apontar a importância de que se estabeleçam reflexões acerca das necessidades formativas vistas diante da ‘nova realidade’”. De fato, ao vivenciarem o momento pandêmico, as discussões acerca da importância de o trabalho docente estar relacionado com a realidade foram ainda mais realçadas entre os estudantes em formação inicial de professores.

Furlani (1999) contribui com essa discussão ao afirmar que a formação na graduação não é somente profissional, porque além das habilidades para o exercício profissional, também precisa formar os estudantes para o exercício pleno da cidadania, com visão crítica da sociedade

que irão atuar, uma formação geral e humanista. Para Fontana e Cordenonsi (2015), o ensino, como fenômeno social deve manter-se atualizado às necessidades da sociedade que, atualmente, perpassa pelas tecnologias digitais. Considerando essas perspectivas, os estudantes em formação docente inicial, durante a pandemia, tiveram a oportunidade de construir reflexões críticas sobre a profissão em um contexto que exigiu a presença tecnológica, evidenciando que as mudanças sociais repercutem diretamente na Educação, sobretudo no trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às tecnologias digitais durante a formação inicial de professores no contexto remoto, segundo Barros *et al.* (2020), tanto o professor como o futuro professor precisam se preparar e saber utilizá-las como ferramentas didáticas. As tecnologias digitais, sozinhas, não garantem a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas sim a partir do uso que o docente e os estudantes fazem dela, com planejamento e intencionalidade pedagógica. Sobre isso, Oliveira e Corrêa (2020) confirmam que as tecnologias digitais, estabelecidas no ERE, devem estar acompanhadas de planejamento de conteúdos, atividades, gerenciamento do tempo, objetivos claros e diálogo entre professores e alunos para que haja o aproveitamento das atividades.

É necessário apresentar o significado dos termos tecnologias e tecnologias digitais, as quais se dividem em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Fontana e Cordenonsi (2015, p. 108-109) esclarecem que:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se diferenciam das TICs pela aplicação das tecnologias digitais, para exemplificar a diferença é possível fazer a analogia das diferentes lousas disponíveis atualmente, entre a lousa analógica e a digital. Um quadro negro ou lousa analógica é uma inovação tecnológica se comparada à pedra, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega em sua arquitetura a tecnologia digital, ao conectá-la a um computador, ou projetor é possível navegar na internet, além de acessar um banco de dados repletos de softwares educacionais, dependendo do modelo.

Assim, as TDICs são ferramentas que contribuem no processo de ensino e aprendizagem por meio dos softwares educacionais que estão de acordo com uma didática que potencialize a aprendizagem dos discentes. Para tanto, exige do professor uma preparação e desenvolvimento de habilidades tecnológicas, refletindo um cenário totalmente diferente, em que muitos não conseguiam manusear essas ferramentas, outros precisaram comprar aparelhos para utilizar nas aulas com o próprio dinheiro. Foram muitas realidades diferentes, olhando para os estudantes, são observados outros desafios como a falta do acesso à internet, aos aparelhos eletrônicos,

espaço de estudo adequado, entre outros.

Castioni *et al.* (2021), apontam que esses desafios, por exemplo, a falta de condições de estudo remoto em casa, tendo em vista que os estudantes dividiam o espaço doméstico com toda a família, na medida em que as tarefas domiciliares aconteciam. Em relação ao acesso as atividades remotas, os autores mencionam que, além do local adequado para estudar, também deve pressupor acesso a uma conexão de internet em banda larga, ou, pelo menos, sinal de rede móvel celular 3G ou 4G.

As desigualdades sociais reveladas pela pandemia na formação docente inicial são discutidas por Albuquerque, Gonçalves e e Bandeira (2020), pois o uso de recursos tecnológicos tornou-se obrigatório para o acompanhamento das aulas e, com base nessa realidade, as condições socioeconômicas dos estudantes foram expostas. Conforme os estudos dos autores, muitos estudantes não tinham acesso à internet e nem computador em casa, interferindo no acesso às plataformas, falta de infraestrutura para a realização de estudos em casa, além da falta de recursos financeiros, tecnológicos e de tempo, considerando a realidade dos estudantes que precisavam trabalhar.

A dificuldade de acesso à internet durante a pandemia também foi identificada nos estudos de Godoi *et al.* (2020), além das dificuldades financeiras, timidez dos alunos e resistência de muitos quanto ao uso das TDICs, por não estarem habituados. Mesmo com todas essas e outras limitações e desafios, os autores identificam potencialidades e aprendizagens durante o ensino no ambiente virtual, principalmente, no que diz respeito a organização e utilização das ferramentas tecnológicas no cenário educacional, continuando após a pandemia.

Rocha (2009) já alertava sobre a mediação da tecnologia nos cursos de formação de professores, tendo como foco o cenário atual do avanço tecnológico na sociedade. O autor defende uma formação de formadores críticos, que busquem atualizações constantes e sejam pesquisadores comprometidos com as transformações sociais, científicas e tecnológicas, considerando as mudanças paradigmáticas. Além disso, o autor menciona que a formação de professores precisa estar comprometida com um desenvolvimento sustentável, uma vez que os futuros professores participam ativamente do sistema de relações que envolve a sociedade.

Partindo do entendimento de que a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, (Bondía, 2002), o momento pandêmico propiciou muitas experiências aos estudantes em formação inicial, algumas positivas, outras negativas. No entanto, conforme o autor, cada pessoa, mesmo vivenciando a mesma situação, possui a sua própria experiência e transformação, sendo um momento subjetivo, que produz um saber particular a cada indivíduo, ao qual não pode ser separado um do outro.

Dessa forma, as experiências decorrentes da pandemia de Covid-19 provocaram, além dos desafios mencionados, muitos problemas emocionais aos estudantes. Gundim *et al.* (2021, p. 2) expõem que “As reações psicológicas à crise podem incluir sentimentos de tristeza, medo, opressão, desamparo e raiva, além de dificuldades para se concentrar ou dormir”. Nesse sentido, com a ruptura do ensino presencial devido o isolamento social, as atividades acadêmicas foram adiadas, em muitos casos ficaram atrasadas, e os discentes se viram diante de atrasos no curso e na sua formação, repercutindo no seu futuro, na busca pela formação profissional e instabilidade financeira.

Gundim *et al.* (2021) revelam que sentimentos como incerteza e ansiedade nos estudantes podem surgir diante da retomada das atividades por meio remoto, porque ao mesmo tempo em que enfrentam o temor de um vírus letal, por si e pela família e amigos, não possuem respostas sobre as implicações no seu futuro. Esses problemas emocionais afetaram o processo formativo dos discentes, apresentando-se na forma de “[...] estresse, sentimento de incapacidade frente ao isolamento, incômodo com a situação de constante vigília, [...] sinais de ansiedade e depressão, além de dores de cabeça, irritação, autoisolamento, perda da vontade de realizar atividades, angústia e até distúrbios alimentares” (Gundim *et al.*, 2021, p. 10).

Uma das características do isolamento social na comunidade acadêmica, identificada nos estudos de Menezes *et al.* (2020) foi o desânimo e desmotivação, pois a interrupção das aulas e depois a introdução do ensino remoto aumentou a vulnerabilidade de professores e estudantes. Desanimados, desmotivados e preocupados com a situação pandêmica, os alunos não se concentravam nas atividades acadêmicas e os professores sentiam os reflexos disso nas aulas sem a participação do alunado. Uma aula dinâmica, conectada, em que “Todos devem interagir”, circulando conhecimentos e experiências para ganharem novas referências (Lima; Queiroz; Sant’Anna, 2018, p. 5), certamente foi um dos grandes desafios para os professores.

Alarcão (2021) também revela em suas discussões que a desmotivação, preguiça, falta de disciplina e dos recursos necessários, até mesmo a ausência do domínio em utilizar esses recursos e não ter ajuda familiar, são as desvantagens do ensino remoto emergencial que implicam diretamente no ensino e na aprendizagem. Os impactos do ensino remoto no processo de formação inicial para a docência são discutidos por Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020) quando afirmam que as situações do contexto pandêmico, somadas a mudança do ensino presencial para o remoto, são recebidos de formas diferentes pelos estudantes, alguns conseguem se adaptar mais facilmente, outros terão muitas dificuldades, principalmente quando questões emocionais são fragilizadas pelo medo, preocupação e incertezas durante a pandemia.

Conforme os escritos de Freire (2013), é normal sentir medo, o que não pode é deixar

que esse medo imobilize, portanto, é um medo que existe porque há um sonho a ser colocado em prática. Nesse caso, na formação docente inicial, principalmente durante a pandemia, os estudantes sentiram medo pois haviam muitas incertezas sobre os seus sonhos e as expectativas para o curso de Pedagogia. De acordo com Freire (2013), o medo é a consequência de tentar colocar em prática o seu sonho, e no contexto pandêmico muitos sonhos foram frustrados, logo o medo foi um sentimento comum entre os estudantes.

Morin (2003), por sua vez, trata sobre a incerteza humana que permeia os processos de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, em situações complexas, e nesse caso consideramos a pandemia de Covid-19, há desordem e acasos que emergem a incerteza, necessitando de atitude do sujeito ante a perplexidade. Assim, em meio a incerteza da profissão docente durante a pandemia, os estudantes precisaram tomar atitudes em relação aos estudos no ensino remoto, e tiveram que “[...] aprender a caminhar na escuridão e na incerteza” (Morin, 2003, p. 55). Ainda conforme o autor, para enfrentar os problemas que implicam incertezas e imprevisibilidades (como observamos na formação docente durante a pandemia) o pensamento complexo é imprescindível, mesmo quando “A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona” (Morin, 2003, p. 99), é preciso seguir adiante e encarar os caminhos imprevisíveis.

Paralelo a essas dificuldades, havia a situação dos estudantes que precisavam trabalhar, remotamente, e quando iriam assistir as aulas já estavam cansados e não participavam. Essa é uma realidade de muitos estudantes do ensino superior brasileiro, que necessitam custear seus estudos e até mesmo ajudar financeiramente sua família, por isso tentam conciliar a rotina de estudos e trabalho (Filho, 2007). Durante a pandemia, as dificuldades foram maiores para esses estudantes, embora muitos não tenham exatamente um emprego formal, pois na maioria das vezes são estágios, ainda sim, são atividades que requerem tempo e dedicação, podendo interferir na aprendizagem devido à exaustão.

Outra dificuldade do processo formativo durante o ensino remoto, apontada por Saviani e Galvão (2021), diz respeito a sobrecarga de atividades. Segundo os autores, no ensino remoto há pouco ensino, aprendizagem e diálogo, mas há muitas tarefas. Os estudantes vão em busca do próprio conhecimento diante da multiplicação de leituras, vídeos, entre outras atividades, e isso corrobora para uma exaustão mental diante de tantas informações e prazos para cumprir, porém, na maioria dos casos, sem realmente avançar na construção do conhecimento.

A avaliação, o ensino e a aprendizagem andam juntos, (Gusso *et al.*, 2020), por conseguinte, ao discutir teoricamente sobre a formação inicial de professores na pandemia, a temática da avaliação se faz presente. Nos períodos pandêmicos, o processo avaliativo sofreu um forte impacto com o ensino remoto, segundo Gusso *et al.* (2020), é preciso cautela para que

a avaliação não ocorra de forma improvisada, ritualística, e com excesso de atividades. Os autores também chamam atenção para o fato de que, reduzir a avaliação a apenas uma atividade ao final da disciplina, não oportuniza ao professor devolver o resultado ao aluno para que sejam feitas análises e replanejamentos.

Segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar é acompanhado de uma ação, são processos indissociáveis. A avaliação, para o autor, opera com a complexidade, nesse caso, a realidade deve ser considerada, já que o objetivo é coletar os dados para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, no contexto pandêmico, e em todos os contextos, é imprescindível que o processo avaliativo esteja adequado à situação vivenciada, para que os estudantes realizem as atividades e os trabalhos e possam localizar suas dificuldades e potencialidades, redirecionando seus percursos, conforme Fernandes (2014). Os professores também podem utilizar os instrumentos avaliativos para redirecionar suas práticas, principalmente durante o ensino remoto, momento de muitas incertezas no processo educacional.

A avaliação pode ser concebida através de muitas formas, como provas, trabalhos, entre outros, (Fernandes, 2014), e no ERE surgiram diversos recursos digitais disponíveis aos professores para que analisassem e escolhessem aqueles mais adequados. Sendo assim, a perspectiva de uma avaliação para ajudar o estudante a aprender, numa finalidade formativa, defendida por Melchior (2003), durante a formação inicial de professores na pandemia, foi desafiadora, mas haviam possibilidades. Nesse tipo de avaliação, conforme a autora, o professor não está preocupado com os resultados, mas com a aprendizagem do aluno. Logo, no modelo remoto, é extremamente importante esse percurso avaliativo, que avalia e redireciona o trabalho pedagógico, a fim de amenizar as dificuldades que os estudantes enfrentavam no seu processo formativo durante a pandemia.

De acordo com Luiz, Martins e Marinho (2023), a construção da identidade docente ocorre através de processos ao longo da vida, a partir da interação entre o ambiente pessoal e institucional, ampliando o olhar para as diferentes realidades e como agir a elas. Para os autores, os diferentes momentos na formação docente permitem o relacionamento da identidade profissional e o conhecimento da profissão, recebendo influências de diferentes fatores. Diante dessas considerações, o ensino remoto durante a pandemia provocou inúmeras dificuldades e desafios na formação inicial de professores. Entretanto, a situação adversa possibilitou reflexões aos estudantes sobre a constante relação entre a formação e o trabalho docente com a realidade vigente.

Contudo, Saviani e Galvão (2021), alertam para as implicações do ensino remoto na

qualidade da educação, uma vez que essa modalidade empobrece o aprofundamento dos conteúdos de ensino e dificulta o uso de diferentes abordagens do assunto. Compreende-se que o ensino remoto foi necessário, tendo em vista o contexto pandêmico, sua adesão foi para tratar de uma solução emergencial e temporária, pois suas limitações e fragilidades são reconhecidas por autores como Saviani e Galvão (2021) para formar professores a partir de um processo formativo de qualidade.

3.2 Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP foi criado em 1973 como licenciatura curta e, após algumas reformulações, passou a funcionar como licenciatura plena a partir do ano de 1975. É um curso presencial, cujo regime letivo é semestral e ocorre nos turnos matutino, vespertino e noturno. A entrada no curso de Pedagogia ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através do Sistema de Seleção Unificada-SISU, em que são ofertadas anualmente 240 vagas distribuídas entre os três turnos (Universidade Federal do Piauí, 2018).

Ao longo da sua existência, o curso de Pedagogia da UFPI/CMPP passou por algumas reformulações curriculares. Entre essas reformulações, evidenciamos a mais recente, que ocorreu em 2017, em que a Coordenação do Curso de Pedagogia, juntamente com os professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), o Colegiado do Curso de Pedagogia, o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), o Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e os estudantes representados pelos membros do Centro Acadêmico (CA), se reuniram para discutirem sobre a reformulação curricular do curso.

Sendo assim, a Coordenação do Curso de Pedagogia consultou publicamente os acadêmicos para contribuírem na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em relação a duração do curso, aulas aos sábados, oferta do componente curricular TCC e abriram espaço para outras sugestões sobre a reformulação curricular. Conforme o PPC do curso, trata-se de um documento resultante de muito estudo, pesquisas, discussões e negociações entre professores e os representantes acadêmicos:

[...] cuja meta central esteve em construir uma proposta pedagógica que se aproxime das necessidades formativas e pedagógicas exigidas ao pedagogo no contexto sócio-histórico e cultural da realidade social piauiense-teresinense-brasileira, conforme as condições circunstanciais de nossas possibilidades de tempo-espaco determinado (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 17).

Sobre o resultado da consulta pública, foram aplicados 150 questionários sendo que apenas 67 foram devolvidos, considerando o quantitativo de alunos matriculados no curso, é um número abaixo do esperado. Ademais, os questionários devolvidos trouxeram as seguintes considerações dos estudantes sobre alguns aspectos curriculares do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP:

Em relação a duração do curso, foram 27 votos favoráveis para que o curso continuasse com quatro anos e meio (4,5) e 40 votos para que o curso ficasse em quatro anos; aulas aos sábados, foram 64 votos para retirada das aulas aos sábados e apenas três votos pela manutenção; sobre o TCC, 44 votos para que este seja retirado do último período e que não acumule com a disciplina de Estágio Supervisionado e 23 votos para que se mantenha no último período. No que se refere à questão aberta da consulta pública, os acadêmicos realçaram assuntos diversos. A seleção dos aspectos decorreu se a situação teve uma frequência de aparecimento entre três a seis vezes. Nesse sentido, nas enunciações da questão aberta foram destacados: retirada das aulas aos sábados, TCC aconteça em períodos distintos das disciplinas de Estágio Supervisionado, 16 atualização dos textos das disciplinas, explicitação da unidade teoria-prática, revisão das ementas das disciplinas, variação das metodologias trabalhadas, retirada da disciplina Metodologia da Educação Física do currículo do Curso de Pedagogia como disciplina obrigatória, reavaliação da disciplina de Gestão, padronização das Sociologias, Filosofias e Histórias para apenas duas modalidades, aulas apenas no espaço CCE, necessidade de interdisciplinaridade, aproximação de Fundamentos da EJA com Metodologia da EJA, variação da oferta das disciplinas optativas, mais atenção às disciplinas de educação especial e revitalização do espaço da Brinquedoteca (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 15-16).

Os questionários foram analisados, novos encontros coletivos foram realizados para discutirem as devolutivas com a presença da coordenação, dos professores, dos chefes de departamento, o diretor do CCE e os representantes do Centro Acadêmico. Observa-se que foi uma resolução curricular em que os pares envolvidos puderam opinar e sugerir, um processo construído coletivamente baseado no diálogo.

O objetivo do Curso de Pedagogia da UFPI é “formar o pedagogo para atuar na Docência, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador” (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 34). Complementando, o Curso de Pedagogia da UFPI estabeleceu os seguintes princípios em sua organização: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

E, ainda, os princípios sustentados pela base comum nacional para formação inicial que norteiam o curso são: unidade teoria-prática, sólida formação teórica e interdisciplinar, trabalho coletivo, valorização do profissional da educação, gestão democrática, avaliação e regulação

dos cursos de formação (Universidade Federal do Piauí, 2018). Vale ressaltar que esses princípios estão respaldados a partir de pressupostos teórico-metodológicos presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI. Sobre os princípios na formação inicial de professores, García (1999) faz referência, entre outros, a uma formação contínua, interligada com uma formação continuada. Outro princípio destacado pelo autor é a necessidade de integrar teoria e prática na formação docente, vejamos que é um dos princípios do Curso de Pedagogia da UFPI.

Sobre o perfil profissional do egresso de Pedagogia, o referente documento aponta para um perfil baseado na dialética da produção do ser e estar na profissão docente, em que poderá ser redimensionado a partir das exigências sociais, históricas e culturais da realidade. Logo, o curso propõe formar um profissional “[...] na perspectiva crítica, competente, humana, ética, responsável e socialmente comprometido com a cidadania e capaz de produzir práxis” (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 37). Para tanto, a organização didático-pedagógica do curso está estruturada da seguinte forma

[...] regime seriado semestral, formada por disciplinas que totalizam em 9 períodos letivos. A partir do 6º período ocorre o estágio supervisionado obrigatório. O currículo é, portanto, composto de disciplinas interconexas de caráter teórico-prático, de Atividades Complementares (AC), de Atividades Curriculares de Extensão (ACE) e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). É relevante reiterar que, já no primeiro ano do curso, o aluno deverá vivenciar situações variadas de organização da prática e do trabalho coletivo (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 37).

Observamos que no curso de Pedagogia da UFPI há uma preocupação em vincular a teoria com a prática, o que corresponde teoricamente com as ideias de autores como Pimenta (2019) sobre esse aspecto. Segundo a autora, a teoria é indissociável da prática, não há mudança se uma estiver separada da outra, a teoria guia a ação e a atividade humana, potencializando uma atividade transformadora. Assim, é imprescindível que o curso voltado para a formação docente inicial vincule a teoria e a prática em sua estrutura curricular, possibilitando a formação de profissionais competentes e agentes da mudança. Segue abaixo a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP:

Quadro 7 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP

Período	Disciplinas	Carga Horária
	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia (DFE0133)	15h
	História Geral da Educação (DFE 0160)	60h

Período	Disciplinas	Carga Horária
	Sociologia da Educação I (DFE0141)	60h
1º Período	Filosofia da Educação I (DFE0136)	60h
	Fund. Antropológicos da Educação (DFE0130)	60h
	Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação (DMT0295)	60h
2º Período	LIBRAS (DMT0322)	60h
	Psicologia da Educação I (DFE0135)	60h
	Sociologia da Educação II (DFE0143)	60h
	Filosofia da Educação II (DFE0139)	60h
	Financiamento da Educação Básica (DFE0174)	60h
3º Período	Psicologia da Educação II (DFE00140)	60h
	Teoria de Currículo e Sociedade (DMT0298)	60h
	Política e Legislação da Educação Básica (DFE0148)	60h
	História da Educação do Brasil e do Piauí (DFE ---)	90h
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (DFE0170)	60h
4º Período	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares (DFE0172)	60h
	Fundamentos da Educação Infantil (DFE0168)	60h
	Didática Geral (DMT0296)	60h
	Fundamentos da Educação Especial (DFE0153)	60h
	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem (DFE0178)	60h
5º Período	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo (DFE0179)	60h
	Alfabetização e Letramento (DMT0304)	60h
	Linguística e Alfabetização (CLV0033)	60h
	Didática da Educação Infantil (DMT0307)	75h
	Avaliação da Aprendizagem (DMT0303)	75h
6º Período	Estágio Supervisionado I - Planejamento e Gestão da Educação (DMT0309)	135h
	Didática da Educação de Jovens e Adultos (DMT0359)	75h
	Didática das Ciências da Natureza (DMT0312)	75h
	Pesquisa em Educação I (DMT0308)	60h
7º Período	Pesquisa em Educação II (DMT0310)	60h
	Didática da Língua Portuguesa (DMT0305)	75h
	Leitura Literária na Escola (DMT----)	60h
	Linguagem, Corpo e Movimento (DMT---)	60h

Período	Disciplinas	Carga Horária
	Didática da Matemática (DMT0306)	75h
	TCC I (DMT0317)	45h
8º Período	Estágio Supervisionado II – Educação Infantil (DMT0314)	135h
	Didática da Geografia (DMT0315)	75h
	Didática da História (DMT0316)	75h
	Epistemologia, Ética e Pedagogia (DFE0164)	45h
	TCC II (DMT0320)	60h
9º Período	Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DMT0319)	135h
	Didática da Arte (DMT---)	75h
	Optativa I	60h
	Optativa II	60h
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		3.225h

Fonte: Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP (2018).

Observamos que a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP contempla as diversas áreas do conhecimento que contribuem para a produção do campo científico da Pedagogia, como a Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, entre outras e os campos específicos do conhecimento pedagógico. Contudo, é importante ressaltar a crítica, ao mesmo tempo uma reflexão, que Tardif (2014) fez sobre essas disciplinas, segundo ele, elas não podem ocorrer de forma fragmentada, sem relação umas com as outras, mas sempre respaldadas pela prática, com a realidade social, para que os estudantes construam o conhecimento teórico dentro de um espaço prático no próprio currículo.

São momentos importantes na formação docente inicial a participação do estudante em programas e atividades oferecidos pela universidade, identificados como Atividades Complementares (AC). Essas atividades são compostas por:

[...] atividades de iniciação à docência e a pesquisa, apresentação de trabalhos em eventos, organização e coordenação de eventos, trabalhos publicados e premiações científicas que no seu conjunto agregam e ao mesmo tempo compõem as áreas de conhecimento do curso, conforme a Resolução CEPEX/UFPI nº 177/2012, Artigos 92-96 (Universidade Federal do Piauí, 2018, p. 59).

Entre os programas ofertados pela UFPI aos quais o estudante de Pedagogia pode participar, contemplando os requisitos propostos nos editais, estão: Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação Científica Voluntária (ICV), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa de Residência Pedagógica (RP), Programa de Educação Tutorial (PET), além das Monitorias em diversas disciplinas do curso (Universidade Federal do Piauí, 2018).

Todas essas atividades e programas proporcionam ao estudante de Pedagogia uma caminhada significativa de construção do conhecimento teórico/prático. Severino (2013) realça a importância do *tríplice ensino, pesquisa e extensão* nas atividades acadêmicas da universidade, em que devem estar articuladas entre si, sendo a pesquisa o ponto de apoio do ensino e da extensão. O autor aponta que o ensino e a aprendizagem precisam estar vinculados ao processo de pesquisa, e que o envolvimento dos estudantes em projetos, como o PIBIC, contribui para “[...] praticar a pesquisa, iniciar-se à vida científica e vivenciar a forma mais privilegiada de aprender (Severino, 2013, p. 24).

Dessa forma, corroborando com as ideias de Severino (2013), acreditamos na potência desses programas na formação inicial. A universidade precisa fomentar a tradição da pesquisa aos acadêmicos, e um dos meios para isso é organizando em seu interior os programas de *ensino, pesquisa e extensão*. Conforme propõe Severino (2013), esse *tríplice* no ensino universitário são as funções da universidade, que se implicam mutuamente e são igualmente relevantes e necessárias para a produção do conhecimento ativo e reflexivo por parte do estudante.

3.2.1 O Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP na pandemia

Considerando a declaração internacional de emergência em saúde pública pela Organização Mundial de Saúde, em janeiro de 2020, devido a infecção pelo Covid-19, o Conselho Universitário (CONSUN) da UFPI, estabeleceu a suspensão do Calendário Acadêmico 2020.1 e 2020.2, com a Resolução nº15/2020/CONSUN/UFPI (Universidade Federal do Piauí, 2020b). Com isso, todas as atividades da UFPI foram suspensas em 17 de março de 2020, sem previsão de retorno, tendo o curso de Pedagogia seguido todas as recomendações do conselho.

Mais de três meses depois, o reitor da UFPI, juntamente com os demais membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), se reuniram para discutirem sobre a oferta de componentes curriculares em formato remoto. Na reunião, foi aprovada a Resolução Nº 048/2020/CEPEX/UFPI (Universidade Federal do Piauí, 2020c), que dispõe sobre o Período Letivo Especial 2020.3, em formato remoto, para estudantes de graduação.

Para caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19, atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, será descrito o processo pedagógico do curso a partir do período especial. A matrícula para o período especial de 2020.3 foi facultativa aos estudantes, gerando uma repercussão entre a comunidade acadêmica, pois não houve vagas para todos os interessados. Muitos compreenderam esse período como um “teste” tanto para os alunos como para os docentes da universidade, para se adaptarem ao formato remoto, até então não utilizado nos cursos presenciais da UFPI.

Sobre o registro das atividades remotas, Resolução nº048/2020/CONSUN/UFPI, em seu Art. 9º, declara “[...] utilizar-se-á a Turma Virtual do Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPI, ficando autorizada a utilização de outras plataformas virtuais para mediação das atividades previstas no plano de curso da disciplina” (Universidade Federal do Piauí, 2020c). Sendo assim, um dos aplicativos mais utilizados foi o Google *Meet*, um serviço do Google, que facilitou a comunicação durante as aulas.

O período letivo especial 2020.3 iniciou em 10 de agosto de 2020 e finalizou em 01 de outubro de 2020, com 45 dias letivos. Em 16 de outubro de 2020, na reunião entre o reitor da UFPI e o CEPEX, foi aprovada a Resolução Nº 085/2020, que dispõe sobre a regulamentação dos componentes curriculares para o período 2020.1, no formato remoto, pois a pandemia pelo Covid-19 ainda se agravava na sociedade.

Assim, o período 2020.1 foi retomado em 09 de novembro de 2020 e concluído em 01 de fevereiro de 2021. No que se refere as disciplinas teórico-práticas e os Estágios Obrigatórios, no período 2020.1, foram desenvolvidas por meio de atividades não presenciais, seguindo a legislação específica de cada campo de atuação profissional, conforme o Art. 2º da Resolução Nº 085/2020 (Universidade Federal do Piauí, 2020d). Sabemos da importância dessas disciplinas ocorrerem presencialmente, porém, a segurança da comunidade universitária estava em primeiro lugar.

Sobre as atividades dos programas institucionais da UFPI, como monitorias, Tutoria, PIBID e RP, também foram realizadas no formato remoto, conforme o Art. 7º da Resolução Nº 085/2020. O registro das atividades remotas seguiu a mesma orientação da resolução do período especial, sendo por meio do SIGAA e autorizadas outras plataformas digitais previstas nos planos de curso das disciplinas (Universidade Federal do Piauí, 2020d).

No ano de 2021, segundo ano de pandemia, as atividades curriculares do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, assim como nos demais cursos da UFPI e de todas as instituições de ensino, públicas e privadas, continuaram seguindo com o ensino remoto. Em 15 de fevereiro

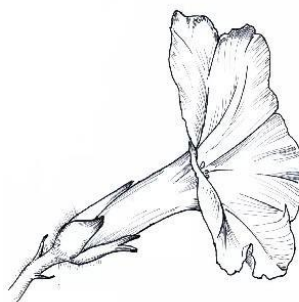
de 2021, foi aprovada pelo CEPEX da UFPI, a Resolução N° 013/2021, que dispõe sobre a oferta do componente curricular para o período letivo de 2020.2, no formato remoto. As resoluções do CEPEX/UFPI, foram aprovadas considerando portarias, como a Portaria n° 1.038 – MEC, de 7 de dezembro de 2020, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia pelo Covid-19 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n° 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, sobre a reorganização do calendário escolar (Universidade Federal do Piauí, 2021a).

O período 2020.1 iniciou em 22 de março de 2021 e finalizou em 21 de julho de 2021, seguindo a mesma proposta do período remoto anterior. Logo após, com a Resolução CEPEX/UFPI N° 101/2021, os períodos letivos 2021.1, 2021.2 e 2021.3 foram ofertados no formato remoto (Universidade Federal do Piauí, 2021b). O período letivo 2021.1 do curso de Pedagogia UFPI/CMPP e demais cursos, iniciou em 25 de agosto de 2021 sendo concluído em 26 de novembro de 2021. Na sequência, o período 2021.2 começou em 07 de fevereiro de 2022 e terminou em 13 de maio de 2022.

Considerando a diminuição da pandemia da Covid-19, com a queda das taxas de transmissão do vírus e a flexibilização das medidas de segurança, publicadas em normativas estaduais, a UFPI retomou as aulas presenciais a partir do período 2022.1. Seguindo a Resolução CEPEX/UFPI N° 271/2022, o curso de Pedagogia UFPI/CMPP, retomou suas atividades acadêmicas em 20 de junho de 2022 sendo finalizado o período em 18 de outubro de 2022. Para participarem das aulas e atividades presenciais, os estudantes precisaram apresentar o comprovante de certificação da vacina contra a Covid-19 ou testagem negativa de Covid-19 a cada 72 horas (Universidade Federal do Piauí, 2022).

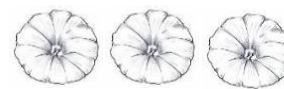
O CCE/UFPI/CMPP adotou os protocolos de biossegurança, como a utilização de máscaras por toda a comunidade acadêmica, disponibilização de álcool em gel, distanciamento e organização da capacidade de ocupação nos espaços acadêmicos do centro. Durante os períodos remotos, o curso de Pedagogia UFPI/CMPP continuou ofertando as disciplinas, programas institucionais e de extensão, eventos on-line, buscando possibilitar a participação dos estudantes em diversas atividades complementares à sua formação, e assim oportunizar espaços virtuais formativos, mesmo diante de uma realidade pandêmica tão desafiadora. Sobre essas experiências formativas, na próxima seção, serão discutidos e analisados os reflexos do ensino remoto na formação docente inicial, na perspectiva dos próprios estudantes.





4 FLORAÇÃO: das narrativas do processo formativo de professores à análise dos dados

A narrativa é preciosa pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática – fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele (Schmidt, 1990, p. 51).



Todos nós temos uma narrativa de vida incomparável, cada pessoa constrói a sua história e pode contá-la ou não, é uma escolha. Existem pessoas que fazem questão de narrar a sua vida, outras são mais reservadas, e ainda existem aquelas que gostam de contar somente para poucas pessoas, de uma forma mais restrita. Estridente ou silenciosa, o fato é que todos nós temos a nossa própria narrativa de vida, o que nos fez refletir sobre as inúmeras histórias que existem no mundo. São infinitos tempos e espaços, incontáveis protagonistas vivendo e narrando a sua história... nesse exato momento.

Talvez infinitas histórias nunca sejam narradas, apenas vividas, não temos tempo de vida o suficiente para ouvirmos todas. Assim como não temos páginas o suficiente para apresentarmos todas as narrativas nesta pesquisa, mas temos a oportunidade de trazer trechos de narrativas de nove estudantes que aceitaram participar e contar um pouco da sua vida, no que se refere ao momento da sua formação docente inicial. São narrativas preciosas que, conforme Schmidt (1990), conecta cada um à sua própria experiência e a do outro, circulando a palavra, cumprindo-se o direito de ouvir, falar e refletir sobre o vivido.

As unidades temáticas de análise estruturadas nesta pesquisa estão diretamente relacionadas com os objetivos elencados. A Unidade I objetiva *caracterizar a organização do*

processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP. A Unidade II busca descrever as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no processo de formação inicial de professores, no contexto da pandemia pelo Covid-19. A Unidade III objetiva caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19. A Unidade IV evidencia os aspectos da formação docente após o período pandêmico, objetivando identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia UFPI/CMPP, como reflexo do ensino remoto emergencial. Apresentamos, a seguir, o quadro 8 para melhor visualização das unidades temáticas construídas.

Quadro 8 - Unidades temáticas de análise

Unidade I – Antes da pandemia: ingresso no Curso de Pedagogia	Escolha do Curso de Pedagogia	Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia	Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia
Unidade II – Durante a pandemia: reflexos nos estudantes das experiências vivenciadas	Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes	Desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia	Frustrações no processo formativo durante a pandemia
Unidade III – Durante a pandemia: reflexos na formação docente inicial	Metodologia de ensino	Tecnologias digitais	Avaliação da aprendizagem
Unidade IV – Após a pandemia: aspectos refletidos do ensino remoto	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Outros aspectos evidenciados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas narrativas produzidas pelos estudantes no memorial de formação e nas rodas de conversa (2023).

Após a organização dos dados e leituras do corpus da pesquisa, sempre recorrendo ao objeto de estudo e seus objetivos, apresentamos, nesta seção, os subtópicos que apresentam a análise compreensiva-interpretativa dos dados coletados através do memorial de formação e rodas de conversa. Dessa forma, chegamos na fase da floração, durante o processo de nascimento das flores, partindo-se da analogia trilhada neste trabalho, no que se refere a fase atual da apresentação e análise dos dados, a partir das narrativas orais das rodas de conversa e narrativas escritas dos memoriais, que irão florescer nos próximos subtópicos, regadas com água, luz e fontes teóricas.

4.1 Unidade I – Antes da pandemia: ingresso no curso de Pedagogia

O ingresso no curso de Pedagogia é um momento marcante na vida dos estudantes que escolheram seguir essa profissão. São muitas dúvidas, anseios, planos e sonhos. Antes da pandemia a realidade do curso de Pedagogia na UFPI/CMPP era de corredores cheios de estudantes em busca de seus objetivos. Nos turnos manhã, tarde e noite, o Centro de Ciências da Educação estava sempre caloroso. Havia muitos projetos e programas em desenvolvimento, eventos acadêmicos, exposições de livros e outros materiais nos pátios, palestras no auditório, e vez ou outra acontecia uma aula ao ar livre.

É comum muitos estudantes não saberem ao certo como será a operacionalização do curso em relação as disciplinas, os conteúdos, a carga horária, visto que muitos estão saindo do Ensino Médio, entre decisões da escolha profissional e a falta de informações sobre a formação docente. Outros estudantes já ingressam no curso de Pedagogia mais informados sobre os caminhos da formação de professores, por serem pessoas experientes, que estão mudando de profissão ou mesmo ingressando no Ensino Superior mais tardiamente. Então, o perfil estudantil do curso de Pedagogia é bastante heterogêneo e todos precisam de acolhimento na chegada ao campus e início de um novo ciclo em suas vidas.

Esta unidade aborda as narrativas dos estudantes participantes da pesquisa em relação as suas experiências formativas antes da pandemia e foi dividida em três subseções: Escolha do curso de Pedagogia; Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia; Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia, isto é, as dificuldades e expectativas que enfrentaram até a chegada da pandemia, que mudou os rumos da jornada acadêmica desses estudantes. Buscamos, portanto, alcançar o objetivo de *caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP*, alterado posteriormente em razão da pandemia pelo Covid-19. É uma seção fundamental para conhecermos o processo formativo dos estudantes antes da pandemia e assim refletirmos e analisarmos sobre as mudanças provocadas posteriormente, com o advento do ensino remoto emergencial.

4.1.1 Escolha do Curso de Pedagogia

Escolher uma profissão é um grande desafio! E quando se trata da escolha pela profissão docente muitas questões são colocadas em discussão, como a desvalorização do magistério, remuneração, condições de trabalho, entre outras. São assuntos muito populares entre o público docente que, muitas vezes, comentam em suas salas de aula do Ensino Médio, e os jovens que

estão decidindo sua profissão acabam não se interessando pela docência devido esses comentários.

A falta de informação pode levar as pessoas a uma visão errônea em relação ao curso de Pedagogia que, assim como tantas profissões, possui desafios, mas também possibilidades. Entretanto, sabemos que a escolha da profissão também pode ter outras influências como a família, um profissional de referência, um sonho de infância. Partindo dessas percepções, analisamos o processo de escolha do curso de Pedagogia narradas pelos participantes Helicônia, Antúrio, Jitirana, Malva, Orquídea, Perpétua, Mandacaru, Macambira e Ipê.

Desde criança eu tinha o sonho de ser professora, porém no decorrer do tempo, passei a ouvir muitas críticas acerca deste sonho, inclusive, cheguei a ouvir dos meus próprios professores que esta não era uma boa profissão a se seguir. Devido a estas críticas desanimei, não tinha nada em mente sobre qual carreira seguir, e assim segui por anos até o dia que tirei uma nota satisfatória no ENEM. Ao escolher o curso resolvi seguir meu sonho de infância e colocar como primeira e segunda opção a Pedagogia. Tanto por ser algo que eu sonhava desde de pequena como por achar esta uma boa área no mercado de trabalho (Helicônia – Memorial de formação).

Desde a infância me interessei pelo ato de ensinar. Minhas brincadeiras favoritas sempre envolviam lousa, giz, lápis e caderno e eu montava minha escolinha para dar aulas para minhas bonecas ou para minhas coleguinhas. A desvalorização da profissão docente me fez demorar a perceber que essa seria a minha escolha. [...] Finalmente, ao revisitar minhas memórias de infância, decidi pela Pedagogia. Durante a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tive professoras que me ensinaram valores importantes para a vida, inspirando também minha escolha (Antúrio – Memorial de formação).

Escolhi por que desde sempre me inspirei em professores que sempre buscaram trazer novidades para as aulas, professores que eu sentia através de seus ensinamentos o prazer do que de fato é ensinar e contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem (Jitirana – Memorial de formação).

Ingressar em um curso superior sempre foi uma meta a ser alcançada, meu sonho era conseguir alcançar uma graduação que marcasse minha identidade e minha forma de ver o mundo. O curso de Pedagogia foi uma surpresa para mim, antes não me via atuando como professora, hoje não consigo me enxergar fazendo outra coisa [...] (Malva – Memorial de formação).

A minha escolha partiu de várias questões, a primeira é que minha família é composta por vários professores [...]. O outro motivo é o propósito de vida, na época, apesar de nova, eu tinha em mente algumas coisas que eu gostava e uma delas era ensinar. [...] eu segui nessa decisão e não digo que foi fácil, pois houve muitos momentos de altos e baixos, principalmente pelos planos que tenho e o medo de a carreira de professora não poder me proporcionar esses sonhos (no quesito financeiro/baixos salários/ desvalorização) (Orquídea – Memorial de formação).

[...] eu coloquei Pedagogia, não só pelo fato de gostar muito de dar aula, mas porque sempre quis trabalhar com crianças [...] (Perpétua – Memorial de formação).

Ao terminar o Ensino Médio, a única certeza que eu tinha era que queria trabalhar com

crianças, pois sempre gostei. [...] Nas minhas pesquisas, vi que Pedagogia trabalhava com criança, mas não tinha o entendimento de que Pedagogia era um curso de formação de professores (Mandacaru – Memorial de formação).

Bem, o curso de Pedagogia não era minha 1ª opção, mais quando eu passei no ENEM eu vi essa oportunidade, pois eu já tinha contato com as crianças por ser professora de EDB (Escola Bíblica Dominical) da minha igreja e tinha uma prima que já era formada em Pedagogia e me incentivou para fazer (Macambira – Memorial de formação).

[...] escolhi Pedagogia, por que é um curso amplo onde o pedagogo pode atuar em vários campos como na escola, em hospitais, empresas, entre outras áreas (Ipê – Memorial de formação).

Lendo os relatos dos participantes percebemos que diversos motivos influenciaram a escolha pela Pedagogia. Helicônia e Antúrio relatam que a escolha partiu de um sonho da infância, Malva também relata que era um sonho, embora não deixou claro ser desde a infância. Quanto as influências, Antúrio e Jitirana contam que tiveram professores que influenciaram a escolha pelo curso de Pedagogia, Orquídea e Macambira tiveram influência familiar. No caso de Perpétua, Mandacaru e Macambira a escolha partiu do gosto por trabalhar com crianças. Já a participante Ipê escolheu a Pedagogia pelas oportunidades no mercado de trabalho.

As pesquisas de Gatti e Barretto (2009) também indicam que a escolha pela Pedagogia, surge por diversas razões, sendo a principal o fato de querer ser professor. Assim, observamos que mesmo os participantes tendo influências externas (família/referências profissionais/mercado de trabalho) e internas (sonhos/infância), a grande maioria decidiu querer ser professor, com exceção de Ipê que abriu a possibilidade de trabalhar em outras áreas da Pedagogia, não somente ser professor.

É um índice significativo, pois a formação do professor está ligada com a vontade de ser professor, uma decisão pessoal que leva o professor a gostar da sua profissão e assim buscar com afinco o seu desenvolvimento profissional. Os escritos de Alves, Ribeiro e Daboin (2021) corroboram com essa compreensão ao mencionarem que os motivos para a escolha da docência são muito importantes pois irão refletir na qualidade da própria formação, na identidade profissional, e no futuro trabalho do professor que apresentará uma melhor qualidade no ensino, investindo na sua profissão.

A narrativa de Helicônia chama atenção quando afirma que “[...] cheguei a ouvir dos meus próprios professores que esta não era uma boa profissão a se seguir.”, indicando que alguns professores podem ter passado por alguma frustração em sua profissão, e por isso acabam influenciando negativamente a escolha da profissão docente. Antúrio narra que “A desvalorização da profissão docente me fez demorar a perceber que essa seria a minha escolha

[..]”, outra evidência de uma perspectiva negativa quanto a carreira docente. Os estudos de Gatti (2012) apontam a necessidade do reconhecimento da profissão docente, não no sentido do orgulho pessoal, e sim de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social.

Gatti (2012) aborda que as condições salariais, os planos de carreira e as condições de trabalho na carreira docente não são atrativas para os jovens durante a escolha profissional. Segundo a autora, a situação salarial dos professores não condiz com o exigido quanto ao nível de formação, à jornada de trabalho e às responsabilidades sociais que o docente carrega, levando a uma crise na identidade docente. Assim, em conformidade com a autora, é preciso criar condições para que o docente se sinta reconhecido socialmente, para que novas gerações sejam influenciadas a seguirem a docência.

Ainda dialogando com Gatti (2012), agregamos a discussão sobre a complexidade do educador, que não se resume ao domínio de conhecimentos disciplinares e metodológicos, mas também envolve a compreensão global das crianças e jovens. Em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, lidar com as diferenças étnicas, culturais, econômicas, religiosas e familiares nos espaços escolares. É uma profissão cujo trabalho não se finda após o horário escolar, exige um compromisso contínuo, e se trata de uma categoria de profissionais fundamental para a formação do cidadão, no que diz respeito a seus aspectos político-sociais, culturais, cívicos e produtivos. Tudo isso contribui para evidenciar que a profissão docente carrega uma tensão maior do que qualquer outra, conforme a autora, pois sem o trabalho dos professores não há como formar outras categorias de profissionais, sendo preciso valorizar a carreira docente, sobretudo, nas melhorias salariais e condições de trabalho.

As participantes Perpétua, Mandacaru e Macambira se aproximaram em suas respostas ao mencionarem que escolheram Pedagogia devido ao gosto em trabalhar com crianças. Isso corresponde com as explicações de Alves, Ribeiro e Daboin (2021) sobre a motivação para querer ser professor, sendo uma delas justamente o desejo de trabalhar com crianças e jovens. Embora sabemos que a Pedagogia não se resume apenas a esse contexto, o gostar faz parte, mas deve estar englobado em uma perspectiva política e epistemológica que possa colaborar com o trabalho docente.

Segundo Alves, Ribeiro e Daboin (2021, p. 12) “[...] a motivação tem valor significativo no processo de formação do pedagogo, podendo influenciar suas expectativas, percepção de eficácia e consecução de objetivos pessoais e laborais, sendo responsável pelo fortalecimento de sua opção profissional”. Logo, os participantes revelam a prioridade pelo curso de Pedagogia e demonstram a identificação com a profissão, ligando aspectos pessoais com as características da docência. No quadro a seguir, apresentamos as palavras-chave que evidenciam os motivos

que levaram os estudantes a escolha pelo curso de Pedagogia:

Quadro 9 – **Palavras-chave sobre os motivos de escolha pelo curso de Pedagogia**

Motivos de escolha pelo curso de Pedagogia
Sonhos de infância
Influência familiar
Inspiração em professores
Gosto em trabalhar com crianças
Amplitude do curso quanto as áreas de atuação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Constatamos que a escolha pela Pedagogia está ligada com questões subjetivas de identificação pessoal com a profissão e também com fatores externos, como a influência de outras pessoas e o fato de o Pedagogo poder trabalhar em diversos ambientes, escolares ou não-escolares. Compreendemos, ainda, a importância dessa escolha, pois reflete na qualidade da Educação quando temos professores motivados e que priorizaram a docência como sua profissão.

4.1.2 Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia

Toda profissão tem uma fundamentação teórica e conhecimentos específicos que os futuros profissionais precisam se apropriar durante sua formação. A Pedagogia, como Ciência da Educação e como prática social, segundo Franco (2012), possui métodos, técnicas, conhecimentos científicos e teorias fundamentais que se relacionam com as experiências e contextos da profissão. É importante que essas considerações sejam esclarecidas no momento da escolha em ingressar no curso de Pedagogia, assim como as demais áreas, as pessoas precisam estar informadas sobre o curso escolhido, construindo suas percepções iniciais a partir de conhecimentos válidos acerca da profissão pretendida, no caso, da Pedagogia.

No entanto, quando observamos situações empíricas, não é raro escutarmos as pessoas comentando sobre a Pedagogia ser um curso voltado para o “cuidar” de criança, um curso que irá ensinar a alfabetizar, as operações matemáticas, brincadeiras para crianças na sala de aula. São comentários que mostram a falta de informação sobre a complexidade do curso de formação de professores, levando muitos estudantes a adentrarem no curso com essas percepções iniciais. Vejamos quais eram as percepções iniciais sobre o curso de Pedagogia dos participantes desta

pesquisa:

No caso a minha compreensão sobre a formação docente é que, antes de entrar no curso de Pedagogia, era mais voltado para a questão do conteúdo que a gente iria repassar em sala de aula. E fui percebendo que a gente não estuda o conteúdo que a gente vai repassar pro aluno, a gente estuda maneiras que aquele aluno vai estudar na sala de aula, como é que funciona o processo de ensino e aprendizagem (Helicônia – Rodas de conversa).

Eu também tinha esse mesmo pensamento que a gente no curso ia aprender os conteúdos que ia ensinar. E no começo do curso eu ainda estava muito perdida, porque era muita informação, tinham algumas disciplinas que eu não entendia muito bem (Antúrio – Rodas de conversa).

Quando eu entrei no curso de Pedagogia eu sabia que iria trabalhar com crianças, mas eu não tinha esse conhecimento que seria um curso de formação de professores. [...]. Minha perspectiva era justamente essa, eu pensei em disciplinas que seriam focadas na didática, como ensinar e o quê ensinar, mas no decorrer do curso eu fui entender que a Pedagogia estuda o sujeito principal da aprendizagem que é o aluno, vai estudar a criança, então minha compreensão inicial foi essa (Macambira – Rodas de conversa).

Eu pensava que logo no primeiro período eu já teria contato com as crianças, já iria pra sala de aula, eu não imaginei que a gente iria ter tantas disciplinas teóricas, como História, Filosofia, Sociologia, não imaginava que isso cabia também na formação inicial do professor. Então no começo a minha ideia era só essa, que a gente ia chegar e aprender os conteúdos tipo matemática, português, história e geografia pra ensinar para os alunos. Não que iriam ter todas essas disciplinas (Perpétua – Rodas de conversa).

O que eu pensava acerca da formação inicial era que era mais voltada pra sala de aula, como se fosse um método, qual método eu vou aprender pra ser uma boa professora em sala de aula. [...]. No começo eu imaginava que era mais voltada pra sala de aula em si, como o professor tinha que agir em sala de aula, como tinha que tratar as crianças, como elaborar as atividades, e com o tempo eu fui aprendendo que há uma infinidade dentro do curso. [...]. Então não é só sobre sala de aula, tem várias outras coisas envolvidas (Orquídea – Rodas de conversa).

Eu achava que na formação inicial eu iria aprender como que deveria me comportar como professor, se o professor deve ser rígido ou mais tranquilo, o que o professor vai ensinar. Eu ficava me perguntando como é que em 4 anos e meio eu vou aprender tudo que eu aprendi desde que era criança, a questão de dividir, multiplicar, os assuntos de história, eu pensava que eu iria aprender tudo isso de novo. Só que não é assim, a gente aprende de uma forma bem geral, a professora está ali na sala de aula pra nos nortear e vamos aprendendo em sala de aula, a gente vai escolhendo um caminho (Jitirana – Rodas de conversa).

Através dos recortes memorialísticos dos participantes, é possível percebermos que suas percepções iniciais sobre o curso são parecidas, quando pensavam que o curso iria ensiná-los os conteúdos para ensinarem nas aulas. Isso é reflexo da escassez de conhecimentos aos jovens durante o Ensino Médio para ajudarem na escolha profissional (considerando o perfil dos participantes que ingressaram no curso logo após finalizarem o Ensino Médio). Outra percepção

importante é que essas compreensões iniciais dos estudantes é fruto de um contexto social e cultural que visualiza o professor como um transmissor de técnicas e conteúdo.

Pimenta (1999) discorre que seus alunos chegam na universidade com descrenças em relação ao curso, a profissão, a didática e com crenças de uma instrumentalização técnica do fazer docente, sendo necessário um trabalho coletivo para a superação dessas percepções iniciais. Ainda acrescenta a autora que os estudantes chegam ao curso com saberes sobre o que é ser professor, o que ela chama de saberes da experiência. São saberes construídos durante a experiência deles enquanto alunos da Educação Básica e que tiveram contato com muitos professores, sendo possível observar quais professores contribuíram significativamente na sua formação humana e aqueles que sabiam do conteúdo, mas não tinham uma boa didática para ensinar.

As narrativas evidenciam que, no decorrer do curso de Pedagogia, os estudantes reconstróem suas percepções sobre o curso estar voltado para a formação de professores e não o ensino de conteúdos de disciplinas específicas, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, entre outras. É um processo de mudança, até porque a construção de conhecimento implica reconstruções e mudanças. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), esse processo representa uma mudança de paradigma da formação docente, saindo do paradigma dominante, baseado na ideia do professor como executor de tarefas planejadas para um paradigma emergente no qual o professor constrói sua identidade, assim, os saberes não são regras para execução, mas referências para a formação docente.

Certamente, existem os conhecimentos científicos que precisam ser estudados na formação docente, o professor não constrói todo o seu conhecimento sem se aprofundar nas teorias necessárias, até mesmo porque toda prática exige uma fundamentação teórica. Sobre isso, Tardif (2014) ao teorizar sobre os saberes docentes, explica que não se reduz a uma transmissão de conhecimentos já constituídos, mas sim um saber plural construídos na formação docente, que englobam os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais através de um processo ao longo da formação docente.

“Cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, socioeconômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar as especificidades e desenvolvimentos” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 49). Portanto, essas disciplinas apontadas pelos participantes como História, Sociologia, Psicologia, entre outras, que não imaginavam estudar no curso, são fundamentais na formação docente para que compreendam a complexidade pedagógica diante do contexto em que irão atuar, suas modificações ao longo do tempo e como está relacionada intrinsecamente com outras áreas.

Considerando as narrativas orais e escritas dos estudantes, o quadro 10 apresenta as palavras-chave e expressões mais recorrentes em seus relatos sobre as percepções iniciais do Curso de Pedagogia:

Quadro 10 – **Percepções iniciais dos estudantes sobre o Curso de Pedagogia**

Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia
Saberes de diversas áreas do conhecimento
Conteúdos específicos
Métodos de ensino
Contato inicial com crianças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

É válido ressaltar que não estamos afirmando que os estudantes precisam saber de todas as características da Pedagogia antes de ingressarem no curso, tendo em vista que, reiterando, existe uma falta de conhecimento das profissões e um contexto cultural que influencia de forma negativa nessa percepção inicial do curso. No decorrer da formação docente essas percepções vão sendo reformuladas pelos estudantes, mas, apesar de ser algo natural, espera-se um maior empenho das instituições formadoras para que a formação em Pedagogia possa ser melhor divulgada no contexto social amplo, no sentido de que a população e os egressos da educação básica que pretendem acessar o ensino superior possam compreender sua amplitude e de que se trata de uma profissão complexa e importante, tanto quanto outras socialmente elitizadas.

4.1.3 Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia

Quando ingressamos em um curso superior muitas expectativas são criadas, alguns medos e preocupações também, isso faz parte do processo. A mudança, novos ciclos, geram incertezas, mas ao iniciarmos a caminhada as primeiras aproximações vão sendo construídas e, geralmente, esses anseios começam a se desfazer. Na subseção anterior analisamos quais eram as percepções iniciais dos estudantes ao entrarem no curso de Pedagogia, nesta subseção, veremos como foram suas primeiras aproximações no curso, a trajetória inicial antes da pandemia. Para iluminar as análises e discussões, apresentamos as narrativas dos participantes sobre o assunto:

Acho que só depois do 3º e 4º período que eu comecei a ter disciplinas mais voltadas para

a prática, aí fui entender o motivo, o porquê a gente estuda toda a teoria, pra depois a gente partir para a prática. [...] acho que depois que eu tive a parte teórica e assim que entrei na prática, que foi no PIBID, pra mim foi a junção e tive certeza que era esse curso que eu queria fazer (Perpétua – Rodas de conversa). Isso é uma das minhas dificuldades, a escrita, além dela, os seminários eram outro desafio para mim, pois não gostava de falar na frente de muita gente, sempre ficava nervosa [...] (Perpétua – Memorial de formação).

Então quando eu me deparei com a primeira semana, pra conhecer o curso de Pedagogia, eu tomei um susto porque eu não sabia que era daquela forma, de uma conversa dialogada, uma roda de conversa, você expor a sua opinião. E também algumas disciplinas, no início eu não entendia o porquê estava tendo aquelas disciplinas, e as vezes pensava que eu não ia precisar nunca dessas disciplinas. Mas no final do curso, e já tendo uma prática na sala de aula, eu vejo a importância desse relacionamento da teoria e da prática, é indissociável. E você se apropriar de conceitos teóricos desde o início do curso é muito importante para no final você já ter uma base e vai analisar isso juntamente com a prática dentro da sala de aula (Macambira – Rodas de conversa).

O primeiro período foi um pouco difícil pra eu me adaptar porque eu vim do ensino médio de uma escola que eu estudei a minha vida toda [...]. E também de dar conta da rotina de estudante universitário [...] de ter muitas leituras, de ter trabalhos diferentes que você nunca fez, resenhas, resumos, artigos. E foi muito desafiador pra mim começar a fazer apresentações orais, era muito difícil, eu preferia as provas, porque eu já estava mais acostumada na escola [...]. Eu estava muito ansiosa pelo 4º período que era o de Fundamentos Psicossociais da Educação, Didática, pareciam que eram conteúdos mais práticos (Orquídea – Rodas de conversa).

[...] nos primeiros períodos um dos desafios era a compreensão dos textos acadêmicos, alguns tinham uma linguagem, muito rebuscada. Além disso, tinha uma grande dificuldade de produzir alguns gêneros como artigo científico, fichamento, resenha, relatório, etc. [...]. Porém, no curso de Pedagogia na formação inicial é enfatizado apenas a carreira docente não que não seja importante, mas poderia ser mais discutido as outras áreas de atuação do pedagogo/a (Ipê – Memorial de formação). [...] E logo no segundo período eu já tentei vivenciar de fato, entrei no PIBID, e vivenciei a prática. Isso foi dando mais fortaleza para o meu percurso do conhecimento na área de Pedagogia (Ipê – Rodas de conversa).

O início do 4º período em 2020.1 me trouxe ótimas perspectivas, pois as disciplinas começaram a ficar mais interessantes e eu estava disposta a buscar um estágio extracurricular [...] (Antúrio – Memorial de formação).

Eu sempre tive muita dificuldade e nervosismo, e devido alguns traumas nessa etapa do ensino médio o momento de seminário era uma tortura psicológica [...] (Malva – Rodas de conversa).

Eu sentia muita dificuldade em ler os textos, porque nunca tive esse hábito de ler [...]. Eu preferia seminários porque eu fazia um esboço, lia o material e escrevia no papel o roteiro que eu iria falar [...] (Jitirana – Rodas de conversa). Logo no início, me deparei com muitos obstáculos e desafios, pois ainda não tinha concluído o curso técnico em enfermagem, no qual as aulas eram a noite e o estágio a tarde (Jitirana – Memorial de formação).

Eu tive um certo desafio na questão de deslocamento, porque eu vim de outra cidade, uma cidadezinha pequena do interior, que a gente não precisa de ônibus, tudo é perto e a gente vai andando a pé (Helicônia – Rodas de conversa).

No entanto, meu maior desafio antes da pandemia era a falta de condições financeiras, foi quando tive que começar estágio extracurricular e passei a ter menos tempo para me dedicar

nos estudos (Mandacaru – Memorial de formação).

Observamos que as primeiras aproximações dos participantes com o curso de Pedagogia geraram reflexões sobre a separação das disciplinas teóricas e práticas. Perpétua, Macambira, Orquídea, Ipê e Antúrio revelam que começam a entender a importância da teoria somente quando cursam as disciplinas práticas. As narrativas de Orquídea e Antúrio mostram como os estudantes ficam ansiosos pela chegada das disciplinas práticas do curso e das experiências em programas como o PIBID, conforme aponta a participante Ipê “Isso foi dando mais fortaleza para o meu percurso do conhecimento”.

Isso evidencia a organização da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP em relação as disciplinas teóricas e práticas, havendo um certo distanciamento entre ambas. Essa é uma crítica levantada por muitos autores como Tardif (2014), que reflete sobre os desafios na formação de professores, sendo um deles a organização lógica das disciplinas. Primeiramente, o autor aponta que os professores que ensinam as teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., muitas vezes não tiveram experiências nas escolas de Educação Básica e, por isso, acabam não relacionando essas teorias com a realidade e cotidiano escolares.

Tardif (2014) continua sua discussão apontando que os cursos de formação docente ainda se organizam em torno de disciplinas fragmentadas, como se fosse uma especialização, com as disciplinas sem manter uma relação umas com as outras, e sim como unidades autônomas de curta duração. Assim, os estudantes passam um tempo considerável assistindo as aulas teóricas para depois cursarem disciplinas que incluem a prática como componente curricular e o estágio, como se fossem “aplicar” esse conhecimento teórico. O autor complementa que a formação de professores deve abrir espaço para que os estudantes se reconheçam como sujeitos do conhecimento, logo, a formação deve ser baseada na constante análise das práticas e reflexão sobre o trabalho docente e as estratégias utilizadas.

Nos aproximamos dos dizeres de Pimenta e Lima (2010) que colaboram significativamente com a discussão, quando afirmam que esse distanciamento entre teoria e prática leva a um empobrecimento da prática escolar. Uma vez que o estudante pensa que irá somente aplicar as técnicas e métodos estudados, praticar o conhecimento sem fazer reflexões. Nesse caso, momentos “práticos” do curso como o estágio também é um momento teórico, pois a atividade docente é prática intencional iluminada pela teoria que gera reflexões, análises, mudanças e reconstruções no campo educacional.

As autoras reiteram, ao qual concordamos, que todas as disciplinas são teóricas e

práticas em um curso de formação docente, pois devem seguir sua finalidade de formar professores partindo da análise e crítica, oferecendo conhecimentos e métodos nesse processo. Para tanto, novas posturas precisam ser construídas, segundo elas, no sentido de redefinição de algumas disciplinas, como o estágio, de forma que os estudantes o compreendam como atividade teórica, transformadora, que discute a prática à luz de teorias, provocando indagações a partir do contexto escolar, da sala de aula.

Pimenta (2019) continua se aprofundando nessa discussão e afirma ser necessária a unidade entre teoria e prática, pois entende o professor como pesquisador da sua práxis, buscando respostas nas teorias estudadas. E essa compreensão não deve ser alcançada pelo estudante somente ao final do curso, como relata as participantes Macambira e Perpétua, que só entenderam a importância da unidade teoria e prática anos depois. É importante que logo no início o estudante consiga fazer essa relação, para que não ignore disciplinas tão necessárias como História da Educação, Sociologia, entre outras, por achar que ambas não contribuirão na sua futura prática docente.

Compreendemos que a relação teoria e prática deve estar presente desde as primeiras disciplinas teóricas do curso, partindo de exemplificações práticas durante as aulas, discussões embasadas em situações reais da profissão. Os professores também podem sugerir trabalhos acadêmicos nos ambientes escolares para os futuros professores observarem a prática dos profissionais em atuação e situações cotidianas, então levarem essas observações para análises e reflexões na sala de aula com o enfoque teórico. Tudo isso pode superar essa dicotomia entre teoria e prática presente nas falas dos participantes e assim possam relacionar as teorias estudadas com o contexto escolar que irão atuar futuramente.

Nas narrativas dos participantes, também destacamos a discussão que fizeram sobre a metodologia do curso de Pedagogia na UFPI/CMPP ser baseada em diálogos, rodas de conversa, muitos seminários, ao qual não estavam acostumados. A mudança já começa na organização das carteiras na sala de aula, pois no Ensino Médio é comum serem organizadas em fileiras, e no curso de Pedagogia são organizadas em semicírculo justamente para criar esse ambiente de debate e conversas sobre os assuntos educacionais. Nas suas primeiras aproximações com o curso, Macambira diz que se assustou porque não sabia que seria uma conversa dialogada.

É evidente a dificuldade de adaptação dos estudantes no início do curso, principalmente os que estão ingressando logo após finalizarem o Ensino Médio, com uma rotina totalmente diferente. Orquídea fala sobre sua dificuldade de adaptar à rotina universitária, pois são muitas leituras, muitos trabalhos diferentes, como artigos, resenhas, apresentações orais e que preferia

as provas escritas. Os seminários também foram um grande desafio para Perpétua e Malva, ao contrário de Jitirana que preferia os seminários porque não tinha o hábito da leitura de textos.

A narradora Ipê relata que sentiu dificuldade na produção de artigos, resenhas, etc., e na leitura dos textos acadêmicos, pois alguns tinham uma linguagem rebuscada. Sobre isso, Severino (2013) comenta que ao iniciar o Ensino Superior, o estudante se encontra diante de exigências específicas em relação aos estudos, podendo enfrentar obstáculos na compreensão dos textos teóricos. O autor discute que os estudantes estavam habituados aos textos literários, com uma leitura situada e sequencial de raciocínios, em que logo se percebe o encadeamento da história. Já a leitura dos textos acadêmicos, de ciência e filosofia, exige muita disciplina intelectual e reflexão para que a mensagem seja compreendida, no entanto, são obstáculos que podem ser superados com dedicação, leitura contínua e criando condições de abordagem e análise do texto, conforme Severino (2013).

Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020) falam sobre essa dificuldade na leitura e interpretação de textos acadêmicos, principalmente, para estudantes recém-chegados ao Ensino Superior, em que foi ainda mais intensificada nos textos propostos nas aulas online, durante as aulas remotas no isolamento social, quando não havia a ajuda presencial do professor e até mesmo dos colegas, o que “compromete a aprendizagem do conteúdo, fruto da precariedade do ensino médio e do domínio das competências básicas de leitura, escrita e interpretação” (Albuquerque; Gonçalves; Bandeira, 2020, p.119).

Em sua fala, Ipê reflete sobre um assunto muito pertinente que é discussão das outras áreas de atuação do pedagogo. Ao observarmos, o curso de Pedagogia enfatiza a atuação em sala de aula, são poucas as disciplinas voltadas para a formação do pedagogo em ambientes não escolares, como hospitais, empresas, organizações não-governamentais (ONG's), que podem ser do interesse de muitos estudantes. Todavia, precisamos observar o nosso contexto social, o mercado de trabalho da Pedagogia Hospitalar e Empresarial, ainda é pouco explorado, com poucas vagas, o que acaba refletindo no fato do curso de Pedagogia estar mais voltado para a formação em ambientes escolares, pois a demanda é maior. Além disso, o foco do curso é a formação de professores para o magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme o perfil do egresso.

Outras dificuldades apontadas pelos narradores nas suas primeiras aproximações com o curso, são questões como o deslocamento, enfrentada por Helicônia que veio do interior e precisou se adaptar a uma nova realidade, aprender a utilizar o transporte público. Mandacaru fala sobre suas dificuldades financeiras no início do curso, precisando recorrer ao estágio remunerado para ajudar nas despesas. E Jitirana tentava conciliar o curso de Pedagogia com o

curso Técnico em Enfermagem, relatando muito cansaço com a rotina dos estudos em duas áreas diferentes.

Quando os participantes narram sobre as primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia algumas palavras são recorrentes em suas falas e escritas. Estas palavras-chaves foram identificadas e organizadas no quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – **Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia**

Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia
Teoria e prática
Seminários
Textos acadêmicos
Aulas dialogadas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

A partir das narrativas apresentadas e a síntese das palavras-chave no quadro, percebemos que as primeiras aproximações dos estudantes de Pedagogia estão ligadas com o seu contexto social e pessoal. Muitos enfrentaram desafios parecidos como se adaptar aos seminários, textos acadêmicos complexos, mas cada um também enfrentou suas próprias dificuldades pessoais, como deslocamento, condições financeiras, o que influencia na sua formação docente. Entretanto, ao longo da caminhada, vão se adaptando às aulas dialogadas, relacionando a teoria à prática, aprendendo com as experiências, com a mudança de contexto (cidade/família), tomada de decisões, responsabilidades, e amadurecendo com os desafios que surgem nessa trajetória.

4.2 Unidade II – Durante a pandemia: reflexos nos estudantes das experiências vivenciadas

Esta seção se relaciona com o segundo objetivo específico ao buscar *descrever as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no processo de formação inicial de professores, no contexto da pandemia pelo Covid-19*. Para alcançarmos esse objetivo específico, dividimos em três subseções categóricas, em que iremos analisar e discutir as narrativas dos estudantes acerca dos reflexos da pandemia no processo formativo a partir de suas experiências. As subseções definidas são: Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes; Desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia; Frustrações no processo formativo

durante a pandemia.

Dividimos dessa forma devido os dados produzidos nos memoriais e nas rodas de conversa indicarem muitas falas nesse sentido, sobre as angústias e frustrações desse tempo pandêmico, assim procuramos uma melhor organização do trabalho a fim de facilitar a compreensão do leitor. A pandemia ocasionou muitas mudanças na rotina das pessoas que precisaram se adaptar rapidamente a um novo contexto social de isolamento. No campo educacional, especificamente os estudantes do Ensino Superior, além dessas mudanças também enfrentaram as mudanças internas, com o surgimento de sentimentos como a incerteza e o medo. Conforme veremos nos relatos e discussões a seguir, os participantes desta pesquisa relatam angústia, desmotivação, ansiedade, problemas na visão, cansaço mental, entre outros entraves.

4.2.1 Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes

Os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação foram bastante significativos, no tocante ao Ensino Superior, os reflexos vão desde o atraso dos cursos, gerando prejuízos no ensino e na aprendizagem, até o surgimento de problemas emocionais nos estudantes, professores e demais profissionais da área. O isolamento, o medo do vírus, a tentativa em conciliar a rotina de casa com o trabalho e os estudos, tudo isso afetou diretamente a vida das pessoas, especialmente os estudantes, sujeitos narradores desta pesquisa.

Muitos sentimentos decorrentes do momento pandêmico foram acendidos, dificultando ainda mais a vida acadêmica. Os estudantes foram desafiados diariamente ao tentarem seguir com o seu processo formativo assim que as aulas remotas iniciaram, ao mesmo tempo em que a rotina doméstica acontecia e os problemas pessoais se intensificavam. É sobre esses sentimentos acrescidos durante a pandemia que iremos discutir nessa subseção e, primeiramente, daremos voz aos participantes Jitirana, Orquídea, Helicônia, Ipê, Malva, Perpétua e Mandacaru, para compreendermos e interpretarmos suas narrativas.

Foram surgindo desânimos durante o período remoto [...]. Até tranquei uma disciplina porque eu estava passando por problemas psicológicos, eu estava muito mal e faltei as duas primeiras aulas dessa disciplina e a professora foi bem rude. Meu namorado até presenciou vários momentos de eu chorar, dar crise de ansiedade antes da aula começar, porque eu tinha medo do professor, porque eu não sabia se o professor iria tratar mal. Era uma tortura em vários momentos (Jitirana – Rodas de conversa). O medo, a incerteza e a possibilidade de tudo se tornar pior me apavoraram demasiadamente por longos meses (Jitirana – Memorial de formação).

Essa sensação de incapacidade, de que você não aprendeu o suficiente para ser um bom profissional. [...]. Era uma rotina exaustiva, cansativa, ficar na frente do computador,

excesso de trabalhos e no final de tudo isso ainda vinha o sentimento de que não aprendeu o suficiente, de não ser uma boa professora, não lembrar de todos os conteúdos [...] (Orquídea – Rodas de conversa).

Fiquei bastante desmotivada, pois já tinha tido a oportunidade de cursar um semestre de Pedagogia em uma instituição de ensino a distância e não tinha me adaptado a este modelo (Helicônia – Memorial de formação).

A questão psicológica, acho que todo mundo passou por isso, por essas frustrações, medos e desmotivações, eu também me incluo (Ipê – Rodas de conversa).

[...] me vi insegura em atuar futuramente dentro da área, porque eu sinto que eu não estudei o suficiente durante a pandemia, parece que foi só mesmo um preenchimento de prazos, de entregar tarefas e tudo mais. E o reflexo disso foi que eu fiquei desmotivada e também perdi um pouco do porquê eu estar ali fazendo aquela graduação. [...]. Isso porque durante as aulas não era a mesma coisa, a gente estava sozinha na frente do computador, e meio que as atividades de casa atrapalhavam na hora da aula e eu não conseguia focar, isso me dava um cansaço, uma fadiga, um cansaço mental e físico. [...] (Malva – Rodas de conversa).

[...] eu sinto que eu fiquei desmotivada esse tempo todo e por causa disso também eu sinto que meu desempenho não foi um dos melhores. [...] eu sentia que tirava realmente notas boas, mas eu sabia que eu não conseguia absorver o conteúdo no total, faltava muito mais coisa pra eu aprender (Perpétua – Rodas de conversa).

[...] me sentia cansada, com medo, não conseguia render na aula remota como rendia na aula presencial, por conta de ser tela cansa a vista, então dava sono (Mandacaru – Rodas de conversa).

Na análise das narrativas dos participantes Jitirana, Orquídea, Helicônia, Ipê, Malva, Perpétua e Mandacaru, encontramos sentimentos de tristeza, desmotivação, angústias, entre outros que serão discutidos. Todos relatam ter sido um momento difícil em sua formação docente, pois sabemos o quanto os problemas pessoais podem dificultar a formação acadêmica e profissional. Por isso, acreditamos que os problemas emocionais dos estudantes merecem muita atenção e requer esforços de toda a comunidade universitária para amenizar esses problemas, que podem surgir a partir de um sentimento de desânimo e cansaço, apontados pelos participantes.

A pandemia também gerou insegurança econômica, tendo em vista que os trabalhos foram reduzidos, limitados ao ambiente doméstico, e muitos até pararam suas atividades completamente. Isso impacta diretamente no processo formativo dos estudantes, gerando incertezas e preocupações, podendo incidir na dificuldade em se concentrar nos estudos. Todo o contexto social modificado pelo Covid-19 acarretou inseguranças pessoais e acadêmicas nesses estudantes, gerando os sentimentos anteriormente narrados.

Gundim *et al.* (2021) afirmam que sentimentos como tristeza, medo e desamparo são reações psicológicas que as pessoas podem desenvolver durante crises, outra reação pode ser o

surgimento de dores físicas, como o aumento da frequência cardíaca, dores no estômago e o cansaço físico, apontado pela participante Malva. Os estudos das autoras indicam que o medo da morte e do adoecimento é normal entre as pessoas diante de um cenário pandêmico em que todos estavam se isolando e as atividades sendo paralisadas, dessa forma os sentimentos negativos podem se intensificar. Os estudos de Freire (2013) já indicavam que sentir medo é normal, mas não se pode deixar que ele paralise os sonhos, nesse caso, os estudantes precisaram enfrentar o medo provocado nesse tempo pandêmico para continuar sua formação.

Os sentimentos de ansiedade e incerteza apontados pelo participante Jitirana também foram analisados na pesquisa de Gundim *et al.* (2021), sendo uma das causas as respostas incertas por parte da universidade em relação a continuidade do curso, gerando preocupações nos estudantes sobre as implicações no seu futuro. Outras possíveis causas referem-se a quebra da rotina, preocupação com o acesso à internet para acompanhar as aulas remotas e se adaptar a esse novo método, preocupação com a falta das atividades práticas do curso, sendo esta última bastante relatada entre os participantes, conforme veremos nas próximas subseções. Sobre as incertezas, Morin (2003) afirma que ela nos acompanha em diferentes espaços e tempos, mas é preciso aprender a caminhar diante do imprevisível, construindo atitudes estratégicas para encarar esses contextos complexos.

Compreendemos que as restrições sociais intensificaram e ocasionaram problemas emocionais nos estudantes de Pedagogia da UFPI/CMPP, quando analisamos suas narrativas, percebemos muitos sentimentos de angústia, cansaço e desmotivação. As intensas preocupações durante a pandemia, conforme Gundim *et al.* (2021), geram sofrimento psíquico através dos sentimentos apontados pelos participantes, como inquietação, incerteza, não encontrar sentido nos afazeres e na própria vida.

Os efeitos psíquicos, como vimos nos relatos, perduraram após a pandemia, evidenciando a necessidade de estratégias de saúde e educação nas universidades para amenizar os danos psicológicos. A sensação de incapacidade, aprendizagem incompleta, e não estar preparado para atuar na profissão docente, narrada por Orquídea, Malva e Perpétua, são indícios dos efeitos psíquicos provocados da pandemia.

Já o cansaço físico e mental, a fadiga, a desmotivação apontada por Orquídea, Malva e Mandacaru estão relacionados com os fatores já citados e também com a sobrecarga das atividades acadêmicas durante esse período pandêmico, assunto que será discutido na subseção 4.3.1 sobre Metodologia de ensino. Menezes *et al.* (2020) ponderam que essa sobrecarga de atividades também gera impactos psicológicos, agravando mudanças de humor, sono, cansaço e casos de estresse.

O desânimo e a desmotivação relatados por Jitirana, Helicônia, Ipê e Malva são consequências do isolamento social que também estão presentes nos estudos de Menezes *et al.* (2020), pois a quebra do vínculo abrupto com a instituição aumentou a vulnerabilidade dos estudantes, dificultando não só a aprendizagem, mas as relações sociais, segundo os autores. Logo, o afastamento dos amigos, colegas e professores provoca esses sentimentos de desânimo e desmotivação, pois os estudantes constroem vínculos sociais que contribuem no seu processo formativo, Alarcão (2021) também aponta em seus estudos que essa desmotivação e o cansaço são algumas das desvantagens do período remoto. A troca de experiências, a ajuda nos trabalhos acadêmicos e até mesmo aquelas conversas informais nos corredores da universidade fizeram falta aos estudantes, provocando alguns dos sentimentos manifestados.

A seguir, o quadro 12 indica as palavras-chave dessa subseção sobre os sentimentos gerados pela pandemia e que influenciaram na vida dos estudantes:

Quadro 12 – **Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes**

Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes
Medo
Incerteza
Angústia
Exaustão
Ansiedade
Desânimos
Desmotivação
Cansaço físico e mental
Insegurança profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Conforme o quadro e os relatos, os participantes, em sua maioria, destacaram sentimentos semelhantes, como desmotivação, incerteza, medo, insegurança profissional, fadiga, exaustão, ansiedade, desânimos, cansaço físico e mental. Contudo, apesar da semelhança, cada estudante vivenciou à sua maneira, alguns mais intensos que outros. Portanto, os sentimentos gerados pela pandemia durante o processo formativo desses estudantes são particulares, singulares a cada um deles, mas revelam um sentimento coletivo de angústia e fragilidade profissional, o que requer um olhar atencioso da instituição de ensino superior, a fim de evitar evasões ou formar professores inseguros.

4.2.2 Desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia

Além dos sentimentos intensos provocados pela pandemia e narrados na subseção anterior, os participantes enfrentaram muitos desafios decorrentes do isolamento social. Como sabemos, após alguns meses do início da pandemia, as aulas na UFPI retornaram no formato remoto, desafiando a comunidade universitária a se adaptar a esse novo modelo, aprender a utilizar as plataformas digitais e conciliar a rotina acadêmica com a domiciliar, pois tudo acontecia ao mesmo tempo e ambiente. Os estudantes precisaram ressignificar suas perspectivas em relação ao curso e sua formação docente, vivenciando um novo contexto até então inimaginável. Entre os desafios, destacamos as narrativas de Jitirana e Ipê:

[...] as aulas remotas que mesmo com o uso de várias tecnologias não eram tão eficazes pelo fato de ter muita instabilidade de internet, os professores muitas vezes não conseguiam manusear completamente os aplicativos usados para ministração das aulas, dentre outras inúmeras dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto (Jitirana – Memorial de formação).

Foi uma dificuldade, por que a casa no interior não tinha wi-fi, utilizava dados móveis e não tinha um lugar apropriado para estudar [...] (Ipê – Memorial de formação).

As desigualdades sociais no Brasil são históricas, mas durante a pandemia essa realidade se intensificou pela ausência do acesso à serviços necessários naquele momento entre muitos estudantes brasileiros, por exemplo, a internet. Os estudos de Castioni *et al.* (2021, p. 20) trazem dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a discussão desse assunto, indicando que durante a pandemia “[...] 155 mil estudantes de graduação (aproximadamente 95 mil em IES privadas e 60 mil em IES públicas) não tinham acesso domiciliar à internet em banda larga ou por sinal de rede móvel celular 3G ou 4G”, o que representa aproximadamente 2% do total de estudantes de nível superior.

Em termos numéricos, pode-se considerar um número reduzido, mas ainda se trata de uma exclusão digital que já existia antes da pandemia e, durante o isolamento social, reforçou ainda mais essas desigualdades. Os estudantes que mais foram afetados são aqueles em desvantagens econômicas, e os que retornaram para os domicílios de origem, pois muitos são de cidades do interior (Castioni *et al.*, 2021). Em um país fortemente marcado pelas desigualdades sociais como o Brasil, esses dados quantitativos podem não surpreender, mas é um problema que precisa ser enfrentado para a promoção da equidade e garantia de direitos aos estudantes, pois se o modelo de ensino remoto foi implantado, é preciso haver o suporte para o seu funcionamento.

Na UFPI/CMPP houve muitos relatos de estudantes sem internet, sem aparelhos eletrônicos para assistir as aulas, levando a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), por meio da Coordenadoria de Assistência Comunitária (CACOM), ofertarem ajuda de custo aos estudantes, por meio do Auxílio Inclusão Digital (AID) – Modalidade I: Internet e o Auxílio Inclusão Digital (AID) - Modalidade II – Equipamento, conforme edital N° 03/2021 – PRAEC/UFPI e edital N° 5/2023 – PRAEC/UFPI, respectivamente. Entretanto, nem todos os estudantes puderam ser beneficiados, e enfrentaram os desafios da instabilidade na internet e a falta dela, conforme Jitirana e Ipê relataram, mas ainda sim mostra o empenho da instituição em amenizar as dificuldades de acesso à internet e os aparelhos entre a comunidade discente.

Outro desafio apontado por Jitirana foi a dificuldade dos professores em utilizar os aplicativos, o professor muitas vezes atrasava a aula porque não conseguia acessar o aplicativo ou a plataforma, no momento da explicação não conseguia abrir slides, vídeos ou enviar os materiais da aula e a lista de frequência. São dificuldades que refletem no andamento de uma aula tranquila e acabam gerando transtornos para os estudantes e o próprio professor, porém, todos estavam se habituando à nova realidade.

Ipê destaca a falta de um ambiente apropriado para estudar, um desafio que milhares de estudantes também enfrentaram, evidenciando mais uma vez a falta de condições financeiras entre muitos alunos que nem tinham um local confortável para estudar. Sabemos que o momento do estudo é particular, mas requer um ambiente adequado, que seja tranquilo e silencioso, caso contrário o estudante pode não se concentrar e acaba se prejudicando.

Continuando as análises e discussões sobre os desafios durante a pandemia, agora trazemos os relatos de Antúrio e Ipê sobre a dificuldade em encontrar orientador de TCC:

Pra encontrar orientador de TCC foi muito difícil pra todo mundo porque ninguém tinha contato com os professores, não tinha como você ir ali e falar, você manda uma mensagem e o professor não responde, manda um e-mail e o professor não responde, aí você fica naquela incerteza (Antúrio – Rodas de conversa).

Encontrar professores para o TCC também foi difícil pra mim, mas eu tentei da melhor forma possível (Ipê – Rodas de conversa).

Percebemos que foi uma angústia para as participantes esse momento de encontrar professor orientador devido a impossibilidade de ir pessoalmente na sala dos professores, atitude bastante comum entre os estudantes da Pedagogia UFPI/CMPP. Então, durante a pandemia, ficaram limitados ao envio de mensagens no WhatsApp ou E-mail e aguardar o retorno dos docentes, o que não ocorria na maioria das vezes.

Para muitos estudantes, a chegada das disciplinas de TCC gera muita aflição, alguns

ficam ansiosos, nervosos, preocupados, além de tudo isso, na pandemia ainda precisaram lidar com a falta de comunicação entre os docentes. Contudo, olhando para ambos os lados, também sabemos que os professores enfrentavam uma sobrecarga de trabalhos, tendo que planejar aulas remotas, muitos estavam no doutorado ou pós-doutorado, outros em projetos de pesquisa ou extensão, orientando alunos, entre outras demandas acadêmicas que se misturavam com as demandas pessoais e o enfrentamento ao Covid-19.

Severino (2013) discorre que o TCC é de extrema relevância no processo formativo dos estudantes, representando, para a maioria, a primeira experiência com a pesquisa científica. Assim, trata-se de um trabalho científico em que o aluno será acompanhado por um orientador para conduzir as atividades da pesquisa, conforme o autor. Compreendemos que o processo de construção do TCC faz parte da produção de conhecimento do estudante que precisa do professor orientador para direcionar os caminhos adequados da pesquisa. Certamente, durante a pandemia, os estudantes ficaram aflitos quando não conseguiram contato com possíveis orientadores de TCC, pois entendem a necessidade desse acompanhamento e direcionamento.

Os desafios no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia foram incomparáveis, causando frustração e desmotivação nos estudantes e professores. Por estarem no ambiente doméstico, sem o espaço físico da universidade ao qual já estavam habituados, os desafios são acrescidos. Sabemos que cada pessoa é única e vivencia as situações do seu jeito, então existem aquelas que conseguiram lidar com a rotina de casa e seguir com os estudos tranquilamente, outras tiveram mais dificuldade, o que não sugere que são menos capazes, mas sim evidencia a singularidade humana e o quanto devemos respeitar cada reação aos desafios. A seguir, Perpétua e Helicônia narram os obstáculos no seu processo formativo durante a pandemia:

A gente ficava lotado de trabalho para fazer porque tinha que cumprir carga horária, e a gente não tinha tempo para ler, por exemplo, o texto da próxima aula que ele iria explicar. Por conta disso também eu sinto que a aprendizagem não foi a mesma. [...]. Os imprevistos de casa também, toda hora tinha coisas na minha casa que eu tinha que fazer e acabava me distraíndo, não pegava um ponto do assunto, não estava 100% prestando atenção (Perpétua – Rodas de conversa).

Foi tudo assim sobrecarregado, por mais que eu tentasse eu não conseguia me concentrar na aula pra absorver aquilo que o professor estava falando, então foi mesmo passar as aulas e as vezes até tentava buscar aquele conteúdo por fora, mas como a gente tinha tanta coisa e já estava tão cansado, não rendia minhas pesquisas e eu ficava desmotivada, cansava logo, me distraía e deixava de lado (Helicônia – Rodas de conversa).

As participantes Perpétua e Helicônia acrescentam outros desafios como a sobrecarga

de trabalhos acadêmicos, falta de concentração e a rotina de casa. Um desafio ocasiona outro, pois o excesso de trabalhos e os imprevistos domésticos levaram a falta de concentração. Esses fatores incidem diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, principalmente diante de um cenário de crise mundial e ter que lidar com o medo de um vírus letal. A sobrecarga de atividades não garante aprendizagem, ao contrário, gera cansaço mental e desmotivação, conforme percebemos nas falas das participantes.

Para Lima, Queiroz e Sant'Anna (2018), a concentração é um dos pré-requisitos para o processo de memorização e aprendizagem, sendo que nossa mente pode rapidamente mudar o foco para outro estímulo que gere mais interesse, por exemplo, os estímulos físicos citados por Perpétua em casa no momento da aula. Segundo os autores, precisamos nos habituar a prestarmos mais atenção e produzir conhecimento a partir de técnicas e estratégias, como estudando o conteúdo anteriormente e interagindo durante as aulas. Os mesmos autores também apoiam o professor enviar antecipadamente o material que será utilizado na aula para os alunos estudarem e até mesmo criarem grupos fechados nas redes sociais para facilitar esse compartilhamento.

No entanto, quando olhamos para o contexto do ensino remoto, essas estratégias podem ser difíceis de se aplicar, pois como relatam Perpétua e Helicônia, a sobrecarga dos trabalhos acadêmicos lhes deixavam cansadas e sem tempo de pesquisarem o conteúdo “*por fora*”, ou seja, se aprofundar em outras fontes. Logo, essa sobrecarga e desmotivação desfavoreciam a interação dos estudantes durante as aulas, embora seja oportuno esclarecer que não estamos afirmando que a falta de participação dos discentes seja por esses motivos. De fato, existem aqueles que não se interessavam em participar, mas outros realmente enfrentavam adversidades que dificultava a interação, como é o caso das participantes.

A estratégia do envio antecipado dos materiais da aula pelos professores em grupos de redes sociais foi bastante utilizada durante a pandemia, principalmente o uso do WhatsApp e o SIGAA. Embora os estudantes não tenham tido muito proveito disso, sendo uma das causas as inúmeras atividades que precisavam dar conta, já apontadas por Perpétua e Helicônia. Contudo, não podemos voltar ao passado, apenas analisar os fatos e repensarmos estratégias não para o futuro, mas para o agora.

Precisamos olhar para o momento atual, dessa forma, a continuidade dessa estratégia de envio dos materiais entre os professores precisa continuar e ser ainda mais estimulada, assim os discentes podem construir autonomia na pesquisa e leitura, responsabilizando-se com os deveres acadêmicos e levando as dúvidas para a aula, enriquecendo esse momento quando compartilham o que já aprenderam e levantam novos questionamentos.

Em continuidade, trazemos agora novos relatos das participantes Mandacaru e Macambira sobre os desafios durante a pandemia:

Durante a pandemia eu comecei a dar aula de reforço para crianças de escola particular. Essas aulas geralmente pegavam a minha tarde inteira, porque começou as aulas remotas nas escolas particulares, então eu passava a tarde inteira acompanhando a aula junto com o aluno. E depois ainda tinha que ensinar as tarefas. Então na pandemia trabalhei muito, trabalhei, trabalhei, e quando vinha as minhas aulas, pra assistir pela tela do computador eu já estava com a mente muito cansada (Mandacaru – Rodas de conversa).

Durante a pandemia minha vida era celular e notebook, com trabalhos, aulas, cursos. Com o uso excessivo eu obtive um problema na visão, uma sensibilidade a luz e tive que começar a usar óculos. A rotina era 5 aulas pela manhã, tarde monitoria e trabalho e a noite 2 aulas. Então foi uma experiência bem marcante (Macambira – Memorial de formação).

As participantes destacam os desafios de trabalhar e estudar ao mesmo tempo durante a pandemia, acarretando cansaço mental e problemas na visão. Muitos estudantes de Pedagogia precisam trabalhar para ajudar nas despesas da universidade, como deslocamento, xerox, alimentação e apoiar economicamente sua família, assim, quando ingressam no curso aproveitam as oportunidades dos estágios não-obrigatórios remunerados. Estudar e trabalhar na mesma área de formação pode ser vantajoso em alguns sentidos, principalmente, quando o estudante está em um ambiente propício para reflexões sobre a prática da profissão e construindo ainda mais seus conhecimentos.

Outro ponto, é quando consideramos, a partir de Tardif (2014), esse estudante como sujeito que assume a sua prática dando-lhe seus próprios significados, aprendendo com a sua própria atividade e com a observação de outros profissionais, o que pode ser conquistado através dos estágios durante o curso. Entretanto, precisamos considerar que durante a pandemia essa realidade de trabalhar e estudar não favoreceu essa possibilidade de reflexão da teoria e prática, pois as participantes ficaram mais cansadas, isoladas, sem o contato físico com os ambientes escolares prejudicando sua formação. No momento da aula não tinham motivação para questionar ou simplesmente acompanhar a explicação do professor devido o cansaço, mas não haviam escolhas e precisavam realizar essas atividades remuneradas para ajudar no sustento.

Furlani (1999) aborda sobre os objetivos da universidade na graduação, evidenciando que não devem estar focados somente na formação profissional, em preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas também uma formação geral e humana. Para Filho (2007), os estudantes ingressam na graduação a partir de um contexto social que valoriza o diploma como um produto, influenciando a competitividade e a preparação técnica e profissional para o trabalho.

No entanto, embora a inserção no mercado de trabalho seja realmente um dos principais motivos para a escolha da profissão, uma vez que os estudantes buscam melhorar suas condições financeiras a partir da formação superior, também é necessário que haja a conscientização de que a graduação proporciona uma formação geral. Ou seja, uma formação ética, voltada para a pesquisa e criticidade, não formando apenas profissionais para atuarem na profissão como agentes técnicos, mas como agentes da e para a mudança, que constroem seu próprio conhecimento e podem mudar a realidade a partir dele.

Apesar dos desafios apresentados pelos participantes, encontramos em meio aos relatos, narrativas de Ipê e Orquídea que indicam perspectivas positivas frente às dificuldades:

[...] no entanto não desisti e tentei enfrentar as adversidades, como manter a concentração durante as aulas remotas (Ipê – Memorial de formação).

Apesar das dificuldades continuarem como desânimo, falta de concentração, sensação de não estar aprendendo ou de estudar e esquecer tudo, eu consegui aprender muitas coisas, conheci muitos professores excelentes e foi quando encontrei a linha de pesquisa que eu gostava, por meio da disciplina de Fundamentos Psicossociais da Educação no quarto período (Orquídea – Memorial de formação).

Esses dois relatos trazem amparo em meio aos desafios e angústias narradas pelos participantes, mostrando que continuaram em frente e o ensino remoto emergencial também trouxe contribuições positivas. Orquídea afirma que construiu aprendizagens nesse tempo e conheceu professores que a ajudaram a encontrar sua linha de pesquisa. Já Ipê relata que conseguiu manter a concentração e tentou enfrentar as adversidades. São indícios de perspectivas que o ensino remoto emergencial possibilitou experiências formativas positivas aos estudantes, ainda que os desafios fossem maiores do que as possibilidades, mas houve construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências necessárias à aprendizagem neste novo contexto.

Nesse sentido, Monnerat, Pessoa e Ferreira (2016, p. 221) refletem sobre a necessidade dos estudantes no ensino superior desenvolverem competências necessárias para aprender, a partir da compreensão de que a aprendizagem demanda uma postura ativa, “[...] exercendo controle sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, de modo a adquirir, organizar e transformar as informações adquiridas ao longo do tempo, principalmente em contextos em que a utilização das TIC [...]”, o que denominam de autorregulação. Verificamos nas narrativas dos participantes que o desenvolvimento das competências de autorregulação foram oportunizadas criando possibilidades de aprendizagem, mesmo diante dos desafios

existentes.

O quadro 13, a seguir, apresentamos as palavras-chave e expressões desta subseção sobre os desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia:

Quadro 13 – **Desafios e perspectivas vivenciados na pandemia**

Desafios	Perspectivas
Internet de qualidade	Construção de aprendizagens
Ambiente de estudo	Superação de adversidades
Encontrar orientador de TCC	Professores acessíveis
Excesso de trabalhos acadêmicos	
Concentração	
Rotina doméstica	
Conciliar trabalho e estudo	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

O quadro realça que os desafios superam as perspectivas em quantidade, no entanto, após a pandemia, a maioria desses desafios se findam e as aprendizagens e experiências construídas nesse tempo continuam e serão enriquecidas com reflexões e novas experiências. Finalizamos esta subseção evidenciando, a partir das duas últimas narrativas de Ipê e Orquídea que, mesmo diante de uma situação difícil na formação docente inicial durante o ensino remoto no período pandêmico, foi possível construir conhecimento e aprender com os desafios que, possivelmente, estarão sempre presentes durante a formação docente, seja remota ou presencial.

4.2.3 Frustrações no processo formativo durante a pandemia

Com base nas narrativas disponibilizadas pelos participantes nos memoriais de formação e nas rodas de conversa, analisamos os trechos em que falam sobre as frustrações em seu processo formativo durante a pandemia. Como sabemos, as mudanças decorrentes do isolamento social limitaram as atividades acadêmicas dos estudantes, gerando frustrações devido a impossibilidade de seguirem adiante com os seus planos e sonhos para o curso. Selecionamos as narrativas de seis participantes da pesquisa para relatarmos as frustrações que vivenciaram nesse tempo:

E eu lembro que foi muito frustrante justamente porque todos aqueles meus planos que eu tinha feito de aproveitar o curso não estava acontecendo e os períodos estavam passando,

passou o 3º período, passou o 4º período, o 5º, e cada vez mais aquela mesma rotina, monótona, de aulas online, provas digitais, sem tanto contato com os professores, sem participar de tantos programas (Orquídea – Rodas de conversa). No ano de 2020 inteiro não consegui participar tão ativamente de programas da UFPI, e nem consegui ingressar no PET Pedagogia como eu tinha planejado (Orquídea – Memorial de formação).

As expectativas que eu tinha pro curso eram de muito aprendizado, eu queria viver cada momento, participar de muita coisa, apesar das dificuldades porque eu sempre trabalhei. Mas quando a pandemia começou tudo meio que foi por água abaixo, a gente ainda estava se adaptando com o ensino, com tudo, e no 3º período veio pandemia e a gente teve que se adaptar a uma nova rotina. [...]. Eu não lembro de muita coisa, são muitas lacunas a preencher, e isso me frustra, porque eu queria ter aprendido mais, me esforçado mais, só que naquele momento tudo que eu podia ter entregue eu entreguei [...] (Jitirana – Rodas de conversa).

Eu também estava cheia de planos pra começar 2020, participar de programas, tinha começado a produção de artigos para apresentar em eventos, estava muito empolgada. Aí com a pandemia tudo foi interrompido, eu voltei pra minha cidade, e aqueles primeiros meses foram ali só em casa sem fazer nada, não tinha perspectiva de voltar aula, ninguém sabia como ia ser. O PIBID foi muito frustrante porque a gente não foi pra escola em momento algum, a gente não conheceu as professoras pessoalmente, não conheceu as crianças, mas ainda assim foi melhor do que não ter participado de nada (Antúrio – Rodas de conversa).

Eu também entrei no PIBID nessa época, porque eu todo tempo tinha esperança que a gente ia voltar ao normal, e o PIBID todo da gente foi online, foi uma decepção pra mim, mas eu tentei aproveitar o máximo possível, só que realmente não foi uma experiência tão boa (Helicônia – Rodas de conversa).

O PIBID era um programa que eu tinha muita vontade de participar desde que eu entrei na graduação, e quando eu tive essa oportunidade foi logo na pandemia. E eu sinto que eu não tive o aproveitamento que eu queria, porque ele ocorreu totalmente online (Perpétua – Rodas de conversa).

Eu estava bem ansiosa por essas disciplinas, por alfabetização e letramento, por didática da educação infantil, pelos estágios. E fiquei bem triste porque eu não pude vivenciar, por exemplo, a disciplina de Alfabetização e Letramento da maneira que eu vivenciaria se fosse no presencial, a gente não fez oficinas, não foi nas escolas (Mandacaru – Rodas de conversa).

Conforme os relatos, identificamos que Orquídea, Jitirana, Antúrio, Helicônia, Perpétua e Mandacaru compartilhavam as mesmas frustrações de não poderem participar dos programas da UFPI e que a aprendizagem poderia ter sido melhor consolidada. Na modalidade online, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) gerou muita insatisfação para Antúrio, Helicônia e Perpétua por não poderem vivenciá-lo mas suas múltiplas atividades presenciais que no geral são oportunizadas. Observamos uma grande preocupação dos estudantes em participar das atividades acadêmicas e vivenciar a prática, isso reflete a consciência e uma atitude ativa para a busca de conhecimento além da sala de aula. Entretanto a pandemia limitou boa parte dessas atividades, gerando as frustrações mencionadas.

Nesse sentido, Severino (2013) afirma que, no Ensino Superior, o conhecimento é adquirido por meio de processos, que são construídos através da experiência ativa do estudante. Essa reflexão se aproxima com as narrativas dos participantes, pois todos evidenciam a preocupação em participar ativamente dos programas oferecidos pela universidade. Antúrio confessa que havia começado a produzir artigos, sendo a produção do conhecimento e a pesquisa atividades fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, segundo o teórico.

Essa ideia coaduna com a apresentada por Monnerat, Pessoa e Ferreira (2016, p. 222) da importância de uma postura ativa dos estudantes, em um exercício do que denominam de autorregulação, explicando que, embora “[...] todas as pessoas possuem certo grau de autorregulação, mas importa que esse grau, e em especial nos e para os processos de aprendizagem formal, seja elevado, o que certamente favoreceria uma autonomia progressiva no aprender e, por extensão, na própria vida”.

Numa postura ativa, verificamos que, embora a participação dos estudantes no PIBID tenha sido frustrante, mesmo na pandemia não deixaram de se envolver com estas atividades extracurriculares, importantes para a unidade teoria e prática no processo formativo. Esclarecemos que o PIBID é um programa de extrema relevância no curso de Pedagogia, por meio do qual os estudantes se aproximam do ambiente escolar, podendo refletir sobre as situações cotidianas da profissão e depois discutir com o grupo de pibidianos e o professor orientador. Há estudo de textos, relacionando a teoria com a prática, produzem artigos e resumos para apresentarem em eventos acadêmicos, fortalecendo ainda mais a relação do programa com a pesquisa científica.

Para Severino (2013), é imprescindível que o estudante universitário esteja inserido no contexto social da profissão para que se aproprie do conhecimento técnico-científico e, concomitante, construa uma consciência social. E isso se alcança através da vivência com a realidade social que os programas de pesquisa, ensino e extensão da universidade possibilitam. Assim, o envolvimento dos estudantes nesses programas fortalece o compromisso da academia em promover uma educação superior de qualidade, considerando a formação de profissionais que pesquisam, questionam e produzem conhecimento.

Severino (2013) defende que o estudante universitário deve se conscientizar de que o resultado do seu processo formativo depende dele mesmo, numa postura de autoatividade didática rigorosa ou de autorregulação, conforme Monnerat, Pessoa e Ferreira (2016). Nesse caso, as frustrações narradas pelos estudantes refletem essa conscientização, uma vez que em suas falas é possível perceber que estavam em busca de se envolver nos programas do curso de Pedagogia, desenvolver pesquisas, os quais são indícios de estudantes comprometidos com a

sua formação docente.

Essa ideia da aprendizagem construída pelo próprio estudante também é defendida por diversos autores, por exemplo, Zabalza (2004), que complementa essa reflexão ao afirmar que a interação com o meio e com as pessoas desse meio é igualmente importante, pois há o confronto das ideias próprias com as ideias alheias. Segundo o autor, a aprendizagem também é produto da prática, correspondendo com as necessidades dos estudantes desta pesquisa em vivenciarem as disciplinas práticas, comentada por Mandacaru, que se frustra por não ter vivenciado a disciplina de Alfabetização e Letramento presencialmente, realizando oficinas e trabalhos de campo nas escolas.

Mesmo a universidade tendo continuado proporcionando à sua comunidade o acesso a vários cenários de formação, como programas e eventos no formato remoto, ainda existem muitas frustrações ocasionadas pela pandemia que não podem ser desfeitas, conforme indicam as narrativas. Jitirana pontua que se sente frustrada por não ter aprendido mais e sente que sua aprendizagem está incompleta. O que pode amenizar essa sensação da aprendizagem não ter sido consolidada é a busca pela formação continuada, apesar de defendermos a continuidade da formação docente em todos os cenários formativos possíveis. Entendemos que nenhuma formação possibilita todo o conhecimento necessário e nenhuma formação docente contempla toda a complexidade das práticas da docência. Portanto, a formação continuada é sempre necessária, o professor deve estar em constante formação, atualização, construção e reconstrução do seu conhecimento.

Nesta subseção, as palavras-chave e expressões identificadas nas falas dos participantes durante as rodas de conversa e nos seus escritos nos memoriais de formação estão apresentadas no quadro 14 a seguir:

Quadro 14 – Frustrações no processo formativo durante a pandemia

Frustrações no processo formativo durante a pandemia
Ausência da prática
Sensação de aprendizagem incompleta
Sonhos e planos desfeitos
Ausência da prática do PIBID e outros programas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Partindo das reflexões e análises das narrativas e da síntese das palavras-chave do quadro, devemos considerar que o ensino remoto emergencial, durante o isolamento social, não

permitiu aos estudantes participarem presencialmente das atividades do PIBID e outros programas e disciplinas conforme aconteciam antes da pandemia. Isto gerou frustrações aos estudantes que também viram seus planos para o curso desfeitos, logo, sentiram que a aprendizagem ficou fragilizada durante esse tempo. Entretanto, os professores e coordenadores dos programas se esforçaram para que as atividades remotas pudessem ser proveitosas aos discentes, mesmo diante de tantos desafios.

Novas posturas diante dessas adversidades são essenciais, numa tentativa de olhar para as frustrações e replanejar novos direcionamentos, resgatando as aprendizagens que puderam ser construídas durante a vivência desses programas e disciplinas no ensino remoto. Dessa forma, devemos direcionar o sentido para o que foi possível conquistar nesse período e avançarmos na busca de uma Educação promissora, que possa se preparar para eventuais crises, para não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem na formação docente.

4.3 Unidade III – Durante a pandemia: reflexos na formação docente inicial

Esta seção continuará abordando os reflexos da pandemia durante a formação docente inicial. Entretanto, os recortes memorialísticos apresentados, a partir do memorial de formação e das rodas de conversa, abordam uma discussão mais didática, uma vez que na seção anterior focamos nos sentimentos, desafios e frustrações. Assim, os estudantes trazem narrativas acerca da metodologia, tecnologias digitais e avaliação utilizada pelos professores após a reorganização institucional devido a pandemia de Covid-19. Dessa forma, buscamos alcançar o objetivo específico *caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19*, a partir das vozes dos estudantes.

Para alcançarmos esse objetivo e organizarmos as análises e discussões, dividimos esta seção em três subseções: Metodologia de ensino; Tecnologias digitais; e Avaliação da aprendizagem. Na primeira subseção os estudantes enfatizam o percurso metodológico utilizado durante as aulas remotas; na segunda subseção trazem narrativas acerca das tecnologias digitais mais utilizadas nas aulas e aquelas que aprenderam; por fim, na terceira subseção, os narradores apresentam como foi o processo avaliativo desse período.

4.3.1 Metodologia de ensino

Sabemos que o curso de Pedagogia da UFPI/CMPP precisou se adaptar ao ensino

remoto emergencial. Com isso, a metodologia de ensino utilizada precisou se adequar ao novo contexto. De acordo com a Resolução nº013/2021/CEPEX/UFPI, as atividades remotas via SIGAA ou outros ambientes virtuais e a frequência puderam ser registradas por meio da participação dos estudantes em atividades síncronas e/ou assíncronas (Universidade Federal do Piauí, 2021a).

O Ensino Remoto Emergencial - ERE, por ser um *novo* modelo de ensino (apesar do ensino remoto já existir antes da pandemia, só não era utilizado no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP), tanto os professores como os estudantes enfrentaram inúmeras dificuldades quanto a metodologia de ensino em formato remoto. Ao olharmos, especificamente, para o público discente, trazemos inicialmente as narrativas das experiências de Malva, Macambira Antúrio, Orquídea e Perpétua sobre esse assunto:

As aulas eram expositivas, com uso de slides para as discussões em sua maioria (Malva – Memorial de formação).

Metodologia era vídeos e slides, durante as aulas, pois não tinha muito o que fazer (Macambira – Memorial de formação).

A metodologia mais comum utilizada pelos professores foi apresentar slides com o conteúdo, seguida de propôs a discussão de textos pré-definidos. Também foram utilizados estudos dirigidos, resumos, produções textuais e trabalhos em grupo de produção de videoaulas, artigos, tabelas, planos de aula e linhas do tempo (Antúrio – Memorial de formação).

A maioria dos professores apenas repassaram o assunto com apresentação de slide ou com a apresentação de um artigo, mas sem muita interação com os estudantes. Era um estudo bem maçante, era bem complicado manter-se concentrado por 4 horas direto olhando para a tela durante a aula. Alguns professores que tinham mais habilidades com as ferramentas tecnológicas faziam uso de alguns programas que ajudavam a gente a ficar mais atento, como o padlet, jogos e outros (Orquídea – Memorial de formação).

A maioria dos professores davam aula somente lendo determinado texto e explicando cada parágrafo, sendo algo muito monótono, pois não tinha muito debate sobre o assunto, uma troca de informações, era apenas o professor lendo durante 4 horas. No geral, as aulas eram muito monótonas o que me desmotivava muito, foram pouquíssimos professores que conseguiram ter uma boa didática durante as aulas, que não lotou a gente de conteúdo para que pudesse em pouco tempo dar todo o assunto, que sabia fazer a divisão muito bem e fazer uma avaliação correspondente a tudo que foi passado (Perpétua – Memorial de formação).

Entre os relatos apresentados, destacamos as falas dos estudantes no que se refere a metodologia abordada durante as aulas que, segundo eles, eram expositivas, com o uso de slides e leitura de texto, mas não havia diálogos e interação entre a turma e o professor, ocasionando desmotivação. Conforme Barros *et al.* (2020), a adaptação, planejamento e práticas letivas

ocorreram simultaneamente, e não houve tempo para reflexões sobre quais os métodos de ensino e os recursos mais adequados para mediar o processo de ensino. Portanto, muitos professores organizaram suas aulas remotas parecidas com as aulas presenciais, com aula expositiva do texto.

Contudo, a interação em sala de aula, remota ou presencial, não depende somente do professor, os estudantes devem participar ativamente, dialogar sobre o assunto, levantar questionamentos e suas próprias reflexões, caso contrário, o professor realmente ficará limitado a abordar o conteúdo sozinho. Sobre isso, acompanhamos Imbernón (2012) quando afirma que o problema não está na aula expositiva, mas em como é apresentada na prática, uma vez que ela tem sua importância. Para o autor, durante a aula expositiva é preciso que haja o componente da explicação e da argumentação, ao mesmo tempo em que o professor explica o conteúdo abre espaço para que o aluno adquira novos conhecimentos, questione, mude em relação a algo.

Encontramos indícios nas narrativas que se aproximam da compreensão de Imbernón (2012), sobre quando uma aula é apenas expositiva, sem diálogo e por um longo período de tempo, levando o aluno a ficar entediado, sem aprender significativamente e diminuir seu rendimento. Desse modo, o autor nos orienta a procurarmos inovações nas aulas das classes universitárias, melhorando a aula expositiva para motivar a participação dos discentes. Essas reflexões do autor não são construídas com base na realidade do ensino remoto, mas acreditamos que, mesmo se tratando de um modelo de ensino virtual e diferente, também deve ser planejado a fim de promover a participação ativa dos discentes, principalmente, havendo tantos recursos digitais disponíveis para o uso nas aulas remotas.

Para Lima, Queiroz e Sant'Anna (2018), as aulas expositivas, em geral, geram insatisfação nos alunos porque não contemplam as diferenças individuais, considerando as várias formas de aprendizagem. Logo, quando algo não nos atrai ou motiva, não sentimos curiosidade em conhecer. Conforme as autoras, (2018, p. 8), quando “[...] as aulas são organizadas para o foco no professor – ele fala, explica, lê slides do *Power point*, etc.” o aluno não tem interesse em participar, como aconteceu com as participantes Orquídea e Perpétua.

Nesse sentido, Lima, Queiroz e Sant'Anna (2018) salientam que a inserção das tecnologias durante as aulas não acontece somente por meio do recurso, mas a partir de uma construção metodológica relacionada com o uso desses recursos, por exemplo, o PowerPoint. O uso das tecnologias juntamente com a avaliação dos diferentes estilos de aprendizagem da turma, ou seja, aqueles que aprendem melhor visualmente, auditivamente ou os alunos cinestésicos, para identificar os procedimentos metodológicos mais adequados, irá facilitar o processo formativo dos estudantes.

Com base nesses caminhos reflexivos, reiteramos que a aula não acontece sem a participação discente, por mais que o professor planeje recursos e atividades diferenciadas, se o aluno não participa, é difícil construir essa interação. Mas, com base nas evidências narradas, alguns professores não buscavam motivar e inovar durante as aulas remotas, conforme Perpétua pontua “[...] *foram pouquíssimos professores que conseguiram ter uma boa didática durante as aulas*”, portanto, não havia esforço de todos em promover aulas interativas e dialogadas. Entretanto, não podemos generalizar, então trazemos trechos indicativos para revelar que haviam professores que tentaram oportunizar aulas mais dinâmicas:

A maioria dos professores buscavam propiciar uma aula dialogada, o que as vezes era difícil por conta da internet e do distanciamento causado pelas telas (Mandacaru – Memorial de formação).

Cada disciplina foi criado um grupo de WhatsApp onde era inserido os PDFs além de serem disponibilizados no SIGAA e através da plataforma Google Meet era socializado com o docente e os colegas. A maioria dos(as) professora(as) faziam tipo uma roda de conversa virtual para discutir e explicar os textos (Ipê – Memorial de formação).

Os dizeres narrativos de Mandacaru e Ipê expõem que muitos professores “buscavam propiciar uma aula dialogada”, como rodas de conversa, mas o distanciamento e a internet dificultavam, embora não deixam claro se era a falta ou instabilidade da internet, ou mesmo os desafios em manuseá-la. Isso demonstra que esses professores compreendem a importância da participação ativa dos alunos, defendida por Imbérnon (2012, p. 12) ao qual concordamos, pois, “A participação desencadeia a aprendizagem mútua [...]” dos alunos e professores.

Imbérnon (2012) continua discutindo que essa percepção de aprendizagem participativa leva a uma reformulação da metodologia, no sentido de propor novas atividades, projetos, planos de trabalho, de forma que a sala de aula se transforme em um espaço diferente, com situações motivadoras para o estudante aprender. Todavia, o autor também pondera que algumas dificuldades podem surgir durante a busca para superar a falta de participação do alunado, sendo uma delas o contexto, que muitas vezes obriga a transmitir mais conteúdo que elementos de participação, nesse caso, o contexto de ensino remoto é um grande exemplo.

Entre esses desafios e possibilidades da metodologia do ensino remoto, destacamos outro elemento importante durante as narrativas dos participantes, quando se referem a sobrecarga das atividades nesse período:

Eu me sentia sobrecarregada porque neste período tínhamos muitos trabalhos para dar conta, absolutamente ao final de toda aula os professores passavam um trabalho, as vezes fácil, as vezes complexo. Era difícil, toda semana tínhamos que dar conta de cinco trabalhos

de cinco disciplinas diferentes (Helicônia – Memorial de formação).

[...] a grande maioria apenas passava textos, toda aula tinha atividades, porque a carga horária do semestre tinha sido reduzida, e os professores precisavam passar aulas assíncronas, várias atividades, então a gente estava sobrecarregado de atividades, se não fizesse era tirado ponto, não tinha aquela conversa com o aluno pra entender se o aluno estava bem ou não (Jitirana – Rodas de conversa).

Helicônia e Jitirana se sentiram sobrecarregados com o excesso de atividades e trabalhos acadêmicos ao final das aulas. Zabalza (2004) afirma que o tempo disponível para a realização de uma atividade está relacionado com a possibilidade de desfrutá-la. A pressão para que o aluno conclua uma atividade pode fazer com que ele passe de um conteúdo para o outro sem “saborear” a aprendizagem, utilizando o termo empregado pelo autor. Dessa forma, quando o estudante tem muitos trabalhos para um curto espaço de tempo, ocorre justamente essa pressão em concluí-los, sem desfrutar das aprendizagens que possam ser construídas durante a realização dessas atividades.

Zabalza (2004) acrescenta que essa pressão transforma a aprendizagem em momentos de esforço, sem repouso e prazer no processo, assim, os estudantes passam de atividade para atividade sem aproveitar a experiência. Portanto, o excesso de atividades no ensino remoto não possibilitou a construção de conhecimento para esses estudantes, pelo contrário, provocou cansaço e os sobrecarregou demasiadamente. A quantidade de atividades não garante a qualidade da aprendizagem. É preciso que o professor seja o mediador no processo de ensino e aprendizagem possibilitando a construção do conhecimento por parte do estudante com um planejamento adequado de atividades potencializadoras, sem exageros metodológicos.

Para finalizar esta subseção, o quadro 15 expõe as palavras-chave identificadas nas narrativas dos participantes sobre a metodologia de ensino utilizada durante o ensino remoto emergencial na pandemia:

Quadro 15 – Palavras-chave sobre a metodologia de ensino

Metodologia de ensino
Aulas expositivas
Leitura de textos
Ausência de diálogos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

De acordo com as palavras-chave identificadas no memorial de formação e nas rodas

de conversa, os participantes destacaram que a metodologia de ensino mais recorrente se desenvolveu através de aulas expositivas, sem diálogos e interações entre professores e estudantes. Observamos que, apesar de alguns professores terem utilizado metodologias diferentes como rodas de conversa, a grande maioria apenas repassava o conteúdo através das leituras e slides, sem procurar envolver os estudantes, ocasionando desinteresse em muitos discentes em não participar das aulas. Contudo, não pretendemos expor julgamentos às metodologias utilizadas, mas reiteramos a necessidade da diversificação metodológica para abrir caminhos de diálogos entre os estudantes e desenvolver aulas mais proveitosas.

4.3.2 Tecnologias digitais

Partindo do pressuposto de que o ensino é uma prática social e deve atualizar-se conforme as necessidades da sociedade, a rápida expansão tecnológica já estava começando a se aproximar aos poucos dos ambientes escolares antes da pandemia. Fontana e Cordenonsi (2015) contribuem quando afirmam que as tecnologias servem de ferramenta inovadora e motivadora no processo de ensino, pois permitem uma nova abordagem educacional, potencializando a aprendizagem. Entretanto, o advento da pandemia intensificou a necessidade da implementação das tecnologias no processo de ensino.

É importante esclarecer que as tecnologias digitais (TDs), nesta pesquisa, referem-se tanto aos recursos digitais (como sites, plataformas, aplicativos, entre outros) até os aparelhos eletrônicos (celular, notebook, tablet, entre outros). Dessa forma, essas tecnologias correspondem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que, na perspectiva de Fontana e Cordenonsi (2015, p. 106), possuem aplicação das tecnologias digitais e “[...] abrangem desde a criação de blogs e microblogs, armazenamento na nuvem até objetos de aprendizagem, incluindo softwares educacionais”.

O ensino remoto emergencial foi marcado pelo uso das TDICs, ferramentas que já eram utilizadas antes da pandemia, mas como complementares à Educação. Contudo, no período pandêmico, as TDICs passaram a ser o principal meio de possibilitar o acesso as aulas remotas em todas as etapas e níveis de ensino. É indiscutível a utilização dessas tecnologias nesse período, muitas plataformas digitais foram criadas especialmente para o ensino remoto, a fim de facilitar o processo.

Os estudantes e professores tiveram a oportunidade de aprender a usar aparelhos eletrônicos, aplicativos, plataformas e sites durante as aulas. Embora muitos tiveram dificuldades, pois nem todos tinham acesso à internet e aparelhos eletrônicos e nem habilidades

com as tecnologias digitais, conforme já foi discutido. Destacamos os relatos a seguir para analisarmos as tecnologias mais abordadas e como foi a experiência:

Todos os professores utilizavam slides e as aulas eram transmitidas via Google Meet (Mandacaru – Memorial de formação).

Recursos: notebook, celular, slides, vídeos, meet (Macambira - Memorial de formação).

Os recursos tecnológicos utilizados eram os celulares, computadores, notebooks, canva, padlet e a rede de internet (Jitirana - Memorial de formação).

Os recursos utilizados foram computador ou celular com internet, plataforma Google Meet, SIGAA, WhatsApp e sites ou aplicativos específicos e pertinentes a cada disciplina (Antúrio - Memorial de formação).

Slides, textos, padlet para algumas atividades (Malva – Memorial de formação).

Um recurso que eu conheci por causa do ensino remoto, mas que foi pouco utilizado, foi o Padlet (Helicônia – Memorial de formação).

Já os recursos tecnológicos não físicos era WhatsApp, Google Meet, Chat, SIGAA (Ipê – Memorial de formação).

Aprendi a utilizar o Google Forms, a criar jogos e vídeos educativos, a utilizar outras ferramentas de apresentação como canva e padlet. Todas essas aprendizagens me fizeram refletir e entender que a tecnologia digital vem pra ficar e é necessário que os professores estejam preparados para trabalhar com essa nova ferramenta para aprender e ensinar os conteúdos para os alunos (Ipê – Memorial de formação).

Então durante esse período a gente teve essa oportunidade, essa experiencia de preparar uma aula remota para as professoras. Então eu acho que essas ferramentas ajudaram muito a gente no período pandêmico. São ferramentas que a gente pode estar utilizando após a pandemia, quando a gente precisar dar uma aula remota, ou precisar utilizar alguma ferramenta tecnológica (Perpétua – Rodas de conversa). Os únicos recursos utilizados foram a plataforma do Meet, onde as aulas aconteciam toda semana, também tinha o SIGAA, onde também era colocado os textos e as avaliações que iriam ser realizadas e também tinha o WhatsApp que era a forma dá gente se comunicar com o professor pra tirar alguma dúvida fora do horário das aulas (Perpétua – Memorial de formação).

E um ponto também do que a Jitirana falou que eu acredito que foi algo bom é a questão do mundo digital, antes da pandemia eram muitos materiais físicos, na xerox, livros, e a partir da pandemia, como os professores tiveram que se comunicar com a gente obrigatoriamente pela internet, pelas redes sociais, muita coisa mudou em pouco tempo (Orquídea – Rodas de conversa). Slides no canva, padlet, vídeos no YouTube, as ferramentas do Google (Docs, apresentação, drive, formulários) (Orquídea – Memorial de formação).

Em relação aos recursos digitais, os relatos demonstram que os mais utilizados nas aulas do curso de Pedagogia UFPI/CMPP foram slides, vídeos, aplicativos e sites como o Canva, Padlet, Google *Meet*, WhatsApp e o sistema da UFPI, o SIGAA. Os aparelhos manuseados

foram o celular e notebook. As aulas ocorriam principalmente por meio do Google *Meet*, um aplicativo do Google com foco em videoconferências que disponibiliza recursos como apresentação de slides, vídeos, documentos, bate-papo via Chat, entre outros. Apesar do WhatsApp ser um aplicativo cuja finalidade não é educacional, mas sim envio de mensagens instantâneas sobre qualquer assunto, foi bastante útil entre estudantes e professores para a troca de informações e compartilhamento dos materiais da aula.

Através das narrativas, observamos uma variedade de tecnologias digitais que puderam ser empregadas durante as aulas remotas, a fim de facilitar o acesso e a aproximação virtual da comunidade acadêmica. Segundo Barros *et al.* (2020), as tecnologias foram grandes aliadas no isolamento social, entretanto, muitos professores estavam perdidos diante da diversidade de recursos tecnológicos, sem terem o domínio adequado para seu uso nas aulas remotas. As autoras refletem que as tecnologias não pediram licença e não procuraram saber quem estava capacitado para manuseá-las, revelando a necessidade de repensar o currículo e ressignificar as estruturas curriculares dos cursos de formação.

Assim, os cursos formativos precisam abordar competências e habilidades que os docentes precisam desenvolver para trabalhar utilizando as tecnologias digitais com criticidade e criatividade. Tendo em vista que após a pandemia o uso das tecnologias durante as aulas continuou e continuará sendo necessário, pois faz parte do contexto social dos alunos e professores. Para Barros *et al.* (2020), o uso das ferramentas digitais no ensino requer finalidades, planejamento e um sentido, as quais o professor precisa construir durante seu processo formativo, de forma que as tecnologias deixem de ser apenas recursos técnicos e se tornem importantes contribuintes no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com a discussão, Godoi *et al.* (2020) apontam em seus estudos que a pandemia de Covid-19 oportunizou novas aprendizagens e integração das TDICs no processo pedagógico, evidenciando a necessidade formativa de professores capazes de utilizar essas tecnologias como ferramentas didáticas. As participantes Ipê e Perpétua se aproximam dessas reflexões quando afirmam que durante os períodos remotos compreenderam a importância do uso dessas tecnologias no ensino e aprenderam a usar diversas ferramentas. Ipê aponta a necessidade dos “[...] professores estejam preparados para trabalhar com essa nova ferramenta [...]”, Perpétua acrescenta que “São ferramentas que a gente pode estar utilizando após a pandemia [...]”.

Diante disso, percebemos que a tecnologia digital teve uma importância fundamental durante as aulas remotas, despertando nos participantes a percepção da necessidade de aprenderem a utilizar para o uso na sua prática docente futura. Conforme Oliveira e Corrêa

(2020, p. 256), “[...] as TDs tornaram-se a própria sala de aula [...]”, logo, elas são capazes de simplificar os processos pedagógicos diários a partir da colaboração e interação entre os pares para aprenderem coletivamente. No entanto, segundo os autores, é preciso estratégias de planejamento, pois as TDs por si só não são suficientes, sendo necessário também o diálogo e reflexão entre estudantes e professores quanto ao tempo, conteúdo e o tipo de atividade.

Embora as TICs contribuam para a “[...] aprendizagem interativa, ativando conhecimentos prévios, monitorando as diversas etapas durante o processo de aprendizagem, dando feedback apropriado etc.”, conforme Monnerat, Pessoa e Ferreira (2016, p. 232), no processo de aprendizagem, mesmo que os estudantes tenham desenvolvido competências de autorregulação, não ocorre apenas com a introdução das tecnologias por si só, carecendo desse direcionamento no planejamento dos professores para o uso das tecnologias.

Esse planejamento do uso das tecnologias digitais é imprescindível. No entanto, reiterando as afirmativas apresentadas, no ERE não houve tempo o suficiente para os professores e estudantes se adaptarem e planejem as aulas e os estudos, pois tudo acontecia ao mesmo tempo. Em decorrência dessas singularidades do momento vivido na pandemia, surgiram fragilidades durante o uso dessas tecnologias, como falta de interação virtual, quando os alunos deixavam a câmera e o áudio desligados, dificultando o diálogo e participação ativa por parte dos discentes (Oliveira; Corrêa, 2020).

Entre os desafios quanto ao uso das tecnologias digitais (TDs), mesmo diante do ERE, Oliveira e Corrêa (2020) revelam que as TDs, enquanto mediadoras do conhecimento, possibilitam aulas interativas, desde que sejam provocadas pela mediação docente. Portanto, não basta apenas o professor planejar uma aula a partir das TDs, é preciso que os estudantes sejam envolvidos para que participem, interajam virtualmente, promovendo o diálogo durante a aula. De acordo com Godoi *et al.* (2020), o novo cenário forçou o uso das tecnologias nas aulas, oferecendo não só limitações, mas também aprendizagens. Pois, após a pandemia, motivou professores e estudantes em formação docente a planejarem aulas mediadas pela tecnologia, utilizando vídeos, aplicativos e outros meios para favorecer a aprendizagem e despertar a participação do aluno.

A seguir, o quadro 16 mostra as palavras-chave das narrativas sobre as tecnologias digitais:

Quadro 16 – Palavras-chave sobre as tecnologias digitais

Tecnologias digitais
Canva
Padlet
YouTube, Vídeos
SIGAA
WhatsApp
Google <i>Meet</i> , <i>Docs</i>
Notebook, computador, celular
Rede de internet
Slides

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Diante dessas análises e discussões, é preciso considerar que o processo de ensino e aprendizagem não deve se limitar aos espaços presenciais (Godoi *et al.*, 2020), principalmente após um cenário pandêmico em que durante meses exigiu espaços educacionais mais flexíveis, como o virtual. Retomando a reflexão inicial desta subseção, de que o ensino é uma prática social e, conforme a sociedade vai se atualizando, enquanto profissionais da educação, precisamos nos apropriar dessas mudanças. Compreendemos a importância da presença das tecnologias digitais identificadas no quadro 16, seja no contexto social e/ou nos espaços formativos, em que os estudantes das licenciaturas aprendam a fazer uso para suas práticas docentes futuras. Sendo assim, a formação docente inicial é um ponto de partida essencial para proporcionar aos futuros professores a construção de práticas pedagógicas significativas aliadas às tecnologias digitais.

4.3.3 Avaliação da aprendizagem

Considerando o contexto de ensino remoto emergencial, a avaliação da aprendizagem sofreu uma alteração significativa, exigindo dos professores repensarem formas de avaliar os estudantes à distância. Antes da pandemia a temática em torno da avaliação já era bastante discutida na comunidade científica. Durante e após a pandemia essa discussão se intensificou, principalmente quando a avaliação é reconhecida como uma maneira de identificarmos aquilo que precisa ser melhorado, uma orientação no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, a avaliação torna-se fundamental no período remoto, em que professores se viam

diante de inúmeros desafios, sendo um deles identificar se os estudantes estavam realmente aprendendo e se a sua metodologia estava adequada, sendo o processo avaliativo um instrumento de grande valia para isso. Por outro lado, os discentes também sentiram os impactos da avaliação no ensino remoto, no entanto, para analisarmos os desafios e as possibilidades da avaliação refletidos no processo formativo dos estudantes de Pedagogia da UFPI/CMPP, vejamos suas narrativas sobre como eram realizadas essas avaliações:

Em relação à avaliação, na maioria das vezes eram seminários que aconteciam durante as aulas, tinha muitos trabalhos como: resenha, plano de aula, micro aulas, resumo expandido, as vezes eram individuais e outras vezes em grupo. Os professores davam uma semana mais ou menos para a realização da avaliação e elas tinham que ser enviadas pelo e-mail do professor. Eu tive professor também que fez prova no horário da aula pelo SIGAA, o que era muito errado pois a Internet da maioria das pessoas não eram tão boa, então podia cair a qualquer momento e o aluno acabava perdendo a prova, por isso sempre reclamávamos para que não fosse feito esse tipo de avaliação, mas ainda sim teve professor que fez sem pensar no aluno (Perpétua – Memorial de formação).

Seminários para discussões de textos, provas escritas, elaboração de planos de aula (Malva – Memorial de formação).

A maioria das avaliações aconteciam por meio de seminários, poucas foram as que aconteceram através de questionário, acredito que no máximo três ou quatro. Uma aconteceu através do jogo do site que citei anteriormente, uma por meio das postagens do Padlet, e umas duas através dos fóruns do SIGAA (Helicônia – Memorial de formação).

Os(as) docentes realizava a avaliação de diversas formas, por exemplo: através da participação da discussão dos textos, seminários, avaliações formativas através do SIGAA, produção de artigos, planos de aula, resenha crítica, fichamentos, relatório de pesquisa de campo e também avaliação formativa (Ipê – Memorial de formação).

Alguns professores faziam seminários com apresentação oral e uso de slides, outros passavam prova digitada com perguntas referentes ao assunto, outros passavam trabalhos individuais ou em grupo, e alguns passavam produção textuais (Orquídea – Memorial de formação).

Acontecia por meio de trabalhos em grupo, como, seminários, planos de aula, fichamento, resumo crítico. Tudo de forma digital (Mandacaru – Memorial de formação).

Por fim, a avaliação da aprendizagem acontecia por meio da frequência, assiduidade, participação, envio de trabalhos, seminários e debates (Macambira – Memorial de formação).

As atividades avaliativas aconteciam por meio de fóruns no SIGAA, provas escritas com questões objetivas ou subjetivas no SIGAA ou enviadas por e-mail. Além disso, também contavam como notas avaliativas os seminários em grupo, as atividades escritas individuais ou em grupo, bem como outras produções específicas de cada disciplina (Antúrio – Memorial de formação).

Acompanhando as narrativas, verificamos que as avaliações dos componentes

curriculares, durante o ensino remoto no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, ocorreram por meio de seminários, trabalhos individuais ou em grupo, provas escritas, entre outros. Portanto, esse processo avaliativo segue conforme as orientações da Resolução nº085/2020/CEPEX/UFPI, em seu Art. 12, quando diz que “A avaliação do rendimento acadêmico será feita por meio do acompanhamento contínuo do desempenho do aluno, sob forma de prova escrita, oral ou prática, trabalho de pesquisa, individual ou em grupo, seminário, ou outros instrumentos constantes no plano de disciplina” (Universidade Federal do Piauí, 2020c).

Observamos nos relatos uma grande diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, o que corresponde a uma perspectiva de avaliação que potencializa a aprendizagem, e não serve apenas para dar uma nota ao aluno. A diversificação dos instrumentos, principalmente os trabalhos individuais e em grupo, possibilita ao estudante realizar as atividades e aprender, localizando suas dificuldades e potencialidades, redirecionando seu processo formativo (Fernandes, 2014).

Compreendemos a avaliação como uma atividade meio e não como fim, fazendo parte do processo educativo em favor da aprendizagem. Portanto, o processo avaliativo antes, durante e após a pandemia deve favorecer a aprendizagem, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem, que produz conhecimento na medida em que realiza atividades e trabalhos avaliativos. Conforme Melchior (2003), uma avaliação formativa não se preocupa com os resultados, mas com a aprendizagem do estudante. Embora não estamos condenando a avaliação somativa, que também é importante, mas olhando para o contexto remoto, a avaliação formativa é fundamental para promover aprendizagens.

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, segundo Luckesi (2011), a intenção avaliativa é subsidiar a busca por melhores resultados de acordo com o planejado, investindo em soluções novas e acolhendo a realidade como ela é. Contudo, a participante Perpétua afirma que teve professor que realizava prova em horário específico no SIGAA, e quem não estava com acesso à internet era prejudicado. Essa forma de avaliar não condiz com as reflexões de Luckesi (2011) sobre a avaliação partir da realidade do aluno, tendo em vista que está prejudicando o seu processo formativo ao invés de potencializar a aprendizagem. Segundo o autor, a avaliação é um componente do projeto pedagógico, diagnosticando, intervindo e qualificando a realidade pedagógica.

Para Gusso *et al.* (2020), os processos avaliativos não podem ocorrer de forma improvisada ou ritualística. Na condição de pandemia, os desafios são ainda maiores, devido o distanciamento físico entre os professores e estudantes. Portanto, o planejamento e reflexão para

a escolha dos instrumentos avaliativos digitais é imprescindível, a fim de evitar improvisos ou atividades fora da realidade dos discentes. A avaliação no ensino remoto emergencial é desafiadora, mas não impossível, principalmente quando o educador a compreende como um meio que também produz aprendizado e não apenas gera uma nota.

Gusso *et al.* (2020, p.17) refletem que avaliar apenas ao final da disciplina não é satisfatório, elencando estratégias para superação dessa prática, como a “[...] a criação de atividades que precisem ser realizadas pelo estudante em relação a textos, imagens e vídeos enviados pelo professor – atividades que precisem ser devolvidas ao professor e examinadas por ele”. Outro ponto analisado pelos autores corresponde ao volume de atividades avaliativas, quando isso ocorre, o professor pode não conseguir corrigir as atividades com qualidade e fornecer o feedback de aprendizagem ao aluno, além de limitar o tempo desse estudante para realizar outras atividades de estudo necessárias.

As palavras-chave desta subseção sobre a avaliação da aprendizagem estão expostas no quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Palavras-chave sobre a avaliação da aprendizagem

Avaliação da aprendizagem
Seminários
Resenhas
Planos de aula
Micro aula
Resumos expandidos
Provas escritas via SIGAA
Fichamentos
Produções de artigos
Frequência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

O quadro 17 indica a diversificação dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores durante o ensino remoto no período pandêmico, apontados pelos participantes. Dessa forma, considerando todas as reflexões desta subseção, analisamos e compreendemos a importância do processo avaliativo durante o ERE para oportunizar o acompanhamento das aprendizagens, o qual deve ser devidamente planejado e os resultados refletidos a fim de orientação das intencionalidades pedagógicas, buscando promover a aprendizagem dos estudantes. A metodologia de ensino e as tecnologias digitais, discutidos anteriormente, aliados

à avaliação da aprendizagem, são elementos fundamentais no processo formativo dos estudantes de Pedagogia da UFPI/CMPP evidenciados nas narrativas, que mostraram a existência de desafios durante o ensino remoto, mas também apresentaram perspectivas positivas de aprendizagem, que serão discutidas com mais profundidade nas próximas subseções.

4.4 Unidade IV – Após a pandemia: aspectos refletidos do ensino remoto

A pandemia de Covid-19 gerou uma grande mudança cultural e comportamental na sociedade que, mesmo após o período pandêmico, ainda podemos observar aspectos refletidos no contexto social. Ao nos referirmos, estritamente, à formação inicial de professores, verificamos aspectos positivos e negativos refletidos do ensino remoto após a pandemia e que serão evidenciados através das narrativas a seguir para posteriores análises e discussões. Dessa forma, esta seção pretende alcançar o terceiro objetivo específico ao *identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia UFPI/CMPP, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico*, e está organizada em três subseções: Aspectos positivos; Aspectos negativos; e Outros aspectos evidenciados.

A primeira subseção, revela os aspectos positivos refletidos do ensino remoto na formação docente inicial; a segunda apresenta os aspectos negativos; na terceira e última subseção desvelamos outros aspectos, a partir dos trechos narrados, que acreditamos serem importantes dialogar.

4.4.1 Aspectos positivos

Os momentos em nossa vida, bons ou ruins, nos deixam marcas e nos trazem experiências que podem possibilitar aprendizagens, quando refletimos sobre elas. A pandemia de Covid-19 foi um desses momentos que trouxe muitas angústias, mortes, tristeza e tantos outros desafios e dificuldades em diversas áreas da vida, como familiar, econômica, profissional, acadêmica, sendo esta última abordada no presente estudo. Entretanto, alguns aspectos positivos após esse tempo puderam ser desvelados pelos participantes desta pesquisa, no que se refere ao seu processo formativo no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP. Vejamos os trechos narrados a seguir:

Mas eu acredito que tudo isso valeu a pena, porque assim como no ensino remoto, a gente também teve algumas mudanças. Antes as aulas dificilmente tinham slides, dificilmente os

professores colocavam algo no SIGAA, e também não disponibilizavam os textos em grupos de WhatsApp, o professor dava aula e a xerox estava no Tim, ou em algum outro lugar. E agora não, tem todo esse avanço na questão da tecnologia, os professores trazem aulas mais bem elaboradas, com slides, vídeos, e a questão dos textos as vezes a gente não tem condição de pagar pela xerox, então com a disponibilidade deles no SIGAA ou em grupo de WhatsApp fica bem mais fácil, ficou algo mais flexível (Jitirana – Rodas de conversa).

Um ponto positivo do período remoto é que a gente conseguia pegar um número maior de disciplinas por estar menos corrido, a gente estava em casa e conseguia pegar disciplinas pela manhã e à noite, no meu caso (Mandacaru – Rodas de conversa). O que mudou é que antes a gente tirava muita xerox, tinha muita essa questão de estudar no papel. Hoje em dia eu já consigo estudar através de um PDF, apesar de sentir muita falta, porque eu ainda prefiro o texto físico, mas se não tiver eu consigo estudar por PDF tranquilamente (Mandacaru – Rodas de conversa).

Conheci novas plataformas; tive a segurança de assistir às aulas em casa, sem custo para deslocamento; construí um olhar mais sensível para as relações (Malva – Memorial de formação).

Como futura professora reflito muito a cerca de como posso utilizar recursos tecnológicos de forma que torne o ensino significativo para os alunos, em caso de alguma circunstância que nos impossibilite de estar presentes em sala de aula (Helicônia – Memorial de formação).

Aprendi a trabalhar com algumas ferramentas tecnológicas que não tinha muito conhecimento e nem habilidade. Apesar do desafio ressignifiquei o modo de aprender e se concentrar nas aulas remotas (Ipê – Memorial de formação).

O ensino remoto ajudou muito no quesito deslocamento, pois os alunos não precisavam mais gastar com transporte para assistir aula. É muito mais confortável assistir a aula do seu próprio quarto/sala. Você tem um pouco mais de tempo pra estudar e fazer as provas que são passadas pelo professor. Uso de novas metodologias de ensino (Perpétua – Memorial de formação).

Agilidade em envio de atividades; aprendi a fazer slides e vídeos; aprimoramento na realização das atividades; empatia por parte de alguns professores (Macambira – Memorial de Formação). Eu aprendi a aproveitar o tempo melhor, melhorei meu IRA, fazer publicação em E-books e revistas, participar do PIBID durante o online (Macambira – Memorial de formação).

Outro aspecto positivo é a questão da produtividade, eu acredito que durante a pandemia nós tivemos uma produção maior, tanto de trabalhos acadêmicos ou até mesmo de participação em eventos, continuando depois da pandemia. Outro ponto positivo é a questão da autonomia [...] pra encontrar o programa, tentar aproveitar a UFPI o máximo possível, explorar ao máximo o nosso curso [...] de não ficar esperando os professores, ou a coordenação avisar, mais de correr atrás e tentar participar de mais coisas e aproveitar o máximo possível (Orquídea – Rodas de conversa).

Mais conforto para assistir as aulas; Possibilidade de cursar mais disciplinas; Disponibilidade para participar de programas/eventos; Conexão online com pessoas ou profissionais que estão longe fisicamente; Por não precisar sair de casa e não depender de transporte para frequentar as aulas o tempo podia ser melhor aproveitado; Participação em eventos e apresentação de trabalhos em eventos de outras instituições em outros estados; Construção de amizades/vínculos virtuais com estudantes e professores de outras

turmas/instituições (Antúrio – Memorial de formação).

Analisando os relatos, depreendemos que o ensino remoto emergencial não foi uma experiência totalmente negativa para os estudantes do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, considerando os aspectos positivos mencionados. Jitirana comenta que após a pandemia os professores estão utilizando mais recursos tecnológicos durante as aulas, como slides e vídeos, além de compartilharem os materiais em PDF (Portable Document Format) no SIGAA ou WhatsApp, o que facilita o acompanhamento, principalmente para os estudantes que não têm condição de comprar a xérox naquele momento. Mandacaru confirma que o acesso aos materiais através de PDF aumentou depois do ensino remoto e que já está habituada com esse modelo de estudo, sem ser por meio dos textos físicos. Além disso, a participante cita outro ponto positivo que foi a oportunidade de cursar mais disciplinas durante o período remoto. Aspecto também mencionado por Antúrio, tendo em vista que podiam se matricular nos componentes curriculares nos três turnos, manhã tarde e noite, sem se preocupar com o deslocamento até a universidade, principalmente no turno noturno.

Discutindo com Imbernón (2012), compreendemos a dificuldade para fornecer maneiras de melhorar a aula expositiva e atrair a atenção dos alunos, uma vez que a docência, segundo ele, não é uma ciência exata, mas um campo de conhecimento. Assim, o desenvolvimento da aula depende do professor, da participação dos discentes, pois não há uma metodologia única. O autor sugere algumas estratégias que podem viabilizar uma aula mais atrativa e aumentar a aprendizagem, sendo uma delas a utilização de meios audiovisuais, como slides e vídeos apontados pelos participantes.

A variação das atividades durante as aulas é fundamental, tudo isso são técnicas que Imbernón (2012) propõe para despertar intelectualmente os estudantes e eliminar a fadiga, resgatando o interesse deles para uma aprendizagem significativa e o avanço no campo social e científico. É importante salientar que após a pandemia os discentes enfrentaram adaptações com a volta do ensino presencial, muitos retornaram à universidade desmotivados e ansiosos. Portanto, é imprescindível que os docentes proponham aulas dinâmicas, com recursos audiovisuais, o que já está acontecendo conforme os relatos, fomentando a participação desses estudantes, que enfrentaram tantos desafios durante a formação no ensino remoto, ao mesmo tempo em que estes também precisam participar a partir do próprio interesse em construir seu conhecimento.

O acesso às tecnologias e, concomitante, a oportunidade e aprendizagem com o seu uso frequente, foi um dos aspectos positivos do ensino remoto mais refletidos no processo formativo

dos participantes. Malva, Helicônia, Ipê, Perpétua e Macambira afirmam que aprenderam a utilizar diversos recursos tecnológicos, a fazer slides e vídeos, conheceram novas plataformas educacionais, e compreendem a importância desse aprendizado para, futuramente, empregá-los na metodologia de ensino do seu próprio trabalho docente.

Percebemos nos relatos que os participantes reconhecem a importância da participação tecnológica na sociedade, logo, deve ser oportunizada durante as aulas. Helicônia afirma que *“Como futura professora reflito muito acerca de como posso utilizar recursos tecnológicos de forma que torne o ensino significativo para os alunos[...]”*, essas reflexões se aproximam dos estudos de Rocha (2009) sobre a tecnologia no Ensino Superior, levando em consideração o atual contexto do avanço tecnológico, por isso, a mediação tecnológica na formação de professores se faz necessária.

Segundo o autor, disciplinas nos cursos de formação docente em que os professores fazem uso das tecnologias oportunizam aos estudantes construir momentos de reflexão sobre o alcance que o desenvolvimento tecnológico tem nas suas vidas e dos seus futuros alunos. Dessa forma, na formação inicial de professores esses estudantes precisam ter a oportunidade de refletirem sobre esse assunto, pois serão eles que futuramente estarão nas salas de aulas mediando o processo de ensino e aprendizagem, considerando o atual contexto social.

As participantes Macambira, Orquídea e Antúrio declaram que durante o ensino remoto produziram uma maior quantidade de trabalhos acadêmicos, como artigos, publicação em E-books, além de participarem de eventos científicos, inclusive em instituições de outros estados. Considerando esses trechos narrativos, essas experiências acadêmicas motivaram os estudantes a produzirem pesquisas científicas e participarem de eventos após a pandemia, conforme Orquídea afirma, despertando o interesse e a conscientização da importância do envolvimento na pesquisa ao longo da formação profissional.

Orquídea ressalta outro aspecto positivo referente a construção da autonomia por parte dos estudantes para explorarem as oportunidades do curso quanto aos programas, eventos e outras atividades da academia. A coordenação de Pedagogia avisa aos alunos por meio de e-mails, SIGAA, e também colando avisos nos murais dos corredores do CCE sobre a abertura de editais para programas como o PIBID, PIBIC, Monitoras, entre outros. Até mesmo os próprios docentes comunicam aos estudantes quando estão informados. No entanto, durante a pandemia, a comunicação com a coordenação do curso e com os professores estava limitada aos meios virtuais, cabendo aos discentes procurarem os editais e eventos sem esperar os informativos, gerando um aspecto positivo para eles, que é a participação ativa e autonomia na sua própria formação.

Essa atuação dos participantes na sua formação docente coincide com os dizeres de Severino (2013, p. 35) quando fala que no Ensino Superior “[...] as condições de aprendizagem transformam-se no sentido de exigir do estudante maior autonomia na efetivação da aprendizagem [...]”. Em vista disso, o estudante deve construir sua independência em relação aos recursos institucionais oferecidos para uma atividade criadora, se empenhando no seu projeto de trabalho individualizado, tendo o material didático e científico ao seu alcance, assim como o envolvimento em eventos e programas acadêmicos/científicos. De acordo com Alarcão (2021), o período de aulas remotas contribuiu para o desenvolvimento dos alunos pela autonomia e as responsabilidades crescentes, embora outros se intimidaram e se isolaram, mas houve a evolução de alguns, conforme relata Orquídea.

As palavras-chave e expressões identificadas sobre os aspectos positivos do ensino remoto emergencial na formação docente inicial estão apresentadas no seguinte quadro.

Quadro 18 – Aspectos positivos do ensino remoto emergencial na formação docente inicial

Aspectos positivos
Disponibilização dos textos em PDF
Acesso às novas plataformas educacionais
Aprendizagem para uso dos recursos tecnológicos
Aulas pós-pandemia com mais variedade de recursos tecnológicos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Observamos reflexos da reorganização institucional do ensino remoto na pós- pandemia no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, a partir dos relatos narrados, evidenciados nas introdução de mudanças nas metodologias de ensino e na aprendizagem para uso de recursos tecnológicos no processo educativo escolar. Bem como, as narrativas possibilitaram reflexões e tomada de decisão dos participantes, no que se refere a autorregulação, como ressaltaram Monnerat, Pessoa e Ferreira (2016), como possibilidade de aprofundamento da vida científica.

4.4.2 Aspectos negativos

Essa subseção aborda os aspectos negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, após o período pandêmico, como reflexo da reorganização institucional. Após a pandemia, com o retorno do ensino presencial, os estudantes se readaptaram a uma nova rotina, o uso da máscara e o distanciamento social ainda era

recomendado pela Organização Mundial da Saúde - OMS. A comunidade universitária se adequava ao “novo normal”, mas os reflexos do ensino remoto durante a pandemia eram visíveis, com muitos estudantes cansados e desmotivados. A seguir, os trechos narrativos evidenciam alguns desses reflexos negativos:

Em aspectos negativos eu acho também que, como a gente estava em casa tendo acesso a todos os textos e conteúdo, no momento das avaliações a gente se confiava muito nos materiais. Porque quando era no presencial, quando era prova escrita, a gente não tinha nada para nos guiar na prova, a gente estudava em casa, levava todo o conhecimento para a prova para botar em prática. Mas como a gente tinha acesso a esses conteúdos diretamente eu acho que a gente se confiava muito nisso e deixava de lado isso de realmente estudar, colocar a cara nos livros, nos textos de uma forma mais profunda, ficava mais no raso, sabe (Jitirana – Rodas de conversa).

Pelo fato das provas terem sido realizadas no formato online a gente poderia consultar as respostas, elaborar com mais precisão, assistir vídeos antes, então a gente conseguia fazer boas respostas e tirar boas notas. Mas essas notas não necessariamente representavam nosso rendimento, o que realmente a gente aprendeu. Sinto bastante isso, apesar das minhas notas terem sido muito boas, eu não tive um rendimento que eu considero que foi o melhor possível [...] (Orquídea – Rodas de conversa).

E muitos conteúdos ficaram muito superficiais, tinha uma prova e você podia estar ali tranquilamente pesquisando um texto, um livro e respondendo as questões, então acabou sendo bastante superficial (Antúrio – Rodas de conversa).

As avaliações eram de pouca qualidade, devido ser tudo digital; Alguns períodos ficaram mais curtos (Mandacaru – Memorial de formação).

Jitirana, Orquídea, Antúrio e Mandacaru registram que o formato de provas digitais não favoreceu a aprendizagem, refletindo negativamente no processo formativo, ao sentirem que não aprenderam o suficiente. Realizar uma prova consultada pode não instigar o estudo por parte de alguns estudantes, que irão se confiar nos materiais disponíveis para consulta, alcançar uma nota satisfatória, mas o rendimento pode não ser produtivo. Os participantes demonstram frustração nesse sentido, quando Antúrio se refere aos conteúdos como “superficiais”, Orquídea não relaciona suas notas boas com o seu rendimento, Jitirana acredita que a prova consultada não motiva os estudos daquele conteúdo e Mandacaru diz que as avaliações eram de pouca qualidade por serem digitais.

Sobre essa discussão, Rocha (2009) acentua que a prática pedagógica do ensino superior a distância deve permitir o desenvolvimento da complexidade de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Nesse sentido, é preciso haver instrumentos de avaliação para registro e divulgação das atividades para que os estudantes e professores possam ver com clareza o desempenho. Ainda segundo o autor, os ambientes virtuais podem fornecer esses instrumentos,

mas é importante que o aluno desenvolva a atividade e receba após a correção do professor, para verificar a análise feita.

Também pode ser um ambiente de trocas entre os colegas, de forma que seja feito um acompanhamento constante das atividades dos discentes para identificação das suas dificuldades e posteriormente saná-las ainda durante o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental o controle e segurança nas avaliações, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados, e todos os envolvidos precisam participar desse processo (Rocha, 2009). Relacionando essas reflexões do autor com os trechos narrados pelos participantes, percebemos que o processo avaliativo durante o ERE, no curso de Pedagogia UFPI/CMPP, não possibilitou aos estudantes essa análise das atividades, porque já resolviam as avaliações consultando os materiais de estudo.

Isso desfavoreceu o momento de estudar e depois responder a atividade avaliativa a partir do próprio conhecimento construído e, posteriormente, analisar o que foi aprendido e o que precisa ser melhorado. Além disso, não houve o envolvimento dos alunos e professores nesse processo, tendo em vista que as narrativas apontam que todo o ensino remoto ocorreu dessa forma, não havendo aquele momento fundamental de avaliar os resultados, identificar as dificuldades, e mudar o que for preciso. A avaliação não deve apenas apontar as dificuldades, mas precisa servir como uma orientação para o replanejamento metodológico da prática pedagógica do professor e reorganização dos estudos por parte do alunado.

Sabemos das dificuldades metodológicas que muitos professores enfrentaram durante o ERE, mas a avaliação poderia ser uma grande aliada nesse contexto, contribuindo para indicar os ajustes necessários. O diálogo dos professores com os estudantes para apontarem suas opiniões sobre o desenvolvimento das avaliações, se estava atendendo as necessidades acadêmicas e permitindo a construção da aprendizagem, poderia amenizar esse aspecto negativo. Assim como os próprios estudantes possuem autonomia para conversarem com os docentes e apresentarem as adversidades que estão enfrentando.

Outro aspecto negativo que Mandacaru e Antúrio apontam é sobre a ausência da prática, conforme já foi discutido anteriormente, mas não poderia deixar de ser apresentado novamente como um dos reflexos pós-pandemia. Assim sendo, os participantes lamentam bastante o fato de não terem tido a oportunidade de vivenciar momentos práticos de alguns componentes curriculares, como por exemplo os estágios, e alguns programas como o PIBID, afetando diretamente a formação docente inicial, que se desenvolve a partir da teoria e prática. Vejamos os relatos em sequência:

E de aspectos negativos, além disso tudo que foi falado, a ausência da prática, como eu falei do PIBID, a gente não teve prática nenhuma. E também muitas aulas eram superficiais, muitos conteúdos que eu tenho certeza que no presencial seriam trabalhados de outra forma, passaram e a gente nem viu. [...] (Antúrio – Rodas de conversa).

Perdemos a oportunidade de vivenciar a parte prática de algumas disciplinas (Mandacaru – Memorial de formação).

As narrativas das participantes Mandacaru e Antúrio evidenciam a angústia dos estudantes de não vivenciarem a prática durante o ensino remoto emergencial no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP. Embora o ERE tenha sido uma medida emergencial e necessária, considerando o contexto pandêmico, não havia outra solução para a continuidade das aulas que não poderiam ocorrer presencialmente. Portanto, os desafios foram acrescidos na formação inicial de professores, sendo um deles a ausência do componente prático do curso, refletido durante e após a pandemia.

Sabemos que a unidade teoria e prática no curso de formação inicial de professores é defendida por muitos autores como Pimenta (2019), Pimenta e Lima (2010) e Zabalza (2004), e é compreendida pelos participantes dessa pesquisa, destacando os trechos de Mandacaru e Antúrio. Após a pandemia, os estudantes sentiram os reflexos no processo formativo decorrentes da ausência da prática, não podendo vivenciar diversas experiências que, comumente, acontecem nas disciplinas do curso de Pedagogia, como pesquisas de campo e projetos de extensão nos ambientes escolares, entre outros trabalhos que contribuem para a análise e reflexões do contexto educacional.

Toda profissão, assim como a de professor, é prática, (Pimenta; Lima, 2010), portanto, a observação e participação no futuro ambiente de trabalho é importante para que o estudante construa a sua própria prática. Valorizando a sua formação intelectual e não apenas reproduzindo e imitando a prática considerada modelar de outros profissionais. Nesse viés, Zabalza (2004) nos chama a atenção quando afirma que não é a prática que gera conhecimento, mas uma prática planejada, construída a partir de reflexões e em constante análise e modificações. Todas essas possibilidades não foram possíveis aos participantes narradores durante sua formação no ensino remoto e, no retorno ao presencial, reconhecem essas ausências, que ainda podem ser construídas nas formações continuadas e nas práticas docentes vindouras.

Os dois aspectos negativos anteriormente mencionados, avaliações digitais e ausência da prática, influenciam o próximo aspecto destacado pelos participantes, sobre a sensação de não estar preparado para atuar futuramente, conforme relatam:

No remoto parece que teve essa descaracterização da sala de aula, durante a aula o cachorro latia, a mãe me chamava, tudo acontecia, menos eu prestar atenção na aula. Não tinha aquele limite de um momento realmente corpo e mente presentes. Porque era muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, eu já deixei carne queimar porque tinha que responder a chamada, já deixei arroz queimar também (Malva – Rodas de conversa).

Eu acho que um ponto negativo do ensino remoto foi porque como a gente estava em casa, a gente se distraía muito fácil. Não era sempre que eu prestava 100% de atenção numa aula, porque sempre tinha coisa para fazer em casa, sempre tinha alguém me chamando, eu não estava dentro de uma sala de aula que não tinha ninguém me distraindo. [...]. Eu sinto que eu não consegui absorver tudo que eu realmente tinha que absorver, sinto que eu não consegui aprender tudo que eu tinha que aprender, porque como era remoto, era muito trabalho, e as vezes eu não tinha tempo para aprofundar determinado assunto (Perpétua – Rodas de conversa).

Inclusive, outro ponto negativo, é a sensação de não estar capacitado o suficiente para exercer a profissão, para entrar no mercado de trabalho [...]. Outro ponto negativo que eu percebi são os problemas de saúde que surgiram após o período remoto, uma das coisas que eu notei foi problemas de visão por causa do excesso do uso das telas, dor de coluna, porque a gente ficava também muito tempo sentado na mesa de estudo, estresse, ansiedade (Orquídea – Rodas de conversa).

Não me sinto cem por cento preparada para atuar em sala de aula, pois não estou confiante em relação aos conteúdos estudados durante o ensino remoto. Acredito que perdi muitas experiências necessárias para minha formação por conta da pandemia (Helicônia – Memorial de formação). [...] até hoje tenho a sensação de que minha formação não está completa (Helicônia – Memorial de formação).

Analisando os relatos, notamos a dificuldade de estudar durante o ensino remoto, pois a família estava dividindo os espaços domésticos ao mesmo tempo, então haviam muitas distrações que dificultavam a concentração nas aulas. A partir dessa e outras dificuldades e desafios, surgiram os reflexos, sendo um deles apontado por Perpétua, Orquídea e Helicônia quando revelam não se sentirem capacitadas para exercer a profissão docente.

Helicônia diz que sua “[...] *formação não está completa*”, embora nenhuma formação docente inicial seja completa e a continuidade dos estudos se torne sempre necessária, os estudantes que passaram boa parte da sua formação no modelo remoto durante a pandemia, sentem ainda mais a necessidade de uma formação continuada. Essas apreensões foram refletidas na volta ao ensino presencial que, conforme já afirmamos, foi um momento de grandes reflexões e readaptações. O relato da participante Macambira retrata como foi esse retorno após vários períodos de ensino remoto:

Então foi uma fase de readaptação, porque eu entrei presencial, veio a pandemia e depois voltou ao presencial novamente. Foram dias bem cansativos no retorno porque você não estava mais acostumado com aquilo, mais com o decorrer dos dias ou você se acostumava ou você se acostumava, não tinha a opção de desistir (Macambira – Rodas de conversa).

Macambira descreve esse retorno como uma fase de readaptação, o que nos permite refletir que não é voltar ao que era antes, pois os estudantes, professores e demais profissionais da academia enfrentaram inúmeras adversidades, problemas familiares e emocionais, entre outros. Assim, o contexto social estava diferente, sendo preciso cada pessoa se readaptar, especificamente, os estudantes de Pedagogia, reencontrando seus professores, colegas, ajustando uma nova rotina pessoal e acadêmica para seguirem adiante na construção profissional de professores.

De fato, o retorno do ensino presencial na pós-pandemia foi uma nova experiência para os estudantes. Para Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, somente quem passou pela experiência poderá ser transformado. De acordo com o autor, existe um saber que provém da experiência, mas precisa ter um sentido, ligado ao indivíduo, de forma particular e subjetiva, logo, duas pessoas enfrentando a mesma situação não tiveram a mesma experiência, pois esta é singular a cada pessoa. Segundo Alarcão (2021, p. 20) no período pós pandêmico precisamos “[...] aprender a transformar os perigos em oportunidades e os riscos em desafios”, articulando as aprendizagens construídas antes e depois da pandemia.

As palavras-chave e expressões decorrentes dessa subseção, que aborda aspectos negativos do Ensino Remoto Emergencial – ERE, na formação inicial de professores, podem ser visualizadas no quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Aspectos negativos do ERE na formação inicial de professores

Aspectos negativos
Ausência da prática
Insegurança profissional
Sensação de aprendizagem incompleta
Provas digitais desfavoreceram a aprendizagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras-chave e os relatos narrados e analisados nesta subseção nos permitem refletir sobre as experiências formativas vivenciadas pelos participantes durante a pandemia e como estas refletiram após a pandemia no desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes. O processo de pensar e construir perspectivas para o período pós-pandemia, refletindo acerca das experiências e dos conhecimentos gerados, é individual para cada estudante. Essas experiências de cada participante, refletindo tanto aspectos positivos quanto negativos, abrem possibilidades da busca pela formação continuada ou permanente após a

conclusão da formação inicial de professores, gerando novas reflexões, tomadas de decisão e autoavaliação na construção da profissão.

4.4.3 Outros aspectos evidenciados

Entre os relatos narrativos, encontramos outros aspectos importantes refletidos na formação inicial de professores após a pandemia, os quais não foram identificados nem como positivos ou negativos, portanto, organizamos esta subseção a fim de analisá-los. Para tanto, segue o seguinte trecho destacado:

Durante esse período remoto eu percebi que a profissão de professor foi muito discutida, começou a ser valorizada no sentido de ressignificar aquele momento. [...]. E o que eu vi foi que acendeu essa importância do professor, surgiram muitos professores na pandemia, tantas pessoas fazendo cursos online e vendendo produtos. Muita gente virando professor mesmo sem ter a formação em Pedagogia ou outra licenciatura. [...] aproveitaram a oportunidade do ensino a distância, das possibilidades de aprender de forma online, remota, de sua própria casa, pra poder investir nisso, formar o seu empreendimento. Lucrar em cima disso. Até eu pensei em criar meu produto digital pra mim vender também (risos) (Orquídea – Rodas de conversa).

Observamos que Orquídea realça a importância do profissional docente durante a pandemia, ressaltando a popularização das vendas de cursos e outros produtos online nesse período. Entretanto, um ponto importante referido pela participante é o fato de muitos “professores” estarem oferecendo cursos sem serem formados na área. Nessa perspectiva, em se tratando da venda de produtos digitais, Rocha (2009), acredita que a formação do cidadão, principalmente aquela que ocorre no Ensino Superior, deve formar pessoas com senso crítico suficiente para que percebam e façam escolhas conscientes e com liberdade, se preocupando em comprar somente aquilo que for saudável em todos os sentidos e que tenha credibilidade.

A sociedade atual se depara com um avanço acelerado de vendas de produtos e serviços no mercado tecnológico, segundo Rocha (2009), geralmente o consumo desses produtos se baseia em critérios de aquisição a partir de valores pessoais. Portanto, as pessoas precisam aprender a não adotar posturas ditadas pelos outros e perceber quando as propagandas estão oferecendo produtos somente com a intenção de compra pelo consumidor, criando fenômenos culturais de consumo. Essa discussão se relaciona com a formação inicial de professores considerando que os participantes serão os futuros professores que estarão nas salas de aulas contribuindo para a formação humana. Portanto, a consciência crítica que a participante Orquídea apresenta, a partir de suas observações, são fundamentais serem desenvolvidas pelos

estudantes em sua formação docente, para uma prática pedagógica crítica e emancipadora.

Outro aspecto levantado pelos participantes Jitirana, Helicônia e Malva, é sobre a falta de interação entre o professor e o aluno durante o ensino remoto, da empatia e compreensão por parte dos docentes, conforme os relatos:

Eu acho que o acompanhamento dos professores com os alunos seria um ponto que era base, que era algo que não tinha muito. Quando o professor tem aquele acompanhamento, ele procura saber quem é o aluno, quais as suas dificuldades, eu acho que já seria um ponto importante (Jitirana – Rodas de conversa).

Essa questão da empatia era algo que a gente comentava muito entre a gente. Do professor compreender que a gente estava num momento diferente, um momento muito propício a crises de ansiedade, esses problemas psicológicos, e ainda sim tendo ciência disso, eles continuaram como se fosse tudo normal, exigir coisas da gente num período tão delicado (Helicônia – Rodas de conversa).

É mais ou menos o que a maioria comentou, é sobre a compreensão dos professores, pois muitos deles além de não estarem preparados, queriam que acontecesse tudo como se estivesse presencial, não tinham noção parece de que a gente estava vivendo um momento muito complexo (Malva – Rodas de conversa).

Segundo García (1999), a interação professor e aluno é uma importante característica da formação de professores, que consiste em um encontro entre pessoas adultas, com intenção de mudança. Compreendemos que essa interação não ocorre de qualquer maneira, existe um planejamento e o compartilhamento de saberes, mas o estudante, muitas vezes, espera encontrar um professor compreensível, principalmente em uma época pandêmica marcada por dificuldades e problemas, inclusive emocionais. O relato dos participantes evidencia essa percepção, quando afirmam que não houve empatia de alguns professores.

Não estamos afirmando que o professor e o aluno devem construir uma relação de amizade, mas o que se espera é uma interação de comprometimento, um acompanhamento flexível em situações como o ERE, e sensibilidade às adversidades que o estudante possa estar enfrentando e que podem interferir no seu processo formativo. Dessa forma, “É possível que a valorização da ação do professor pelo aluno reverbere de forma positiva nos processos educacionais, sendo um facilitador dos processos” (Luiz; Martins; Marinho, 2023, p. 14), nesse caso, a preocupação com o aluno para além do contexto formal de ensino reflete em um processo de ensino e aprendizagem que considera as singularidades e potencialidades humanas.

Finalizando esta subseção, a seguir no quadro 20, expomos as palavras e expressões mais recorrentes nos trechos selecionados das narrativas dos participantes acerca do Ensino Remoto Emergencial – ERE.

Quadro 20 – Outros aspectos evidenciados do ERE na formação inicial de professores

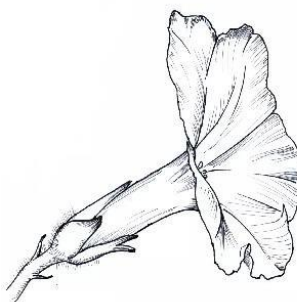
Outros aspectos evidenciados
Valorização da profissão docente
Falta de interação entre professor e aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2023).

Os relatos dos participantes e o destaque das palavras e expressões recorrentes demonstram as reflexões construídas na escrita do memorial de formação e durante a participação nas rodas de conversa, no que se refere aos aspectos decorrentes do ERE em sua formação docente inicial, como a falta de interação, ou da percepção dos estudantes de que houve neste período uma valorização da profissão docente, tornando os profissionais da educação em evidência nas mídias digitais. As narrativas produzidas são indícios de que a pesquisa propiciou espaços reflexivos, importante na profissão docente, que deve começar desde a formação inicial, sobretudo quando são oportunizadas a análise das situações vivenciadas.

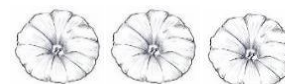
Finalizamos, portanto, a fase da floração apresentando evidências da contribuição dos memoriais e das rodas para as reflexões dos participantes acerca das experiências formativas que foram vivenciadas durante a pandemia e acerca do seu próprio processo formativo inicial. Seguimos para a fase da colheita dos resultados na próxima seção, apresentando as considerações finais do estudo.





5 COLHEITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminhando e semeando,
no fim,
terás o que colher.*
(Coralina, 2012, p. 27)



Parafraseando Coralina, é chegado o momento da colheita desta investigação em nível de mestrado, apresentamos a síntese dos seus resultados, nesta seção. Ao longo deste trabalho, caminhamos e semeamos no campo científico sobre os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, nosso objeto de estudo. Ao fim dessa caminhada, trazemos as colheitas da semeadura acerca dos reflexos do ensino remoto emergencial no processo formativo inicial de professores em razão da restrição social.

Compreendemos que a formação docente inicial é o início da construção profissional do professor que, ao caminhar e semear nesse processo formativo, constrói conhecimentos, análises e reflexões fundamentais à sua futura prática. Mesmo sabendo que, em um dado momento, quando chega ao fim do processo formativo inicial, as necessidades formativas se reconfiguram, carecendo de prosseguimento com a formação continuada, considerando que a formação docente não se finda, mas é contínua ao longo da profissão. No decorrer da formação inicial, o estudante constrói conhecimentos a partir da ação de diferentes elementos, incluindo as atividades dialéticas, vivências nos ambientes educativos, observações, análises e reflexões durante a interação com a teoria e a prática, alcançando novos sentidos, questionamentos e uma

prática docente crítica-reflexiva.

Nesse sentido, a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo desta pesquisa ocorreu a partir das inquietações epistemológicas provocadas durante o ensino remoto emergencial, época em que cursou os dois últimos períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPI/CMPP. A vivência neste espaço na modalidade presencial e depois a mudança abrupta para o ensino remoto, ocasionou muitas incertezas e questionamentos que acendeu-lhe a vontade de produzir pesquisas a fim de encontrar respostas às muitas inquietações epistemológicas.

A oportunidade de desenvolver uma pesquisa comprometida com a produção do conhecimento foi materializada neste estudo, que se delineou por meio da analogia com o processo de nascimento de uma flor. A primeira fase, escolha da semente, foi delimitada na seção introdutória, ao evidenciar como foi o processo de escolha e aproximação com o objeto de estudo. A segunda fase, correspondente ao plantio da semente, foi apresentada na seção metodológica. A fase da germinação, crescimento da semente, ocorreu durante a seção dialógica entre o objeto de estudo e o embasamento teórico. Para o objeto de estudo chegar na fase da floração, a quarta seção apresentou as análises e discussões teóricas das narrativas dos participantes. A última fase, colheita dos resultados, está sendo apresentada.

Foi escolhida a flor Jitirana (*Merremia aegyptia* L. Urban.) para representar o objeto de estudo, ao se caracterizar como uma espécie resistente e adaptável a diversos ambientes e condições climáticas. Como referência a resistência que a formação inicial de professores precisou desenvolver durante a sua adaptação no contexto do ensino remoto emergencial. Além disso, por ser uma flor bastante comum em várias regiões do Brasil, principalmente no Nordeste, a Jitirana também foi escolhida para representar essa região brasileira que acolhe o cenário desta pesquisa: o Centro de Ciências da Educação - CCE, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, no Campus Ministro Petrônio Portella - CMPP.

As reflexões propositivas das experiências vivenciadas pela pesquisadora deste estudo durante sua formação docente inicial no período pandêmico, foram significativas para despertar o interesse em investigar o processo formativo dos estudantes de Pedagogia durante um momento delicado na sociedade, em que o ensino ficou limitado apenas ao contato virtual, a partir da seguinte questão-problema: Quais os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes? Este questionamento foi respondido a partir do objetivo geral: analisar os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia pelo Covid-19, no processo de formação inicial de

professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes.

No contexto da pesquisa empírica, o percurso metodológico seguiu uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo narrativa, tendo como dispositivos de produção de dados o memorial de formação e as rodas de conversa. Ao atenderem os critérios de inclusão estabelecidos como requisitos, participaram do estudo nove (09) estudantes do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, lócus da pesquisa, e produziram as narrativas através dos disparadores de memórias. Na narrativa escrita, mediada pelas perguntas do memorial de formação, os participantes rememoraram experiências formativas vividas antes, durante e após a pandemia. A narrativa oral, por meio das cinco rodas de conversa, sendo uma presencial e quatro virtuais, possibilitaram aos narradores interagirem dialogicamente sobre a temática, seguindo o roteiro planejado a cada roda, potencializando suas vozes, mediados por meio de reflexões e trechos dos memoriais.

As narrativas, orais e escritas, deram origem as unidades temáticas de análise, que foram analisadas com base na técnica de análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), apoiadas em Bardin (2011), fundamentada em três tempos: Pré-análise, com a leitura cruzada; Leitura temática com as unidades de análise descritivas; e Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Para alcançar o objetivo geral, realizamos uma leitura minuciosa das narrativas escritas nos memoriais de formação e escutamos atentamente os diálogos das rodas dos participantes, entrelaçando-os com a teoria acerca do processo formativo de professores. Dessa forma, identificamos os autores que dialogaríamos na produção de conhecimento, contemplando o objeto de estudo.

Com base nas leituras e releituras da produção dos dados, delineamos as unidades de análise temática, as quais foram organizadas em quatro unidades: Unidade I – Antes da pandemia: ingresso no Curso de Pedagogia (Escolha do Curso de Pedagogia; Percepções iniciais sobre o Curso de Pedagogia; Primeiras aproximações com o Curso de Pedagogia). Unidade II – Durante a pandemia: reflexos nos estudantes das experiências vivenciadas (Sentimentos gerados pela pandemia na vida dos estudantes; Desafios e perspectivas vivenciados durante a pandemia; Frustrações no processo formativo durante a pandemia). Unidade III – Durante a pandemia: reflexos na formação docente inicial (Metodologia de ensino; Tecnologias digitais; Avaliação da aprendizagem). Unidade IV – Após a pandemia: aspectos refletidos do ensino remoto (Aspectos positivos; Aspectos negativos; Outros aspectos evidenciados). Dentro de cada subseção identificamos as palavras-chave e expressões mais recorrentes nos trechos memorialísticos dos participantes, com base em Bardin (2011). Essa

organização nos ajudou a responder ao proposto nos objetivos específicos delimitados.

Para alcançarmos o objetivo geral, traçamos três objetivos específicos. Ao caracterizar a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19, primeiro objetivo específico, contemplado na terceira seção do relatório, precisamente na subseção: “O curso de Pedagogia da UFPI/CMPP na pandemia”, apropriamo-nos dos documentos oficiais da UFPI, especialmente, as resoluções do CEPEX, a partir do período especial 2020.3, que dispõem sobre a regulamentação da oferta das atividades acadêmicas, em caráter excepcional, no formato remoto. Este objetivo específico também foi contemplado na quarta seção, a partir da “Unidade III – Durante a pandemia: reflexos na formação docente inicial”, a partir dos relatos dos próprios estudantes.

Como resposta, constatamos que o curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, ao se desenvolver durante a pandemia através do ensino remoto emergencial, adotou todas as medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade orientadas pela OMS, priorizando a segurança da comunidade acadêmica. Ao retomar as atividades acadêmicas em formato remoto, alguns meses após a suspensão, as disciplinas teórico-práticas e os estágios obrigatórios do curso foram registradas por meio do SIGAA e se desenvolveram através de plataformas virtuais, principalmente o *Google Meet*. As atividades dos programas institucionais, como Monitoria, PET, PIBID e PIBIC, também ocorreram na modalidade remota. A avaliação do rendimento acadêmico foi feita por meio do acompanhamento contínuo do desempenho do aluno, sob diversos instrumentos constantes no plano de disciplina, como prova escrita, oral ou prática, trabalho de pesquisa, individual ou em grupo, seminário, entre outros.

Verificamos o compromisso da reorganização institucional em possibilitar aos estudantes em formação docente inicial a continuidade do curso, a fim de evitar atrasos e demais prejuízos acadêmicos. Diante de uma realidade pandêmica, as aulas foram adaptadas virtualmente, mesmo com as limitações, tendo em vista que as atividades práticas e os estágios não puderam ocorrer plenamente. Entretanto, a UFPI/CMPP viabilizou aos futuros professores se formarem em um contexto institucional diferente do habitual, com novos desafios, mas também com novas oportunidades de aprendizagem.

A escrita do memorial de formação com as perguntas norteadoras e as narrativas orais das rodas de conversa, pelos participantes, permitiram o alcance do segundo objetivo específico, descrever as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no processo de formação inicial de professores, no contexto da pandemia pelo Covid-19. Percorremos um longo

caminho para entender o processo formativo dos estudantes desde a escolha do curso ao ingresso na universidade, a fim de compreender a jornada inicial de cada um e possibilitar autorreflexões quanto à formação antes, durante e após a pandemia.

Quanto à escolha pela Pedagogia, são apontados vários motivos: sonhos de infância, influência de professores da Educação Básica, influência familiar, vontade de trabalhar com crianças e pelas diversas oportunidades no mercado de trabalho. Com exceção de uma participante, os demais deixam claro que querem atuar na docência. Em relação as percepções iniciais sobre o curso de Pedagogia, os participantes se aproximaram em suas respostas ao afirmarem que pensavam em aulas voltadas para o ensino dos conteúdos específicos de disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, entre outras. No decorrer do curso de Pedagogia, foram reconstruindo suas percepções sobre o curso estar voltado para a formação de professores, acompanhado da teoria e da prática.

As primeiras aproximações dos participantes com o curso de Pedagogia estão relacionadas com o contexto social e pessoal, pois enfrentaram dificuldades de adaptação com a metodologia e avaliação do curso, principalmente as aulas baseadas em rodas de conversa, estudo dos textos acadêmicos e apresentação de seminários. O deslocamento, dificuldades financeiras, conciliação com outros cursos também foram apontadas pelos participantes como desafios ao iniciarem a formação docente. Além disso, evidenciaram a separação das disciplinas teóricas e práticas durante o curso, somente após alguns períodos compreenderam a importância de relacioná-las constantemente.

Após refletirem e narrarem sobre a formação docente inicial antes da pandemia, os participantes revelaram como ocorreu o processo formativo durante a pandemia. As narrativas evidenciaram que as restrições sociais intensificaram e ocasionaram problemas emocionais nos estudantes de Pedagogia da UFPI/CMPP, como sentimentos de desmotivação, incerteza, medo, insegurança profissional, fadiga, exaustão, ansiedade, desânimos, cansaço físico e mental. Alguns participantes relataram a falta de um ambiente apropriado para estudar, instabilidade na internet, dificuldades dos professores de manusearem os aplicativos, prejudicando o desenvolvimento da aula. Foi um período difícil para encontrar professores orientadores de TCC, devido a comunicação ser apenas virtual e muitos não respondiam ao correio eletrônico (e-mails).

Os aspectos a seguir foram destacados dos trechos memorialísticos que descrevem um processo formativo permeado de desafios aos estudantes: sobrecarga de trabalhos acadêmicos; falta de concentração; dificuldade em conciliar os estudos com a rotina doméstica; exaustão devido ao trabalho e estudo no mesmo ambiente virtual; sobrecarga dos trabalhos acadêmicos;

frustração por não poder participar dos programas institucionais, principalmente o PIBID, de forma presencial; sensação de aprendizagem incompleta; excesso de aulas expositivas sem diálogos e interação entre professor e aluno. No entanto, foram encontradas nas narrativas possibilidades de aprendizagem e construção de experiências formativas durante essas dificuldades em que os estudantes buscaram estratégias diversas de superação, alguns participantes afirmaram que não desistiram e enfrentaram as adversidades desse tempo.

Ao identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico, terceiro objetivo específico, organizamos as subseções categóricas para essas análises. Os aspectos positivos identificados foram: aumento do uso de recursos tecnológicos durante as aulas após a pandemia, considerando que a comunidade acadêmica estava mais habituada com o uso frequente no período remoto; intensificação do compartilhamento dos materiais das aulas em PDF no SIGAA ou WhatsApp; oportunidade de aprender a utilizar diversos recursos tecnológicos, a fazer slides e vídeos, conhecer novas plataformas educacionais; construção da autonomia por parte dos estudantes para explorarem as oportunidades do curso quanto aos programas, eventos e outras atividades da academia.

Já os aspectos negativos identificados, com base nos dados, foram: aprendizagem restrita, quando os participantes mencionam que as provas digitais consultadas favoreciam o alcance de boas notas, mas desfavoreciam o processo de estudar e aprender o conteúdo; não houve o envolvimento dos alunos e professores no percurso avaliativo para avaliar os resultados, identificar as dificuldades e mudar o que for preciso, devido a grande maioria das avaliações serem consultadas; não terem tido a oportunidade de vivenciar momentos práticos de alguns componentes curriculares, como os estágios, e alguns programas institucionais, como o PIBID; sensação de não se sentirem capacitados para exercer a profissão docente.

Compreendemos que os reflexos do ensino remoto emergencial, durante a pandemia, no curso de formação inicial de professores da UFPI/CMPP, levaram a desmotivação de muitos estudantes, que se sentiram cansados, frustrados, e até mesmo incapazes de exercer a profissão em um futuro próximo. Por outro lado, surgiram mudanças nas metodologias de ensino no retorno presencial, com a intensificação do uso de recursos tecnológicos. O período remoto possibilitou reflexões aos discentes sobre as experiências vivenciadas na formação docente inicial, em um contexto que exigiu readaptações, aprendizagens tecnológicas, e construção de novas percepções sobre a profissão docente estar relacionada à uma sociedade em constante mudança, exigindo a conscientização acerca da necessidade de ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento profissional.

As perspectivas refletidas a partir desse estudo, apontam para a conscientização acerca da incompletude da formação inicial de professores, no sentido dos estudantes e futuros profissionais se colocarem na posição de sujeitos aprendentes, que constroem saberes em momentos excepcionais, como o ensino remoto emergencial, e se abrem para possibilidades de continuidade dos estudos. Assim, estamos convictas em relação ao alcance do objetivo do estudo, respondendo à questão-problema que originou a pesquisa. Ao tempo em que finalizamos, sugerimos a necessidade de a instituição investir na formação continuada dos egressos, especialmente aqueles que passaram boa parte da sua formação no ensino remoto. Dessa forma, poderão ampliar seus conhecimentos, compartilhar experiências a partir da troca de saberes em espaços de reflexão coletiva com os pares, tendo em vista a complexidade da profissão docente e a necessidade de se preparar teoricamente e metodologicamente para situações adversas, como a pandemia pelo Covid-19.

Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir na produção do conhecimento sobre a formação inicial de professores no contexto do ensino remoto emergencial, influenciando os participantes a investirem na formação continuada, dentro de suas possibilidades, resultando em crescimento pessoal e profissional. Externamos a alegria de experienciar e materializar este estudo, mesmo conscientes de suas limitações, em razão da amplitude do processo formativo em tempos de pandemia, superamos os desafios que surgiram nessa trajetória acadêmica e nos impulsionaram a continuar.

As reflexões sistematizadas e os dados apresentados neste trabalho apresentam um caráter inconcluso, pois compreendemos a pesquisa como um processo em permanente construção e reconstrução. Neste sentido, esperamos descortinar novas ponderações sobre o objeto em estudo nas próximas oportunidades científicas, desviando para outros caminhos reflexivos que não foram contemplados devido o teor complexo que caracteriza a temática abordada.



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel. Educação na pandemia e no pós-pandemia. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, SP, v. 02, n. 1, p. 11-22, jan-jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v2.n1.p11-22>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ALBUQUERQUE, Andréa de; GONÇALVES, Tadeu; BANDEIRA, Márcia. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **Revista de Educação a Distância: EmRede**, v. 7, n. 2, p. 102-123, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639>. Acesso em: 26 dez. 2023.

ALVES, Iron Pedreira; RIBEIRO, Marinalva Lopes; DABOIN, Maria Mercedes Gomez. Motivações de estudantes de pedagogia para a escolha do curso. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215099, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932021000100111#:~:text=As%20motiva%C3%A7%C3%B5es%20intr%C3%ADnsecas%2C%20por%20sua,o%20talento%20para%20alguma%20disciplina. Acesso em: 4 ago. 2023.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Vilma Luísa Siegloch *et al.* Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões. **Ambiente, Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, Roraima, v. 1. n. 1, p. 35-45, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1074>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. Tradução: Zuleide Cavalcante; Denise Lavallée. São Paulo: Paulus/EDUFERN, 2010.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa em educación: Guía para indagar en el campo**. Madri: Grupo FORCE, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Espanha, n. 19, p. 20-28. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ag. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF, 2001. 310 p.

BRITO, Antonia Edna; SANTANA, Marttem Costa de. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. (Org.). **As trajetórias de pesquisas em educação**:

perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-144.

CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; MACEDO, Adalvanira Silva Batista. Espaços formativos no estágio curricular supervisionado de pedagogia: narrativas das professoras em formação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 26, n. 47, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1035>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CASTIONI, Remi *et al.* **Universidades federais na pandemia da covid-19: a falta de acesso à internet interdita mesmo o ensino?** Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10526>. Acesso em 14 jul. 2023.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre: Meias Confissões de Aninha**. São Paulo: Global, 2012.

CURY, Augusto Jorge. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. 2. ed. Tradução: Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. Tradução: Maria da Conceição Passeggi. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 31-47, jan./jun. 2011.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/i/2002.v7n2/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FILHO, Armando Terribili. Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para Trabalhar ou Trabalhar para Estudar? **Revista Electrónica de Pedagogía**, México, ano XI, n. 22, p. 43-65, dez. 2007. Disponível em: <https://www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili-ensino.htm>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. Tdic como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/13578>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2013.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A claridade da noite: os alunos do Ensino Superior noturno. **Estudos Em Avaliação Educacional**, n. 20, p. 155-182, dez. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/issue/view/198>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Os métodos na pesquisa em educação: uma análise epistemológica. In: GAMBOA, Sílvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2018, p. 25-67.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: V Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas, 2012, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: CIPA, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111 jan./abr. 2012.

GODOI, Marcos *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, out. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344485419_O_ensino_remoto_durante_a_pandemia_de_covid-19_desafios_aprendizagens_e_expectativas_dos_professores_universitarios_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 12 jul. 2023.

GOODSON, Ivor Frederick; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi IV, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, abr. 2020.

GUNDIM, Vivian Andrade *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **Revista baiana de enfermagem**, Bahia, v. 35, e37293, p. 70-84, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em: 8 ago. 2023.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade, Campinas, SP**, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2008.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Tradução: Silvana Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBÉRNON, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução: Silvana Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. O que é fenomenologia? In: LIMA, Antonio Balbino Marçal. (Org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014, p. 9-14.

LIMA, Claudia Lucia de; QUEIROZ, Erika Cristina Silva Batista; SANT'ANNA, Geraldo José. A relação entre concentração e aprendizagem: o uso de TDIc para a aprendizagem do aprender. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSC, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/1>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LINHARES, Paulo César Ferreira *et al.* **Jitirana (Merremia aegyptia L. Urban):** Potencialidade de uso como espécie espontânea do semiárido na adubação verde de hortaliças. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2021/jitirana-merremia-aegyptia-l-urban-potencialidade-de-uso-como-especie-espontanea-do-semiarido-na-adubacao-verde-de-hortalicas/ebook.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; MARTINS, Samara Escobar; MARINHO, Alcyane. Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 28, e280056, jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3VLY3CdN6ygBsHt3c3g9TbS/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MENEZES, Aline Beckmann *et al.* Reflexões sobre o retorno presencial: vozes da comunidade acadêmica. **Laboratório de Soluções Educacionais**, Pará, nov. 2020. Disponível em: <https://ascom.ufpa.br/links/outros/CartilhaReflexoes.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-29.

MONNERAT, Janaína Copello Quintes; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro; FERREIRA, Joaquim Armando Gomes Alves. Autorregulação da Aprendizagem na Educação a Distância: Análise das Produções Científicas Realizadas em Brasil e Portugal no Período de 2010 a 2015. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. DOI: 10.18264/eadf.v6i2.377. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/377>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de DizerFazerDizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento de metodologia possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 21 jan. 2023.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, jan. 2019.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 252-268, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18336>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memorais autobiográficos: escrita de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-49.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32-57.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de. (Org.). **Formação Docente:**

fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. São Paulo: Alínea, p. 45-60, 2007.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, Carlos Alves. **Mediações tecnológicas na Educação Superior**. Curitiba: Ibepex, 2009.

SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade. Acesso em: 27 dez. 2023.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. (1990). Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodol_Meto_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A construção do campo científico da educação em debate: contribuições da filosofia da educação latinoamericana. **Itinerários de Filosofia da Educação**, Porto, Portugal, v. 13, n.13, p. 39-48, 2015. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/article/view/683>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. *Revista educação*, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina: UFPI, 2018. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cdac/PPC-PEDAGOGIA-aprovado-dez_201820190712162905.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Teresina: UFPI, 2020a. Disponível em:

https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI/PDI_2020_2024_UFPI_vf3.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº15/2020/CONSUN/UFPI**. Teresina: UFPI, 2020b. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Resolucao_CORONA_-_versao_SCONSUP_B20200403194841.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº048/2020/CEPEX/UFPI**. Teresina: UFPI, 2020c. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parnaiba/Editais/2020/Res_048-2020_Calend%C3%A1rioAcademicoGradua%C3%A7%C3%A3o2020.3_pandemia_covid-1920200723100159.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº085/2020/CEPEX/UFPI**. Teresina: UFPI, 2020d. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Res_085-2020_Regulamenta_CA_2020.1aulas_remotas_720201020165421.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº013/2021/CEPEX/UFPI**. Teresina: UFPI, 2021a. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parnaiba/2021/Resolu%C3%A7%C3%A3o_013_e_014_-_2021_CEPEX_-_UFPI.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

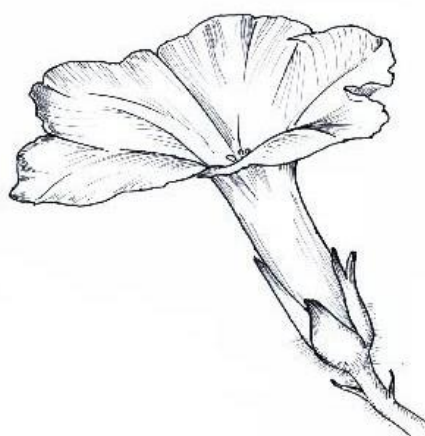
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº101/2021/CEPEX/UFPI**. Teresina: UFPI, 2021b. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Res_101.2021_CEPEX_UFPI_CaleCal%CC%81rio_Acade%CC%82mico_2021_curos_Presenciais_copy.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº271/2022/CEPEX/UFPI**. Teresina: UFPI, 2022. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/2022/CALENDARIO_2022_Res_271-2022.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES



Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

01/05

Título do Projeto: PLANTAR, FLORESCER E COLHER: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pesquisadora Responsável: Josania Lima Portela Carvalhêdo

CPF: 226.798.393-15

Instituição/Departamento: UFPI/CCE/DMTE/PPGE

Telefone para contato: (86) 99900-3904

E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

Pesquisadora Assistente: Poliana Gomes de Oliveira Guedes

CPF: 064.642.743-17

Instituição: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 99936-4751

E-mail: polyhanaoliveira@gmail.com

Local da coleta de dados: UFPI

Prezado/a Senhor/a Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, desta pesquisa. Antes de sua decisão quanto a participação neste estudo, é essencial que você entenda todas as informações escritas neste documento. Leia atentamente o que se segue e pergunte às pesquisadoras responsáveis pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após serem elucidadas as suas dúvidas e caso deseje fazer parte desta pesquisa, assine o termo de consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar os reflexos do ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do Covid-19, no processo de formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CMPP, na perspectiva dos estudantes.

Como objetivos específicos, buscamos: a organização do processo formativo inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, em razão da pandemia pelo Covid-19; descrever as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no processo de formação inicial de professores,

no contexto da Pandemia pelo Covid-19; identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial no curso de Pedagogia UFPI/CMPP, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico.

Você foi selecionado por ser estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia CCE/UFPI/CMPP. Caso aceite, você será submetido aos seguintes procedimentos: 02/05
 Memorial de Formação e Rodas de Conversas, que serão registados e/ou gravados em áudios com sua devida autorização, sendo posteriormente transcritas as narrativas e analisadas para a melhor compreensão do tema em estudo. Cada momento disponibilizado para responder aos dispositivos de produção de dados terá a duração de aproximadamente duas horas, sendo as rodas realizada no local acordado com os interlocutores da pesquisa, nas datas e horas agendados em conformidade com a disponibilidade de cada participante, ou virtualmente com a utilização do aplicativo *Google Meet*. Para o seu aceite, apresentamos os seguintes esclarecimentos:

Riscos: A referida pesquisa oferece o mínimo risco de danos, mas se porventura ocorrer algum tipo de desconforto por parte dos interlocutores da pesquisa, em razão dos participantes terem de dispor de tempo e da necessidade de envolvimento nas respostas aos dispositivos, que podem acarretar cansaço, fadiga e questões emocionais na rememoração da sua trajetória de formação docente inicial, asseguramos que serão todos resolvidos com o diálogo, sensibilidade e empatia, adequando horários, observando e levando em conta o perfil e as peculiaridades de cada participante do estudo e tomando todos os cuidados necessários, deixando claro que podem desistir de participar a qualquer momento.

Para que não ocorra ou para contornar ou para minimizar a possibilidade da ocorrência de constrangimentos, adotaremos os seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de participação e de resposta; parada automática do processo de produção dos dados, caso seja necessário, a escrita e a narração apenas de fatos em que o participante deseja revelar, ou seja, poderá optar em não responder ou não descrever as situações vividas; além disso, os encontros para a realização das Rodas de Conversas serão previamente agendadas em conformidade com a disponibilidade dos participantes, evitando-se o incômodo ou prejuízo ao trabalho e discutidas as informações que os participantes devem compartilhar.

Mesmo com todos esses cuidados, há riscos para os interlocutores em razão do medo de exposição da sua formação docente, do julgamento por suas experiências ou mesmo por fatores emocionais, psicológicos e intelectuais pessoais, que pode causar constrangimento na participação da Roda de Conversa, que buscaremos contornar com os procedimentos adotados descritos ou com a desistência na participação do interlocutor, caso não seja suficiente.

Benefícios: Esta pesquisa proporciona benefícios individuais e institucionais, diretos e/ou indiretos, para o desenvolvimento nos aspectos profissional e acadêmico-científico dos 03/05
 participantes, como também para o contexto da instituição pública, espaço em que será desenvolvida. Respectivamente, contribuindo para o desenvolvimento de um processo de reflexividade diante da rememoração das suas trajetórias profissionais e acadêmicas, fato que pode desencadear a produção de novos saberes que ressignificarão suas práticas pedagógicas, trazendo assim benefícios no processo de formação docente inicial. Evidenciamos que o ato de narrar permite ao sujeito desenvolver a consciência de si, de sua ação social, além da mesma contemplar a dimensão autoformativa,

possibilitando a reflexão crítica da realidade vivenciada e sinalizando caminhos que os levem a novas práticas.

Sigilo: No concernente aos participantes serão identificados através de pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores, sendo garantido pelas pesquisadoras responsáveis a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso à todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso aos seus resultados.

Autonomia: Você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar.

Remuneração e Ressarcimento: Esclarecemos que não haverá ônus ao participante e sua adesão será voluntária. Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa e, caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Mas, caso ocorra danos ou custos decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado, conforme determina a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral, para isso, deverá ser comunicado ao Pesquisador Responsável (Josania Lima Portela Carvalhêdo) que tomará as providências necessárias para a sua efetivação no tempo máximo de 48 horas.

Solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento, que está impresso em duas vias. O mesmo, também será assinado pelas pesquisadoras em todas as páginas, devidamente numeradas, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas 04/05 e se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, através do seguinte telefone: (86) 99900-3904, ou com a pesquisadora assistente Poliana Gomes de Oliveira Guedes, pelo telefone (86) 99936-4751, ou ainda por e-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br ou polyhanaoliveira@gmail.com, respectivamente, da pesquisadora responsável e da pesquisadora assistente.

Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00, horário de Brasília/Brasil.

Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ documento
Nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa:
“Curso de Pedagogia UFPI/CMPP em tempos de pandemia: narrativas de estudantes em formação inicial sobre os reflexos no processo formativo”, como voluntário(a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com as pesquisadoras responsáveis. Compreendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo entendido o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos; 05/05
 () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem;
 () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Documento Nº _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Josania Lima Portela Carvalhêdo
UFPI/CCE/DMTE/PPGE
CPF N° 226.798.393-15

Assinatura da Pesquisadora Assistente
Poliana Gomes de Oliveira Guedes
CPF N° 064.642.743-17

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. CEP
64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Apêndice B – Planejamento das rodas de conversa
Quadro 1 – Roteiro das rodas de conversa

Tema	Objetivo	Agenda	Duração
Tempo I – O projeto de pesquisa: construindo narrativas no memorial de formação	Compreender a proposta da pesquisa e sua participação na produção dos dados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação da pesquisadora e de cada participante; 3. Leitura reflexiva “Escrever é preciso” (Brasil, 2001, p. 16-17); 4. Apresentação do projeto de pesquisa (exposição dos objetivos, metodologia, produção dos dados e demais informações pertinentes); 5. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; 6. Escolha de Pseudônimos; 7. Momento para tirar dúvidas; 8. Entrega do kit com o material para produção do memorial e finalização com lanche. 	2 horas
Tema	Objetivo	Agenda	Duração
Tempo I – adentrando a universidade para a formação inicial: desafios e perspectivas	Rememorar o início da formação docente antes da pandemia, quanto aos desafios e as perspectivas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva de um trecho do artigo de Prado e Soligo (2007, p. 48 e 49); 4. Apresentação da pauta da roda: Relatar como foi o processo de escrita do memorial de formação; Dialogar sobre a formação inicial de professores; Rememorar o início da formação docente antes da pandemia; 5. Diálogo entre os participantes; 6. Finalização com o vídeo “https://www.youtube.com/watch?v=1ONt5Ujwmi8”. 7. 	2 horas
Tema	Objetivos	Agenda	Duração
Tempo II – Período pandêmico e a formação inicial: caminhos percorridos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os reflexos da pandemia no processo de formação docente; • Descrever as experiências formativas vivenciadas no processo de formação, durante a pandemia pelo Covid-19; • Estabelecer conectivos com os trechos dos Memoriais de Formação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva de um trecho do capítulo “Ensinar o que não se sabe” de Rubem Alves (2012, p. 83-87); 4. Apresentação da pauta da roda; 5. Refletir sobre os reflexos da pandemia no processo de formação docente inicial. Descrever as experiências vivenciadas no processo de formação inicial, durante a pandemia pelo Covid-19. Estabelecer conectivos com os trechos dos memoriais de formação; 	2 horas

Tema	Objetivo	Agenda	Duração
Tempo II – Período pandêmico e a formação inicial: aspectos positivos e negativos	Identificar aspectos positivos e negativos no processo de formação docente, como reflexo do ensino remoto emergencial no período pandêmico.	8. Diálogo entre os participantes; 9. Finalização com o vídeo 10. “ https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZwsw ”. 1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva de um trecho do artigo de Nóvoa (2019, p. 6); 4. Apresentação da pauta da roda: Cruzamento das reflexões dos memoriais. Diálogos sobre o que poderia ter sido feito durante o ensino remoto na UFPI/CMPP para amenizar os desafios vivenciados. Identificação de aspectos positivos e negativos da formação docente inicial durante a pandemia, a partir da nuvem de palavras; 5. Diálogo entre os participantes; 6. Finalização com a frase-reflexiva “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.” (IMBÉRNON, 2009, p. 106).	2 horas
Tema	Objetivos	Agenda	Duração
Tempo III – Período pós-pandêmico e a formação docente inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o que mudou no processo formativo inicial de professores no contexto pós-pandêmico; • Identificar as contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversas para a formação docente dos participantes. 	1. Acolhimento; 2. Apresentação do tema e objetivo; 3. Leitura reflexiva do capítulo “Os sonhos e os professores” de Augusto Cury (2004, p. 151); 4. Apresentação da pauta da roda; 5. Reflexão sobre o que mudou no processo formativo inicial de professores no contexto pós-pandêmico. Relato das contribuições da escrita do memorial e das rodas de conversa para a formação docente dos participantes. Construção de Padlet sobre a contribuição do memorial e das rodas de conversa. Mensagem de agradecimento; 6. Diálogo entre os participantes; 7. Construção do Padlet; 8. Finalização: frase reflexiva “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).	2 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Apêndice C – Memorial de formação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Poliana Gomes de Oliveira Guedes
ORIENTADORA: Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

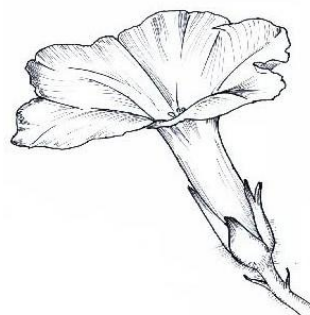
**PLANTAR, FLORESCER E COLHER: NARRATIVAS DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO
INICIAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

TERESINA - PI
2023



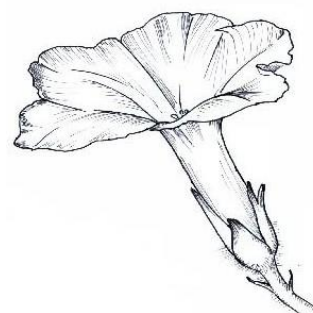
Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante...

Antoine de Saint-Exupéry



Este memorial de formação foi respondido por

Pseudônimo:



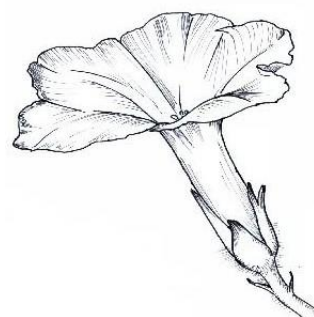


Sobre o memorial de formação...

Como dispositivo de produção de dados dessa pesquisa, o memorial de formação é um gênero textual centrado numa escrita narrativa durante o processo de formação, seja inicial ou continuada. O memorial de formação é elaborado de forma reflexiva, oportunizando o participante a descrição da sua trajetória estudantil e profissional (Passeggi, 2010). Esse ato reflexivo é bastante valorizado no trabalho docente e na reflexão sobre a prática. Por essa razão, ainda na formação docente inicial, quando o professor em formação inicia a construção da sua identidade profissional, a escrita do seu próprio memorial contribui para sua formação na perspectiva reflexiva, ao revisitar memórias, narrar sua história e experiências vividas.

Quando o narrador relata fatos e acontecimentos da sua trajetória acadêmico-profissional há de considerar que situações externas perpassaram por essa trajetória, pois nossa vida particular faz parte de um contexto plural. Sobre isso, Severino (2013) afirma que, durante a escrita do memorial, o autor deve situar os acontecimentos pessoais ao contexto histórico-cultural que os inscrevem e que também influenciam para o desenvolvimento desses acontecimentos.

Assim, uma situação como a pandemia de Covid-19 influenciou no percurso formativo dos estudantes, levando-os a modalidade do ensino remoto e diversas mudanças e adaptações, porém cada um construiu a sua própria história nesse tempo, com suas lutas e conquistas individuais, dentro de um contexto coletivo. As histórias contadas no memorial de formação contribuem para o movimento de ideias e reflexões sobre as situações educacionais, que se constroem, sobretudo, pelas experiências daqueles que as vivenciam, sejam estudantes, professores, formadores, pesquisadores e demais profissionais da área. Por isso a importância desses relatos pessoais, para que a Educação possa ser compreendida e construída cada vez mais dentro da realidade de seus próprios protagonistas.



Memorial de formação



PARTE I: DADOS DO PERFIL

1. Sexo:

- a. Masculino
- b. Feminino

2. Idade:

- a. 20 a 30 anos
- b. 30 a 40 anos
- c. 40 a 50 anos
- d. Acima de 50 anos

3. O Curso de Licenciatura em Pedagogia é a sua primeira graduação?

- a. Sim
- b. Não. Qual? _____

4. Realiza estágio obrigatório atualmente?

- a. Não
- b. Sim. Em qual nível de ensino? _____

5. Realiza estágio não-obrigatório atualmente?

- a. Não
- b. Sim. Em qual nível de ensino? _____

6. No período de pandemia, foi possível realizar estágio (obrigatório ou não-obrigatório)?

- a. Não
- b. Sim. Em qual nível de ensino? _____

7. Possui algum vínculo empregatício não relacionado ao Curso de Pedagogia?

- a. Não
- b. Sim. Em qual área? _____

8. Realiza atividades complementares atualmente (PIDID/PIBIC/Monitoria/Residência)?

- a. Não
- b. Sim. Qual(is)? _____

9. No período de pandemia, foi possível realizar atividades complementares (PIDID/PIBIC/Monitoria/Residência)?

- a. Não
- b. Sim. Qual(is)? _____



11. Escreva sobre os aspectos positivos e negativos da reorganização institucional no período pandêmico que refletiu sobre o seu processo de formação docente inicial.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

Apêndice D – Textos e frases reflexivos utilizados nas rodas de conversa

Quadro 2 – Textos e frases reflexivas

Primeira roda de conversa
Escrever é preciso!
<p><i>Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são... Clarice Lispector.</i></p> <p>A escrita é um ato difícil. Escritores, compositores, jornalistas, professores e todos os profissionais que têm na escrita um instrumento de trabalho, em geral dizem que "suam a camisa" para redigir seus textos. Mas dizem também que a satisfação do texto pronto vale o esforço de produzi-lo. Há muitas falsas ideias sobre a escrita.</p> <p>Há quem pense que os que gostam de escrever têm o dom das palavras, e que para estes as palavras "saem mais fácil". Não é verdade. Escrever não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena. Escrever é um procedimento e, como tal, depende de exercitação: o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada.</p> <p>Há quem pense que só os que gostam devem escrever. Não é verdade. Todos que têm algo a dizer, que têm o que compartilhar, que precisam documentar o que vivem, que querem refletir sobre as coisas da vida e sobre o próprio trabalho, que ensinam a ler e escrever... precisam escrever. Por isso, nós, professores, precisamos escrever: porque temos o que dizer, porque temos o que compartilhar, porque precisamos documentar o que vivemos e refletir sobre isso, e porque ensinamos a escrever – somos profissionais da escrita!</p> <p>Se a escola não nos ensinou a intimidade com a escrita e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso! [...] <i>"Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever."</i> Clarice Lispector (Brasil, 2001, p. 16-17)</p>
Segunda roda de conversa
<p>[...] “E para seguir fazendo jus aos que trataram do assunto melhor do que poderíamos fazer, nos alinhamos agora com Walter Benjamin, para endossar sua defesa de que somos todos historiadores, quando produzimos histórias, quando relatamos os fatos, quando registramos nossas memórias; que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias. [...] Para ele, ‘a memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma viagem imperdível, uma viagem necessária, uma viagem fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro.’ Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos” (Prado; Soligo, 2007, p. 48 e 49).</p>
Terceira roda de conversa
<p>O mestre diz ao discípulo:</p> <p>[...] “Até agora eu o ensinei a marchar. É isso que se ensina nas escolas. Caminhar com passos firmes. Não saltar nunca sobre o vazio. Nada dizer que não esteja construído sobre sólidos fundamentos. Mas, com o aprendizado do rigor, você desaprendeu o fascínio do ousar. [...]</p> <p>Agora o que eu desejo mesmo é que você aprenda a dançar. Lição de Zarathustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar.</p> <p>Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que</p>

a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: ‘Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!’” (Alves, 2012, p. 86-87).

Quarta roda de conversa

“Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. 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.)” (Nóvoa, 2019, p. 6).

“A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (Imbérnon, 2009, p. 106).

Quinta roda de conversa





“Professores, vocês não precisarão de sonhos para ter eloquência, metodologia, conhecimento lógico. Nem precisarão de sonhos para gritar com os alunos, implorar silêncio em sala de aula, dizer que não terão futuro se não estudarem. Mas precisarão de sonhos para transformar a sala de aula num ambiente prazeroso e atraente que educa a emoção dos seus alunos, que os retira da condição de espectadores passivos para se tornarem atores do teatro da educação. Precisarão de sonhos para esculpir em seus alunos a arte de pensar antes de reagir, a cidadania, a solidariedade, para que aprendam a extrair segurança na terra do medo, esperança na desolação, dignidade nas perdas. Precisarão de sonhos para serem poetas da vida e acreditarem na educação, apesar de as sociedades modernas a colocarem em último lugar na sua atenção e em primeiro lugar no seu discurso. Precisarão de sonhos espetaculares para terem a convicção de que vocês são artesãos da personalidade e saberem que sem vocês nossa espécie não tem esperança, nossas primaveras não têm andorinhas, nosso ar não tem oxigênio, nossa inteligência não tem saúde” (Cury, 2004, p. 151).

“A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023).

Apêndice E – Portfólio para escolha dos pseudônimos

Figura 1 - Flores e plantas comuns do nordeste brasileiro

<p style="text-align: center;">JITIRANA</p>  <p>Fonte: Cidadesnnet.com</p>	<p style="text-align: center;">MANDACARU</p>  <p>Fonte: Cicerolajes.blogspot.com</p>
<p>Por ser uma planta tropical e subtropical, se adaptou bem no Nordeste, nascendo em diferentes espaços. Se destaca pela sua alta capacidade de resistência e poder de adaptabilidade ao ambiente.</p>	<p>É uma planta cactácea nativa do Brasil. A flor do mandacaru é considerada o principal símbolo do sertão brasileiro e representa força, esperança e coragem.</p>
<p style="text-align: center;">MACAMBIRA</p>  <p>Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=rA30EcjaJVA</p>	<p style="text-align: center;">ORQUÍDEA</p>  <p>Fonte: blog.cobasi.com.br</p>
<p>É endêmica da Caatinga, fundamental para a manutenção da biodiversidade. Com um ciclo de vida longo, são de fácil manutenção e grandes companheiras.</p>	<p>São famosas por terem variadas formas, tamanhos e cores de flores. Podem ter variados significados como amor, desejo, luxúria, perfeição, pureza espiritual, força, beleza, etc.</p>

IPÊ

Fonte: <https://www.uol.com.br>

Perdem todas as folhas que são substituídas por cachos de flores de cores intensas. São árvores de grande porte que **gostam de calor e sol pleno**.

ALPÍNIA

Fonte: <https://www.wikipedia.org>

É uma planta **rústica** que combina muito bem com **paisagens tropicais**.

MALVA

Fonte: <https://www.pt.vecteezy.com>

São plantas **perenes** que se mantêm verdes durante todo o ano. As folhas são inteiras, em forma de coração e costumam desenvolver-se de **forma solitária**. As malvas florescem no **verão**.

PERPÉTUA

Fonte: <https://www.homeit.com.br>

É uma planta herbácea muito **popular e durável**. Tem como significado principal “muito amor”, ou seja, é uma espécie que se relaciona com o **amor eterno**, mas também com a **devoção, riqueza e a amizade**.

ANTÚRIO

Fonte: <https://www.minhasplantas.com.br>

O antúrio não tem flores “comuns”, dispõe antes de espatas ou o que é o mesmo, folhas modificadas de cor vermelha e de aspeto parafinado. Não é uma planta de interior fácil de cultivar. É **bastante exigente** em alguns aspetos da sua manutenção.

HELICÔNIA

Fonte: <https://www.floresefolhagens.com.br>

Planta **exótica e criativa** que pode apresentar hastes coloridas que vão do vermelho alaranjado ao rosa com pequenas variações de roxo e lilás.

COROA-DE-FRADE

Fonte: <https://www.blog-flores.com.br>

É um cacto do bioma da caatinga, de formato arredondado, pequeno e achatado, que alcança até 12 cm de altura. Possui **espinhos mistos, grossos e finos, e flores em tons rosa e vermelho** bastante procuradas pelas abelhas.

XIQUE-XIQUE

Fonte: <https://www.youtube.com>

As **flores são grandes, brancas, de hábito noturno e tubulosas**. Forma típica com espinhos curtos, com mais quatro espécies que se diferenciam pela disposição, forma e tamanho dos espinhos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).