

A POLIFONIA DE PROFESSORES NA FRONTEIRA BRASIL-VENEZUELA: Desafios Didático-Pedagógicos na Pandemia do Coronavírus

Evangelista Soares Siqueira¹
Morgana Domênica Hattge²

RESUMO

O presente texto tem por objetivo analisar os desafios didático-pedagógicos vivenciados pelos professores/professoras durante a Pandemia do Coronavírus. Para isso, elegeu-se como *locus* da pesquisa a ambiência do Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N.), localizado na cidade de Pacaraima, Estado de Roraima. A escolha do Colégio justifica-se por sua localização geográfica, uma vez que Pacaraima faz fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén, além de ter alunos venezuelanos matriculados na referida unidade de ensino. Dessa forma, privilegiou-se a abordagem qualitativa a partir do estudo de caso e do aporte da metodologia da História Oral por meio de entrevistas semiestruturadas. Não obstante, devido à Pandemia do Coronavírus (Covid-19), foi preciso fazer alguns ajustes e traçar algumas estratégias para darmos conta da produção, sistematização e análise dos dados; dentre as estratégias lançou-se mão para o uso de videochamadas com auxílio do *Google Meet*, além da aplicação de questionários pelo *Google Forms*. As estratégias mostraram-se satisfatórias no decorrer da investigação porque resguardaram os entrevistados e o entrevistador em razão do sentimento de insegurança diante da Covid-19. A partir da pesquisa de campo e das entrevistas, é possível inferir que a dinâmica e a singularidade educacional no C.E.M.C.V.N. perpassam pelos desafios da barreira linguística que exige a busca de alternativas didático-pedagógicas com o intuito de mitigar os obstáculos do e no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os resultados da pesquisa indicam a Fronteira como espaço sociocultural onde existe não somente a circularidade de pessoas, mas, também, de culturas e diferentes saberes, além dos tensionamentos sociais e culturais, particularmente com o *boom* migratório de venezuelanos, fugidos da crise no país vizinho, desde 2014.

Palavras-chave: escola de fronteira; saberes pedagógicos; Pacaraima/RR.

THE POLYPHONIA OF TEACHERS ON THE BRAZIL-VENEZUELA BORDER: DIDACTIC-PEDAGOGIC CHALLENGES IN THE CORONAVIRUS PANDEMIC

ABSTRACT

The following text aims to analyze the didactic-pedagogical challenges experienced by teachers during the Coronavirus Pandemic. For that purpose, the ambience of the Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N.) was chosen. In order to do that, the *locus* of the research took place in the surroundings of the Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N.), located in the city of Pacaraima, state of Roraima. The choice of the school is justified by its geographical position, since Pacaraima borders the Venezuelan city of Santa Elena de Uairén, in addition to having Venezuelan students enrolled in that teaching unit. Thus, the qualitative approach was privileged based on the case study and the contribution of the Oral History methodology through semi-structured interviews. However, due to the Coronavirus Pandemic (Covid-19) it was necessary to make some adjustments and devise some strategies to handle the production, systematization and analysis of data, among the strategies, the use of video calls with the help of the *Google Meet*, in addition to the application of questionnaires through *Google Forms*. The strategies proved to be satisfactory during the investigation because they protected the interviewees and the interviewer due to the feeling of insecurity in the face of Covid-19. From the field research and interviews, it is possible to infer that the dynamics and educational uniqueness in the C.E.M.C.V.N. permeates through the challenges of the linguistic barrier that requires the search for didactic-pedagogical alternatives in order to mitigate the obstacles of and in the teaching and learning process. Furthermore, the research results indicate the Border as a sociocultural space where there is not only the circularity of people, but also of cultures and different knowledge, in addition to social and cultural tensions, particularly with the migratory boom of Venezuelans, fleeing the crisis in the neighboring country, since 2014.

Keywords: frontier school; pedagogical knowledge; Pacaraima/RR.

Submetido em: 20/11/2022

Aceito em: 17/5/2023

Publicado em: 20/2/2024

¹ Universidade do Vale do Taquari (Univates). Lajeado/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8261-0659>

² Universidade do Vale do Taquari (Univates). Lajeado/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4716-0410>

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar os desafios didático-pedagógicos vivenciados pelos professores/professoras durante a Pandemia da Covid-19. Para isso, elegeu-se como *locus* da pesquisa a ambiência do Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N.), localizado na cidade de Pacaraima, Estado de Roraima. A escolha do Colégio justifica-se por sua localização geográfica, pois faz fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén. Ademais, a existência de uma fronteira “seca” entre as duas cidades permite um fluxo contínuo de entrada e saída de pessoas, as quais acabam se matriculando (ou matriculam os filhos) nas escolas públicas brasileiras.

Em tempo, faz-se necessário sublinhar que, a partir de 2014, houve um crescimento exponencial da entrada de venezuelanos para o lado brasileiro, acentuado ainda mais nos anos seguintes. Essa entrada foi motivada pela crise econômica, política e social vivida na Venezuela. Dessa forma, os venezuelanos fugiram da sua pátria e buscaram refúgio não somente em terras roraimenses. Ao atravessarem a fronteira para o lado brasileiro, os migrantes, na sua grande maioria, solicitaram o *status* de refugiados e passaram a “residir” de forma temporária nos abrigos da Operação Acolhida³, seja em Pacaraima ou em Boa Vista, capital do Estado.

Isso posto, emergiu a seguinte questão: Em que medida os saberes pedagógicos da formação inicial e continuada são mobilizados pelos professores/professoras para atender às demandas e os desafios específicos da prática docente no contexto da/na Escola de Fronteira?

Esse questionamento, *a priori*, aponta para um contexto social, cultural e educacional complexo e sensível que exige do/a professor/professora, na escola de fronteira, a mobilização e a ressignificação dos saberes pedagógicos e das práticas educativas oriundas da formação inicial. Por conseguinte, crê-se que a realidade desta exige novos domínios, técnicas e/ou estratégias didático-pedagógicas, especialmente no processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, devido à Pandemia da Covid-19 foi preciso fazer alguns ajustes e traçar algumas estratégias para darmos conta da produção, sistematização e análise dos dados. Dentre as estratégias recorreu-se a reuniões com auxílio do *Google Meet* para realização e gravação das entrevistas, além do *Google Forms* na aplicação dos questionários. Essas estratégias mostraram-se satisfatórias no decorrer da investigação porque resguardaram tanto os entrevistados quanto os entrevistadores particularmente por causa da insegurança ante o vírus.

³ Operação coordenada pelo Exército Brasileiro, desde 2018. Tem como perspectiva ser uma Força Tarefa de Ajuda Humanitária em que o principal objetivo é acolher e interiorizar os venezuelanos refugiados pelo Brasil. De acordo com o cel. cav. Alessandro Paiva de Pinho (2019, p. 29), “A meta final buscada pela Operação seria o total ordenamento da fronteira, com um fluxo imigratório controlado, com todos os imigrantes assistidos nos diversos abrigos, estando em condições de serem absorvidos pelo sistema de ensino e mercado de trabalho local, participando do processo de interiorização ou retornando voluntariamente ao seu país de origem”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Devido à complexidade social e cultural presente nas áreas de fronteiras, singularmente no contexto educacional, a definição, *a priori*, do percurso e dos procedimentos metodológicos foi por nós entendida como parte fulcral da pesquisa, seja a revisão bibliográfica ou a pesquisa de campo. Segundo Ghedin e Franco (2012, p. 11), a pesquisa e o conhecimento partem de uma experiência existencial na qual, para os autores, “a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar”. Para que isso ocorra algumas prerrogativas são necessárias, dentre elas: domínio dos conteúdos, conceitos, métodos e, não menos importante, os procedimentos.

Ademais, Ghedin e Franco (2012, p. 12) inferem que “a pesquisa exige tempo e profundidade para adentrar o processo que ela própria desencadeia”. Esse desencadeamento, em grande medida, ocorre quando nos deixamos reinventar pela problematização da/na pesquisa, pois, como observaram os autores em tela, “a pesquisa e o conhecimento não são problemas que criamos propositadamente, como se estivéssemos ‘inventando’ algo, mas pelo fato da realidade ser em si mesma, problemática [...]” (p. 17).

Sendo a realidade em si mesma problemática, é preciso reconhecer o esforço do pesquisador ou da pesquisadora para refletir sobre a realidade, em particular a que ele ou ela estão inseridos, haja vista que a realidade é um todo e não é simplesmente as partes ou os recortes presentes nas pesquisas acadêmicas. Para Ghedin e Franco (2012, p. 18), “o real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer”. Logo, a partir da pesquisa de campo e das entrevistas é possível inferir que a dinâmica e a singularidade educacional no C.E.M.C.V.N perpassa pelos desafios e pela barreira linguística, exigindo a busca de alternativas didático-pedagógica com a finalidade de mitigar os obstáculos e inserir todos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Em tempo, registra-se que a pesquisa aconteceu ainda no contexto pandêmico do Coronavírus (Covid-19). Dessa forma, decidimos seguir, rigorosamente, as orientações sanitárias para a prevenção e controle da disseminação do Coronavírus. Assim, exigiu-nos “reinventar-se” a partir de novas estratégias metodológicas no desenvolvimento da pesquisa, dentre elas o contato com a gestão e alguns professores e professoras via telefone móvel por meio das redes sociais do WhatsApp.

Diante desse cenário, adotou-se, como estratégia para a coleta de dados e informações, a aplicação de formulários, tendo como aporte o *Google Forms*, bem como a realização, no segundo momento, de entrevistas gravadas pelo *Google Meet*. Esse recurso permitiu-nos, *a posteriori*, fazer o tratamento das entrevistas, a saber: transcrição, análise e tabulação/interpretação das informações obtidas na interlocução com os diferentes sujeitos-participantes da pesquisa. Em relação aos sujeitos-participantes, lançou-se mão, na inclusão, estar lotado como docente no referido estabelecimento de ensino, além da manifestação verbal e escrita da condição de voluntário na pesquisa, a qual lhes foi pedido a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desse modo, tivemos a adesão de sete professores, incluindo homens e mulheres. É importante ressaltar que o grupo de sujeitos (fontes orais) desta pesquisa não será constituído por critérios probabilísticos, mas, sim, incluídos a partir

da concepção de que “o indivíduo é considerado representativo pelo fato de ser ele que detém a imagem da cultura (ou das culturas) à qual pertence” (Thiollent, 1982, p. 199).

Portelli (2016, p. 9) percebe nas narrativas um espaço individualizado, a qual tem a capacidade de informar com base em uma perspectiva dialógica. No entender do autor, o instrumento da coleta das narrativas das fontes orais não é mais do que uma ferramenta adicional na panóplia do pesquisador. Por isso, é importante destacar que, grosso modo, as fontes orais não são encontradas normalmente como ocorre com a maioria dos documentos ou das fontes históricas. Elas são, na perspectiva de Portelli (2016), fontes orais cocriadas, ou seja, elas necessitam da presença ativa do pesquisador, seja no momento em que ocorre a entrevista ou no processo da escuta, pois as narrativas não só descrevem os eventos, mas, também, remetem aos lugares e/ou aos significados processados e narrados.

O *lócus* da pesquisa de campo: Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto, município de Pacaraima

Antes de adentrarmos, propriamente, no tema deste tópico, que é o *lócus* da investigação que aconteceu no Colégio estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N), no município de Pacaraima, Estado de Roraima, vale destacar que, aos menos familiarizados, Roraima é o Estado brasileiro mais Setentrional do país.

Roraima tem como seus limites fronteiriços: ao norte e ao noroeste com a República Bolivariana da Venezuela; a leste com a República Cooperativista da Guiana, ao sudeste com o Estado do Pará e ao sul e oeste com o Estado do Amazonas (Mapa 1). Com os países vizinhos Roraima possui cerca de 958 km e 964 km de fronteiras, respectivamente com a Venezuela e Guiana.

Mapa 1 – Mapa do Estado de Roraima

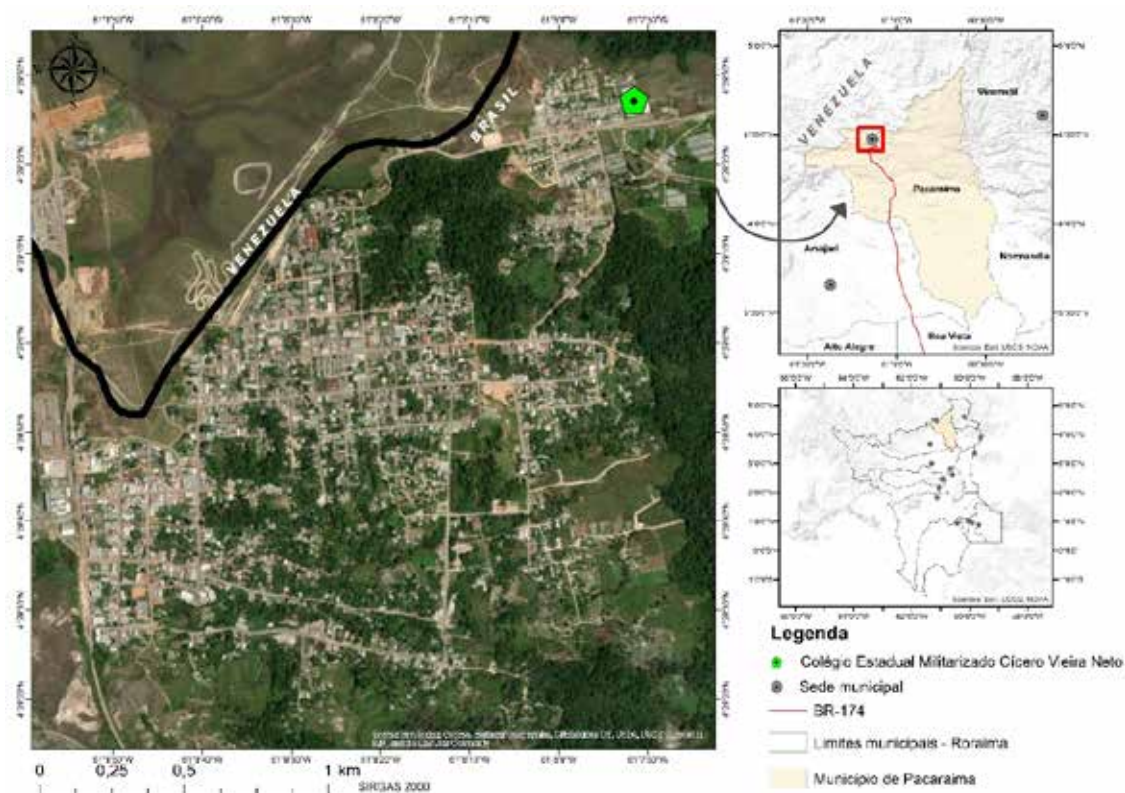


Fonte: www.escola.britannica.com.br

Inicialmente a evolução político-administrativa de Roraima tem seu marco temporal no ano de 1943, quando o então presidente, Getúlio Dornelles Vargas, criou o Território Federal do Rio Branco (Magalhães, 2008)⁴. A criação aconteceu por meio do Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Já em 1988, com a promulgação da Constituição Roraima, foi elevado à condição de Estado.

Ao olharmos para a composição social de Roraima, seja a pretérita ou a do momento atual, é possível constatar que boa parte de sua população é composta por migrantes, tanto por brasileiros quanto por estrangeiros. Essa realidade, em grande medida, fez (e ainda faz) com que a sociedade local se configurasse em um grande mosaico social, cultural e linguístico. Esse quadro se ampliou exponencialmente a partir de 2014 com a entrada de milhares de migrantes venezuelanos que fugiram da crise econômica, social e política vivida no país vizinho. Nesse sentido, um dos municípios roraimenses mais impactado com a migração de venezuelanos é o de Pacaraima. Isso ocorreu (e ainda ocorre) devido à sua localização geográfica, pois faz fronteira “seca” com a Venezuela, em especial com Santa Elena de Uairén, capital do município de Gran Sabana (Mapa 2).

Mapa 2 – Localização do Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto no município de Pacaraima, fronteira entre o Brasil e a Venezuela



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

⁴ Com o referido Decreto também foram criados, além do Rio Branco, o do Amapá, Rondônia, Ponta-Porã e Iguaçú. No ano de 1962 o Território Federal do Rio Branco passou a ser nomeado de Território Federal de Roraima. A justificativa deu-se pelas constantes confusões com a cidade do Rio Branco, no Acre.

A constatação desse incremento populacional pode ser visualizada *in loco* quando foi possível encontrar um grande número de venezuelanos “morando” em tendas improvisadas pelas ruas de Pacaraima (Foto 1), sem mencionar outros tantos que estão nos abrigos da Operação Acolhida, coordenada pelo exército brasileiro.

Foto 1 – Mosaico fotográfico de venezuelanos em situação de rua na cidade de Pacaraima/RR



Fotos: Marcelo Sales (2021).

Ao conversarmos com migrantes, professores e o padre da Igreja Católica que atende ao município, foi possível perceber que ficar na rua se tornou uma estratégia, uma vez que não há condições de fazer a migração de retorno e, ao mesmo tempo, é a forma que os migrantes encontraram para não perder a oportunidade de serem atendidos pelas políticas públicas do lado brasileiro, e conseguirem a documentação necessária a fim de seguir a jornada migratória em busca de um lugar onde possam se instalar com segurança e dignidade. O crescimento também é confirmado quando sistematizamos os dados populacionais colhidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como é possível conferir no quadro a seguir, desde 1991 há um incremento populacional, mas intensificado com a crise migratória venezuelana que aconteceu nos idos de 2014.

Quadro 1 – Evolução populacional de Pacaraima entre os anos de 1991 e 2020

Evolução populacional do município de Pacaraima 1991 a 2020								
1991	2000	2010	2016*	2017*	2018*	2019*	2020*	2021*
4.351 hab.	6.726 hab.	10.394 hab.	12.144 hab.	12.375 hab.	15.580 hab.	17.401 hab.	18.913 hab.	20.108 hab.

* Estimativas foram calculadas com base na Projeção de População para o município de Pacaraima/RR.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados obtidos junto ao IBGE.

Do mesmo modo, foi possível ouvir e ver o estado de tensão entre brasileiros e venezuelanos que se instalou pelas ruas de Pacaraima. Em grande medida, essa tensão tem por pano de fundo o impacto que os serviços públicos sofreram com o grande contingente populacional. A insatisfação se dá pela precarização no atendimento no campo saúde, educação, segurança, entre outros. Durante a pesquisa de campo e depois de conversar informalmente com alguns moradores da cidade de Pacaraima e com alguns migrantes, no entanto, podemos inferir que tem um setor que se beneficiou e se beneficia com o fluxo migratório, os setores do comércio e de vendas de gêneros alimentícios.

É dentro desse contexto, pontuado supra, que se encontra o Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto, o qual passamos a descrever, posto que o nosso campo de observação e análise se deu nesse ambiente escolar. Além disso, pensando a inserção da escola tanto no campo educacional quanto no social, recorre-se a Paulo Freire para entender melhor a relação homem-sociedade, especialmente desde a prática profissional no Cícero Vieira Neto, pois, como asseverou o autor, “o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo [...]” (Freire, 2014, p. 37).

O Colégio Cícero Viera Neto, inicialmente, foi inaugurado em maio de 2001, pelo Decreto Estadual nº 4.197, como escola regular da rede pública estadual de ensino, a qual tinha por finalidade atender os municípios de Pacaraima por intermédio dos anos finais do Ensino Fundamental regular (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular, 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Em dezembro de 2017, contudo, o governo do Estado de Roraima anunciou a efetivação da Rede Estadual de Colégios Militarizados⁵ com a criação de mais 15 Colégios nos seguintes municípios: Rorainópolis, Caracará, Mucajaí, Alto Alegre, Pacaraima e Bonfim. Esses somam-se a 3 que já funcionavam em Boa Vista, totalizando 18 unidades de ensino militarizado. Para isso, o governo publicou, no dia 5 de março de 2018, o Decreto nº 24.851-E, em que dispôs sobre a criação dos Colégios Militarizados do Estado de Roraima.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018 (Roraima, 2018), devido à sua localização em área de fronteira com a Venezuela, o colégio atende, além do alunado brasileiro, os venezuelanos e os indígenas que residem na área rural e urbana de Pacaraima e/ou Santa Elena de Uairén (Venezuela). Durante a pesquisa de campo, em conversas informais com os profissionais da Educação no Cícero Vieira Neto, foi possível ouvir relatos de que até 2018, quando nem se pensava em pandemia ou o fechamento da fronteira, a escola colocava à disposição um ônibus, o qual atravessava a Fronteira com o país vizinho, para fazer o traslado dos alunos de nacionalidade venezuelana e que residiam na cidade de Santa Elena de Uairén, mas estavam matriculados na unidade

⁵ Destaca-se que, em 2020, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 22 Estados e no Distrito Federal, o projeto-piloto intitulado “modelo cívico-militar do MEC”. De acordo com informações contidas no site do MEC, “O modelo será implementado em parceria com o Ministério da Defesa, que já está selecionando e capacitando os militares da reserva das Forças Armadas que vão atuar na gestão educacional das instituições”. Segundo informações do portal MEC, em Roraima foram selecionadas duas escolas, a saber: Escola Estadual Fagundes Varela e Escola Estadual Sebastião Benício da Silva, respectivamente na capital Boa Vista e no município de Caracará (Cf. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>).

de ensino do lado brasileiro. Segundo o que apuramos, essa operação de transportar os alunos somente foi interrompida por ocasião do fechamento e proibição do tráfego de pessoas e veículos entre a Venezuela e o Brasil no contexto da pandemia da Covid-19.

A estrutura física do colégio Cicero Vieira Neto é composta por: 14 salas de aula, 2 banheiros para alunos e 2 para funcionários, 1 biblioteca com acervo composto, em sua maior parte, por livros didáticos, 1 sala multifuncional em que existem materiais didáticos e paradidáticos, 1 laboratório de informática com 12 computadores, 1 sala da diretoria, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala para orientação educacional, 1 sala dos professores, 1 sala de leitura, 1 sala onde fica a bomba d'água, 1 banheiro, que foi adaptado para depósito, 1 copa, 1 depósito para guardar a merenda escolar, 1 refeitório (também utilizado para apresentações culturais), 1 laboratório de Física, 1 quadra coberta para práticas desportivas, além 1 compartimento que abriga uma cantina⁶ sob a responsabilidade da APMF.

Conforme consta no PPP (Roraima, 2018, p. 10),

O colégio participa dos Programas do governo Federal: PDE, PNAE e PDDE através de sua Associação de Pais, Mestres e Funcionários e a entidade usa os recursos provenientes da cantina e das atividades realizadas ao menos uma vez no ano para arrecadar fundos e suprir as necessidades imediatas do cotidiano escolar. Dentre os projetos desenvolvidos, com o intuito de potencializar e priorizar o ensino educacional merecem destaque: Projeto Nossa História, Sexta Ideia, Leitura Sem Fronteiras, História dos grandes Matemáticos, Exposições de projetos de Física realizados no laboratório da disciplina, Projeto Ambiental sobre o uso consciente da Água e Mostra Literária de Língua Portuguesa.

O PPP (Roraima, 2018) destaca uma gama de projetos, os quais deveriam ser realizados no decorrer do ano letivo. Segundo alguns professores, a partir de conversas informais, o trabalho pedagógico no colégio, antes da pandemia, era desenvolvido nos três turnos (manhã, tarde e noite). Os professores tinham salas temáticas para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, buscando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e atraente.

DA FORMAÇÃO INICIAL AOS DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

No presente tópico apresentamos os desafios didático-pedagógicos relatados pelos professores e professoras do C.E.M.C.V.N, essencialmente em diálogo com a categoria formação dos professores, seja a inicial ou a continuada. Salienta-se que, por vezes, a formação é caracterizada na dimensão do saber-fazer e do fazer-saber dentro do contexto da prática docente.

Campos (2013) ao criticar a racionalidade instrumental, a própria ciência moderna e o positivismo, discorreu que:

⁶ Local destinado à comercialização de lanches/salgados, bebidas (refrigerantes e sucos), além de bombons e chocolates.

[...] não podemos limitar a formação dos profissionais às necessidades do mercado, mas às demandas sociais [...]. A crise no profissionalismo, que abrange várias profissões, inclusive, a do professor, tem sua base na crise da própria ciência (p. 17).

Diante de tal perspectiva, a formação do professor deve privilegiar a sua condição de sujeito. Mas, um sujeito reflexivo em que tem na sua prática pedagógica a gênese da própria ação, reflexão e, também, formação. Gatti (2014, p. 38), ao discutir a formação inicial, sinaliza para a necessidade de superarmos a fragmentação que acontece com a formação de professores e, passemos a pensá-la de forma integral de modo que se privilegie unidades ou centros capazes de englobar “todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas [...]”.

Vale destacar que o estudo de Gatti (2014) sobre a formação inicial tinha por referência a Resolução nº 01/2002. Hodiernamente, no entanto, a Resolução que está em vigor é a nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

A referida Resolução tem por referência a criação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. De acordo com o artigo 2º da Resolução nº 2/2019,

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Como é possível perceber, é exigido do licenciando o desenvolvimento das competências gerais que estão previstas na BNCC, as quais deverão perpassar pelas competências específicas. A esse respeito o artigo 4º afirma que as competências específicas se relacionam com base no conhecimento profissional, na prática profissional e no engajamento profissional. De acordo com o referido artigo, as dimensões são independentes e sem hierarquia. Elas, no entanto, devem se integrar e, concomitantemente, se complementar na ação docente (Brasil, 2019).

Já o artigo 5º trata da formação dos professores e demais profissionais da Educação, que tem por objetivos e fundamentos:

- I – A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – A associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;
- III – O aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019, p. 3).

Ao analisar o referido artigo é possível inferir que a formação desses profissionais acaba por demandar não somente a apreensão do conteúdo ou da didática. Ela deve

considerar as experiências anteriores dos sujeitos, pois a educação é, antes de tudo, uma prática social humana na qual se almeja a coerência no processo formativo por meio da interconexão entre a teoria e a prática. Por essa razão, coadunamos com o pensamento de Gatti (2014, p. 39), quando ela advogou: “seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como construção, mas como foco de inspiração concreta”.

Gatti (2008, p. 244) recorda que “não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”. Assim sendo, é possível aventar que a formação inicial é só o primeiro pontapé da/na formação dos professores/professoras, principalmente porque a sua maturação exige uma formação contínua e sistemática.

Em relação à ideia de formação inicial e à formação continuada, Corrêa e Castro e Amorim (2015) chamam a atenção para o conceito de educação continuada, uma vez que, na visão desses autores, há certa divergência sobre o sentido do que vem a ser essa formação continuada, posto que, para alguns, ela remete à noção de treinamento a fim de melhorar o desempenho profissional, enquanto para outros remete à noção de uma educação permanente, com a finalidade de continuar o “desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada” (Corrêa e Castro; Amorim, 2015, p. 39).

Desta feita, hodiernamente há profusão de nomenclatura, dentre as quais é possível encontrar: educação, formação, capacitação ou qualificação, sendo algumas de viés tecnicista, em que o foco se dá com a qualificação dos profissionais da educação, por exemplo. Não se pode perder de vista, contudo, que a formação de professores ocorre com a intenção à ação docente. Ação que se dá “[...] numa situação localizada, manifestada em situações reais, imprevisíveis e inusitadas, ou seja, requer do profissional, para ação imediata, várias competências. Daí a necessidade de se dominar a técnica [...]” (Campos, 2013, p. 27). Nesse caso, pensa-se com base nas escolas de ou na fronteira.

Por fim, ao pensar sobre a importância da formação continuada não podemos negligenciar a relação entre o tornar-se professor/professora com as dimensões coletivas do ofício da/na docência e a dimensão pessoal, enquanto sujeito histórico, social e cultural. Segundo Nóvoa (2019, p. 6), “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Esse autor acrescenta:

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (p. 6).

Formação que não finda com o processo formativo inicial dos futuros profissionais docentes, ou seja, nos cursos de Licenciaturas, mas se prolonga permanentemente com

a chamada “formação continuada”, posto que, com base nas ideias de Nóvoa (2019, p. 10), o ciclo do desenvolvimento profissional segue com a formação continuada.

Sujeitos que falam... relatos dos professores do Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto

No presente tópico apresentamos a polifonia dos sujeitos-participantes, ou seja, os professores e professoras do C.E.M.C.V.N.

Vale discorrer que, embora o Colégio Cícero Vieira Neto tenha quase 80 professores lotados no ano de 2021, a sua grande maioria é do quadro temporário. Aqui apresentamos a narrativa e a sistematização de 7 professores. No nosso entender, isso não invalida o processo investigativo, porque desde o princípio pautamos a nossa investigação com base na perspectiva qualitativa. Assim, a polifonia que trazemos não busca homogeneizar a prática docente na escola de fronteira, por exemplo. Ela denota, por meio da análise qualitativa, a subjetividade e a cosmovisão do educador ou da educadora enquanto sujeitos do processo socioeducativo, tendo como referencial a práxis educativa. Nessa direção, de acordo com Paulo Freire (2020, grifo nosso),

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (p. 25-26).

Como é possível perceber, conforme Freire (2020), existe uma interconexão cambiante do processo de ensinar e aprender, e, no entender do autor, o aprender precede ao ato de ensinar. Nesse caso, toma-se a fala de Freire para ratificar que homens e mulheres são copartícipes, no nosso caso, das vivências e das experiências pedagógicas na escola de fronteira. Posto isso, os sujeitos-participantes, do grupo de professores e professoras, ficaram constituídos por três mulheres e quatro homens.

Ao retornar a quantidade e a identidade de gênero dos participantes, remete-se ao pensamento de Edgar Morin (2011), especialmente quando nos chama atenção para a necessidade de conhecer e entender o humano porque ele está inserido dentro do universo. Assim, não podemos separar o sujeito desse universo no qual ele faz parte. Talvez, por essa razão, o autor destacou as características do ser humano a partir da dimensão biológica e cultural. Esses sujeitos, portanto, participam da esfera individual, social, cultural e, no nosso caso, educacional, especialmente ao considerarmos suas condições de professores e professoras.

Em relação a estes sujeitos, Tardif (2014) chama a atenção que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (p. 231).

Nesse sentido, é possível reconhecer este saber-fazer como parte do processo de ensino e aprendizagem, e que o professor ou professora precisa dar continuidade na formação por meio da formação continuada. De acordo com uma de nossas interlocutoras, a formação continuada acaba dando mais suporte ao exercício e ao ofício de professor/professora. Por essa razão, foi lhes questionado sobre o tema de formação continuada, tempo de docência e tempo de atuação no C.E.M.C.V.N. Com base nas respostas, foi possível esquematizá-las no quadro a seguir.

Quadro 1 – Formação continuada, tempo de docência e tempo de atuação no Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto

Professor (a)	Formação Continuada <i>Lato Sensu e/ou Stricto Sensu</i>	Tempo de Docência	Tempo no C.E.M.C.V.N.
A	Especialização	12 anos	6 anos
B	Especialização	10 anos	3 anos
C	Especialização	9 anos	5 anos
D	Especialização	13 anos	---*
E	Especialização	18 nos	4 anos
F	Especialização/Mestrado	20 anos	5 anos
G	Especialização	10 anos	3 anos

* Preferiu não responder à questão.

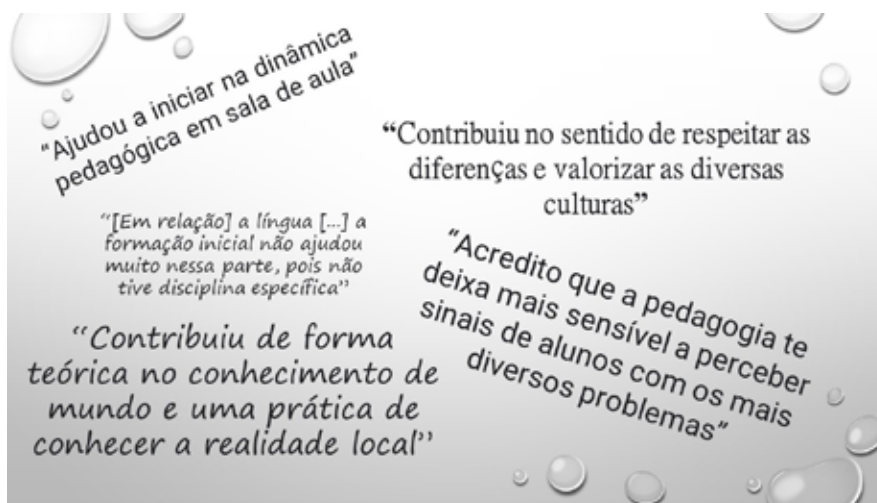
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como atores, os professores são sujeitos de ação. Ação que também pode ser materializada no contexto da formação continuada. Dentre o nosso grupo de professores e professoras o que tem mais tempo de docência tem 20 anos de carreira profissional e está na escola há 5 anos. Ele também foi o único que falou ter uma Especialização e um Mestrado. Ao considerarmos a pesquisa de campo somada às entrevistas dos professores e das professoras, corroboramos Tardif (2014), quando chamou os professores de atores que são capazes de repensar as relações entre a teoria e a prática. Dessa forma, Tardif (2014, p. 234) argumenta:

Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Partindo dessa relação teoria e prática, formação inicial e continuada, e, ao considerar os professores e as professoras como atores e protagonistas do saber-fazer e do fazer-saber, faz-se necessário reconhecer, portanto, que “[...] os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática” (Tardif, 2014, p. 264). Pensando dessa forma, foi questionado aos professores e professoras se a formação inicial contribuiu (ou contribui) na ação pedagógica na escola de fronteira. Com base nas respostas foi possível montar um quadro sinótico das respostas (Figura 1).

Figura 1 – Representação da formação inicial na prática pedagógica



Fonte: Organizado pelos autores a partir das narrativas dos professores do C.E.M.C.V.N. (2021).

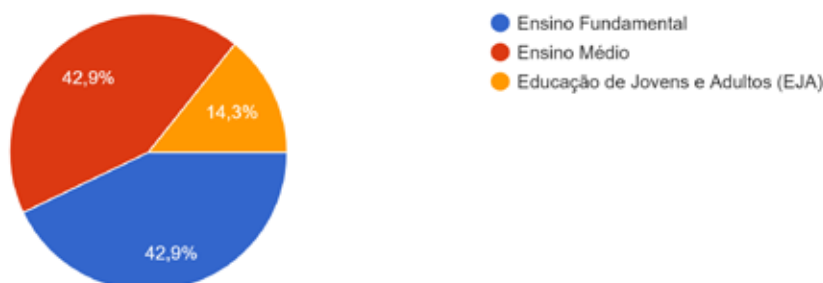
A subjetividade se faz presente nas narrativas supra. Dessa forma, não podemos perder de vista a concepção de que o ato de educar é, por excelência, um ato de natureza diversa, plural e heterogênea. Assim, cada sujeito interpreta ou representa de acordo com a sua perspectiva, a qual vai desde o entendimento de como o ajudou na dinâmica pedagógica em sala aula até o reconhecimento da barreira linguística. O que se depreende a partir dessas narrativas é que o sujeito, enquanto ator do processo socioeducativo, precisa estar atento às demandas e às especificidades presentes na escola de fronteira, por exemplo.

À vista disso, não podemos cair na tentação da idealização de que a formação inicial e/ou a continuada seja a solução para todos os problemas. Embora reconheça-se que ela não é a solução para tudo, tampouco sem ela os problemas ou as dificuldades serão solucionados como em um passe de mágica. É preciso investimento na qualificação profissional e na estrutura educacional para que os professores e professoras tenham condições de melhor desempenhar a prática docente na rede de ensino, exemplificando. No diálogo com nossos interlocutores foi salientado que, por vezes, há uma desconexão entre a teoria e a prática. Pensando nessa perspectiva, Socorro (2012, p. 19) adverte para o fato de que “a maioria dos professores não vincular a teoria à prática, certamente, dificulta o letramento profissional e desencadeia um equívoco da ação docente no âmbito escolar, impedindo que essa ação atenda à atual demanda social de educação”.

Precisamos, portanto, enxergar a realidade educacional também pelo prisma da formação dos professores e das professoras, bem como do espaço de sua atuação enquanto atores do processo educacional. Conforme Oliveira (2006), os pilares e os indicadores para a formação dos professores se dão na escola enquanto contexto da ação e da própria formação. Partindo dessa perspectiva, os nossos interlocutores atuam na sala de aula tendo como lócus o que mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Lócus de atuação profissional do professor
no Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto

11) Hoje você atua
7 respostas



Fonte: Elaboração a partir dos questionários aplicados pelo *Google Forms* (2021).

Quase 90% desses sujeitos atuam no Ensino Fundamental e Médio, em que predomina um grupo juvenil muito forte, além de haver uma maior concentração de alunos de nacionalidade venezuelana. Logo, toma-se como referência o pensamento de Oliveira (2006), quando observou a necessidade de considerar o professor o agente mais importante, capaz de fazer acontecer a mudança educacional, e ainda que somos impelidos a pensar o currículo como espaço de intervenção dos professores. Essa condição, no nosso entendimento, não inviabiliza a presença e/ou a participação dos alunos como sujeitos-participantes da e na pesquisa, até porque eles são parte no processo de ensino e aprendizagem no C.E.M.C.V.N. Vale ressaltar que, embora colocando no mesmo plano de pesquisa a presença de professores e alunos, se reconhece a liberdade didática-pedagógica que detém o professor no ofício da sua prática profissional, especialmente quando este toma como referência o ensino contextualizado. Por esse ângulo, Socorro (2012, p. 19) assevera que,

Ao adotar o ponto de vista socialmente contextualizado, o professor passará a ter autonomia para planejar o processo de ensino-aprendizagem e para escolher os materiais didáticos, assim que diagnosticar a situação dos alunos com os quais trabalhará. Estará também apto a incluir e/ou a excluir conteúdos insuficientes para práticas letradas do aluno.

Nesse sentido, é importante que saibamos, enquanto professores e professoras, o nosso papel social no processo educativo, não importando se essa práxis se dá em uma escola urbana, do campo ou da fronteira, por exemplo. Assim, coadunamos com o pensamento de Oliveira (2019), quando ressaltou que não basta afirmarmos ou reconhecermos sua inserção numa escola intercultural. De acordo com a autora, sabemos e reconhecemos a existência das diferentes culturas, as quais convivem diariamente. Nesse caso, se faz “necessário formular estratégias para que as relações entre os diferentes indivíduos que compõem esses espaços valorizem o que cada um tem de diferente, sem se sobrepôr aos demais” (Oliveira, 2019, p. 92).

Já em relação aos desafios didático-pedagógicos em tempos de pandemia, os professores reconhecem que foi preciso se “reinventarem” para enfrentar o caos

provocado com a avanço e a letalidade do vírus, especialmente para as pessoas mais vulneráveis. Diante dessa realidade, a escola e a educação, de forma geral, não ficaram imunes⁷. Sabe-se que as mudanças não são simples ou naturais; por vezes elas exigem um tempo e um processo que se prolonga até o sujeito se sentir seguro. No caso das escolas, sabemos que elas são lócus privilegiados para a inovação ou para a transformação social. Mesmo diante das mudanças e/ou transformações, no entanto, o currículo e as metodologias ainda permanecem profundamente tradicionais.

Souza (2020), diante do cenário pandêmico, alerta que as escolas precisaram se reorganizar e, por consequência, migraram para o ensino com o uso das tecnologias digitais. A autora alerta, entretanto, que essa migração exige que os professores também façam a transposição de práticas e de metodologias que outrora eram utilizadas no ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, o chamado ensino remoto.

Nesse sentido, conforme Souza (2020),

[...] o ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, afluíram uma perspectiva de uma educação instrucionista, conteudista. Temos acompanhado crianças e adolescentes cansados por ficarem horas diante da tela do computador assistindo aulas e fazendo atividades (p. 113).

Esse cansaço apareceu nos questionários respondidos pelos alunos e em algumas entrevistas com os professores. Ressalta-se que os alunos ainda acrescentaram dificuldades de acesso às aulas e/ou aos materiais de estudo. Durante a pandemia, 60% dos alunos tiveram acesso às aulas por meio das apostilas impressas pelo Colégio, enquanto 40% conseguiram acessar por meio do aparelho do celular.

Vale registrar que, para esses alunos, 80% recorriam ao próprio celular, enquanto 20% dependiam do celular de algum familiar e/ou de terceiros para que pudessem acompanhar as aulas de forma remota. É interessante observar que, mesmo diante da dificuldade de acesso às aulas, uma grande maioria tem Wi-Fi como recurso de internet. O fato de ter Wi-Fi não significa segurança no acesso, pois sabemos da precariedade que há no Estado de Roraima com a constante instabilidade de conexão da internet de fibra ótica, a qual é ofertada em todo o Estado roraimense. Ademais, também apareceu nos questionários – “dificuldades de adaptação ao modelo remoto” ou “não poder tirar as dúvidas com ajuda presencial [do professor]”.

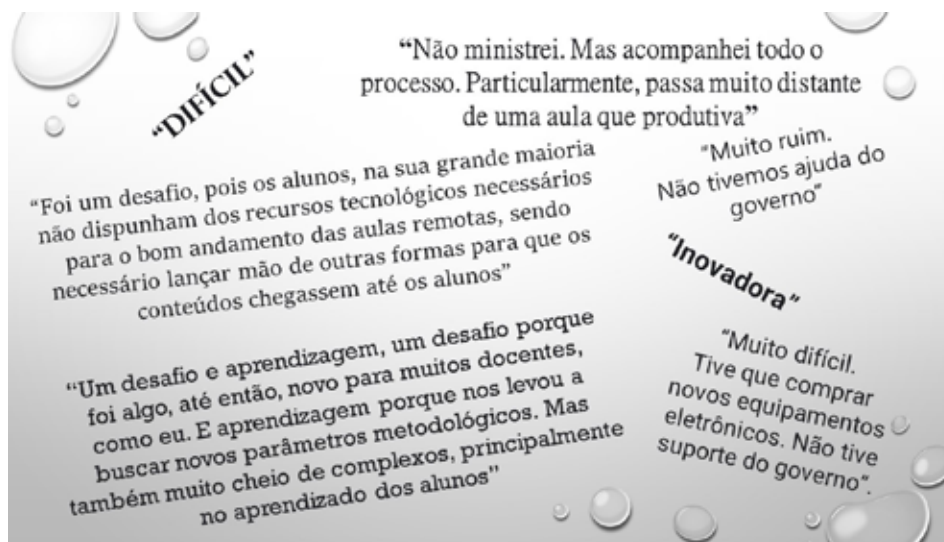
Para Oliveira, Gomes e Barcellos (2020, p. 562),

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público.

⁷ No caso da fronteira do Brasil com a Venezuela, entre as cidades de Pacaraima e Santa Elena do Uairén, o fechamento das escolas também se somou ao fechamento da própria fronteira, impedindo, dessa forma, o trânsito de pessoas entre as duas cidades, Pacaraima e Santa Elena do Uairén, respectivamente Brasil e Venezuela.

As dificuldades no ensino remoto também apareceram nas narrativas dos professores, especialmente quando discorrem sobre as dificuldades pessoais e o exercício da docência, particularmente na pandemia. Dentre as narrativas, destacam-se as impressões e/ou representações expostas na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Narrativas e subjetividade docente em tempos de pandemia do Coronavírus (Covid-19)



Fonte: Organizado pelos autores a partir das narrativas dos professores do C.E.M.C.V.N. (2021).

Como é possível perceber na Figura supra, há um misto de sentimentos que passam desde a perspectiva de respostas curtas, como “difícil” ou “inovadora”, até mesmo ao reconhecer a falta de apoio governamental ou para a necessidade de adquirir equipamentos com os próprios recursos pessoais. Já um outro docente discorreu que preferiu encarar como “um desafio e [uma] aprendizagem”. No entender do interlocutor, a aprendizagem deu-se quando os profissionais da Educação, em particular os professores, tiveram de buscar “novos parâmetros metodológicos”.

A fala do nosso último interlocutor remeteu-nos ao pensamento de Souza (2020, p. 113, grifo nosso), quando inferiu que “o ensino remoto se tornou um desafio para os profissionais que precisaram aprender na prática as TIC para desenvolver suas aulas”. Outra coisa que percebemos durante a pesquisa de campo ou nas conversas individualmente, foi que o “exercício” do ensino remoto acabou gerando um aumento do nível de ansiedade e uma sobrecarga do trabalho docente. Como síntese desse acúmulo, um professor assim referiu-se:

Para muitos o trabalho remoto é fácil e leve [para o professor] já que, teoricamente, está dentro de casa e não precisa se deslocar para a escola. Mas de quem é a internet ou os equipamentos necessários para ministrar as aulas? É a nossa internet. É o notebook ou celular. Eu não tenho mais privacidade. Recebo mensagens de alunos a todo momento e durante a semana toda. Até os finais de semana.

O contexto da narrativa anterior é compartilhado por muitos professores e professoras de norte a sul do país. Além disso, a pandemia desnudou e escancarou as variadas formas de intempéries enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem,

com destaque para as limitações do ensino remoto, o qual pode ser entendido de diferentes formas, como: aulas *on-line*, por correspondência, televisão ou, ainda, por videoconferências (Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020).

Diante dessas possibilidades de entendimento para as aulas remotas, a gestão do colégio, juntamente com os professores e a Associação de Pais e Mestre (APM), buscaram alternativas locais, dentre elas o uso das redes sociais, como grupos no WhatsApp para alunos e seus pais. Segundo um dos nossos interlocutores do grupo dos professores, essa estratégia – os grupos no WhatsApp – “foi uma forma de manter a comunicação ativa entre a escola/professores e os alunos. O isolamento social, por causa da pandemia, nos obrigou a ficarmos distantes fisicamente e, também, do convívio no dia a dia escolar”.

Por fim, a gestão do colégio e a Associação de Pais e Mestre (APM) resolveram criar um canal no YouTube⁸ e, para isso, foi necessário estruturar uma sala para a gravação das aulas remotas. Segundo a gestão da escola, o canal do YouTube possibilitou não só “(re)transmitir as aulas aos alunos que não podem estar presencialmente, como fazer encontros virtuais”. Dito de outra forma, com a instalação da sala no *site* foi possível ministrar aulas de forma híbrida, em que um grupo de alunos pode acompanhar pela internet enquanto outro grupo participa de forma presencial.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa queremos retomar a importância da pesquisa de campo, pois, ao longo do seu desenvolvimento, houve muitas dificuldades, incertezas e temores. Isso aconteceu, sobretudo, porque estávamos imersos num período crítico da pandemia da Covid-19. Assim, as incertezas e os temores, por vezes, davam a impressão de que seriam maiores do que a nossa coragem. Foram momentos difíceis em que muitas pessoas próximas ou distantes pereceram devido à letalidade do vírus.

Diante do cenário pandêmico, foi reconhecida a necessidade de uma reinvenção e adequação ao “novo normal”, seja enquanto pessoa, pesquisador ou profissionais da educação. Por conta disso, tivemos de fazer uma readequação das estratégias de abordagem e dos instrumentos de coleta de dados junto aos professores e professoras do Colégio Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N.). Nesse caso, privilegiou-se a videochamada e a aplicação de questionários, respectivamente pelo *Google Meet* e *Google Forms*. As duas estratégias mostraram-se atraentes, a fim de preservar a segurança tanto do pesquisado quanto dos colaboradores da pesquisa.

O que a pesquisa nos revelou e quais desafios apareceram dentro do processo didático-pedagógicos dos professores e professoras na fronteira Brasil-Venezuela?

Primeiro, é preciso destacar que existe um grande número de venezuelanos matriculados no C.E.M.C.V.N. e até 2018 o colégio disponibilizava um ônibus (transporte escolar) para buscar os alunos residentes na cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén; o transporte foi interrompido com o fechamento da fronteira entre o Brasil e a Venezuela já no contexto pandêmico. Essa constatação só foi possível com a pesquisa

⁸ Cf. <https://www.youtube.com/channel/UCdkitgqM0jho3DWzwMJfm2Q>

in loco, somando-se às entrevistas com os professores bem como por meio de alguns diálogos informais com a gestão e alunos.

Depois, as entrevistas reverberam uma polifonia em que denotam os desafios didático-pedagógicos enfrentados pelos professores na escola de fronteira. Elas revelam que o processo formativo, na Graduação, colaborou para perceber e valorizar as diferenças sociais e culturais que se fazem presentes na sala de aula. Para alguns, ainda houve uma “deficiência” na formação quando não ofertou uma capacitação para transpor a barreira linguística, posto que Roraima faz fronteira com a Venezuela e Guiana, países que têm como idiomas, respectivamente, o espanhol e o inglês.

Em contrapartida, os nossos interlocutores afirmam a importância da formação para o início da carreira do professor e/ou da professora. A título de exemplo, dois docentes ressaltam que “ajudou a iniciar na dinâmica pedagógica em sala de aula”. Já o outro reconheceu e afirmou que “contribuiu de forma teórica no conhecimento de mundo e uma prática de conhecer a realidade local”.

Essas duas narrativas são emblemáticas para se pensar a formação inicial e continuada, especialmente no que se refere aos sujeitos que atuam nas escolas de fronteiras. Trazemos isso ao considerar toda dinâmica social, cultural e educacional que emerge da ambiência da própria realidade fronteiriça. O que se percebe nos diálogos, tanto com professores/professoras quanto alunos, é que em tempos de pandemia o exercício da docência e o processo de ensino e aprendizagem ficaram aquém do desejado e do esperado.

Isso não foi uma particularidade da escola de fronteira, mas em todo o país foram observadas dificuldades tanto no ensino quanto na aprendizagem. No cenário em questão é preciso salientar problemas relatados por conta do fechamento da fronteira ou a dificuldade de acesso às aulas remotas por causa do acesso à internet. Por fim, muitas são as tribulações que os profissionais em educação enfrentam. É bem verdade, contudo, que, mesmo sofrendo com a pandemia, a falta de apoio, por vezes, do poder público, e as inúmeras perdas de pessoas próximas ou quando não na própria família, o tempo experienciado com o exercício da docência na pandemia constituiu-se num verdadeiro exercício de resiliência de se reinventar enquanto sujeitos e educadores. Assim, o corpo diretivo, o corpo técnico e o de professores, buscaram alternativas para manter viva a chama da esperança, tendo como fio condutor o processo de ensino e aprendizagem.

Neste íterim, foi criado o canal do YouTube que tem por objetivo estreitar as relações interpessoais, o diálogo e o acesso dos pais e alunos, seja no que se refere às reuniões da Associação de Pais e Mestre (APM), reuniões pedagógicas ou mesmo às aulas que são transmitidas e ficam gravadas no canal. Mesmo com esses avanços, destaca-se a necessidade de prosseguir tanto no acesso quanto na democratização da internet, pois nem todos têm as mesmas condições de alcance à tecnologia comunicacional que a internet proporciona. Isso posto, inferimos que se faz necessário prosseguir e avançar na reflexão com vista a proposições de melhorias e valorização das práticas educativas e dos saberes pedagógicos; saberes que se juntam aos muitos saberes que construímos socialmente, no dia a dia, tanto na família quanto onde quer que estejamos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CORRÊA E CASTRO, Marcelo Macedo; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 36. ed. revista e atualizada. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 66. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, v. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- GATTI, B. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241-252, 2008. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v17n34a2003-615. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A reflexão sobre a ciência e a metodologia científica como pressupostos da pesquisa e educação. In: BORGES, Heloisa da Silva; MOURÃO, Armind Rachel Botelho (org.). *Metodologia da pesquisa em educação*. Manaus, AM: UEA Edições, 2012. p. 11-28.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1991 a 2021). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 nov. 2022
- MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. *Amazônia – o extrativismo vegetal no Sul de Roraima: 1943-1988*. Boa Vista, RR: EdiUFRR, 2008.
- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Unesco, 2011.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.
- OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. *Docências em escolas de fronteiras: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. Revistando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis) curso*, v. 6, n. 1 jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/8%20art%206.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- PINHO, Alessandro Paiva de. *O Exército Brasileiro na Operação Acolhida*. 2019. 61 f. Trabalho (Conclusão de Curso – Especialização em Política, Estratégia e Alta Administração do Exército) – Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2019.
- PORTELLI, Alessandro. *História oral como a arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- RORAIMA. *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Militarizado Cícero Vieira Neto, Pacaraima, RR, 2018.
- RORAIMA (Estado). *Decreto n. 24.851-E*. Dispõe sobre a criação da Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima e dá outras providências. Disponível em: http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2018/03/doe-0180305.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria *In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (org.). Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas*. Dourados: Editora UFGD, 2012. p. 13-46.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *In: Cadernos de Ciências Aplicadas*, Vitória da Conquista, BA: Uesb, ano XVII, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

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

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1982.

Autor correspondente:

Evangelista Soares Siqueira

Universidade do Vale do Taquari (Univates)

Av. Avelino Talini, 171 – Universitário, Lajeado/RS, Brasil. CEP 95914-014

evangelista.siqueira@gmail.com

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0