



Significações de professores a respeito das “lives” como contexto para sua (auto) formação continuada docente

Teachers' meanings regarding "lives" as a context for their (self) continuing teacher education

Tayná Laureth¹

 <https://orcid.org/0000-0003-0768-2254>

 <http://lattes.cnpq.br/9338469761865571>

Daniela Tomio²

 <https://orcid.org/0000-0001-5578-787822>

 <http://lattes.cnpq.br/8383031584501078>

Roberta Andressa Pereira³

 <https://orcid.org/0000-0003-4420-9562>

 <http://lattes.cnpq.br/2256442069452191>

RESUMO

A popularização das *lives* durante a pandemia coronavírus criou também um contexto para a formação continuada docente. Diante disso, objetivamos compreender sentidos que professores de Educação Básica atribuem às *lives* para sua formação continuada, interpretando estas significações na relação com a autoformação. Para isso, realizamos entrevistas online assíncronas com 24 professores da Educação Básica, que participaram de *lives*. Com as análises, interpretamos que as *lives* favoreceram os professores o interesse pelo seu desenvolvimento profissional, a reflexão da sua prática docente, a construção de sua identidade docente e a divulgação pedagógica para seus pares. Dentre os aspectos desfavoráveis, ressaltou-se o comprometimento com o caráter coletivo da formação continuada, que fica limitado no formato da *live*. Por fim, compreendemos que as *lives* permanecerão além das necessidades de distanciamento social impostas pelo coronavírus. Portanto, conhecer e apropriar-se de suas potencialidades nos percursos de aprendizagem e pesquisa é comprometer-se com a formação docente em nosso contexto histórico-social.

Palavras-chave: *Lives*; Formação continuada docente; Autoformação.

¹ Rede Municipal de Ensino, Blumenau/SC – Brasil. E-mail: tay.laureth98@gmail.com

² Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC – Brasil. E-mail: dtomio@furb.br

³ Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC – Brasil. E-mail: rapereira@furb.br

**ABSTRACT**

The popularization of lives during the coronavirus pandemic also created a context for continuing teacher training. Given this, we aim to understand the meanings that basic education teachers attribute to lives for their continued education, interpreting these meanings in relation to self-education. To do this, we carried out asynchronous online interviews with 24 Basic Education teachers, who participated in lives. With the analyses, we interpret that the lives promoted teachers' interest in their professional development, reflection on their teaching practice, the construction of their teaching identity and pedagogical dissemination to their peers. Among the unfavorable aspects, the commitment to the collective nature of continuing education was highlighted, which is limited in the live format. Finally, we understand that live broadcasts will continue beyond the social distancing requirements imposed by the coronavirus. Therefore, knowing and appropriating their potential in learning and research paths means committing to teacher training in our historical-social context.

Keywords: *Lives; Continuing teacher training; Self-training.*

1. INTRODUÇÃO

Nos canais do YouTube, nas páginas do Instagram e em outras plataformas digitais, institucionais ou comerciais, as *lives* para o público docente tornaram-se contextos de formação continuada para professores, especialmente a partir do ano de 2020, devido ao período de isolamento e distanciamento social decorrente da pandemia mundial causada pelo coronavírus.

Com a necessidade de novas dinâmicas de práticas pedagógicas para garantir o direito à educação formal, durante o período em que as atividades escolares presenciais foram suspensas, professores de diferentes etapas e modalidades da educação passaram a buscar sua formação nas *lives*, seja por demandas da formação continuada em serviço, promovidas pelas Secretarias de Educação, escolas, universidades e outras instituições, seja por interesse próprio, com autonomia, para sua autoformação.

As *lives* são promovidas e disponibilizadas em diferentes plataformas digitais, tendo como sua característica principal o fato de serem realizadas via transmissão audiovisual ao vivo e permitir que os espectadores interajam, geralmente por meio de chat e/ou comentários. Por conta dessa possibilidade de interação entre interlocutores que essa categoria de transmissão simultânea se popularizou tanto durante o isolamento social, como forma de manter as pessoas conectadas, mesmo à distância (Almeida; Alves, 2020; Lupinacci, 2021).

Sobre o surgimento desse movimento das *lives*, Massarolo, Mesquita e Pandovani (2018, p. 57) afirmam que “[...] esse tipo de ação ganha projeção com o ativismo ao aliar a urgência de propagar informações sobre os acontecimentos e a possibilidade de interação com usuários na rede.” As plataformas digitais perceberam, nessa projeção, uma possibilidade de gerar engajamento com o público a partir de transmissões nesse formato (Massarolo; Mesquita; Pandovani, 2018). Com a cultura da conectividade, as redes sociais passaram a incluir esse recurso, que passou a ser utilizado com diferentes finalidades (mercadoológicas) de informação síncrona com os seus usuários (Lupinacci, 2021), além da possibilidade de armazenar os conteúdos das *lives* para acesso assíncrono pelo público.

A popularização das *lives* durante a pandemia criou também um contexto para a formação continuada docente, no qual os professores participam, de modo online, como



espectadores/interlocutores. Isso nos possibilitou observar e problematizar um novo fenômeno com elas, que é uma outra forma de propor percursos formativos para o desenvolvimento profissional docente. Alguns podem compreender que apenas se modificaram as condições espaciais da formação continuada, de presencial para o online. No entanto, compartilhamos de Charczuk (2020, p. 4) do pressuposto de que “[...] cada curso na modalidade a distância está ancorado em pressupostos teórico-conceituais que sustentam as práticas didático-pedagógicas e estão articulados com os recursos digitais utilizados e sua forma de uso, além de orientarem as relações entre os participantes da cena educativa”. Portanto, não se trata de uma simples transposição da formação presencial.

Diante disso, buscamos refinar nosso interesse de investigação pelas *lives* para uma das possibilidades desse modo de formar(se) professor, quando a participação ocorre por escolha do próprio professor, caracterizando um processo de autoformação, e não como demanda de uma formação em serviço promovida pela instituição ou rede de ensino em que atua. Nessa direção, partimos do pressuposto de que a *live* pode ser entendida também como um contexto que possibilita (auto)formação continuada.

Marcelo Garcia (1999, p. 150) define como autoformação ou desenvolvimento autônomo, a modalidade em que “[...] os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal”, reforçando a importância do autoconhecimento, para que o professor possa identificar suas necessidades e qualidades a serem desenvolvidas, bem como escolher os temas e meios que lhe oportunizarão tais aprendizagens, considerando o contexto social de sua prática pedagógica. Assim, como afirmam Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 32), não é um processo isolado, mas em relação direta com as experiências do docente com os outros, com o meio e consigo mesmo, a partir da sua “[...] capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida” profissional. Nessa perspectiva, compartilhamos com os autores da noção de que a autoformação não é um processo de aprendizagem isolada, mas a apropriação por um sujeito, que é social e situado em um contexto, de sua formação.

Nessa perspectiva, realizamos uma investigação a partir da pergunta orientadora: que sentidos os professores atribuem às *lives* para sua formação continuada? Com isso, realizamos a investigação com o objetivo de compreender sentidos que professores de Educação Básica atribuem às *lives* em seu processo de formação continuada, interpretando essas significações em relação à autoformação.

Diante do surgimento das *lives* como contexto (auto)formador e o caráter inicial das pesquisas brasileiras sobre essa temática, pressupomos sobre a relevância científica e social desse objeto de estudo, considerando as conclusões do estudo teórico realizado por Lupinacci (2021, p. 12), que afirma, “[...] a *live* contemporânea pode ser entendida como mais do que conteúdo audiovisual ao vivo – é também todo um conjunto de práticas, crenças e percepções em torno de tais materiais, o que merece também investigação empírica”.

Com base nessas considerações iniciais, socializamos a pesquisa em mais quatro seções. Inicialmente, abordamos os referenciais teóricos que nos permitem compreender aspectos do processo de formação continuada docente e suas relações com a autoformação. Na sequência,



descrevemos o procedimento metodológico da pesquisa, a análise e interpretação dos dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2. (AUTO)FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM CONTEXTOS ONLINE

A formação é um processo de transformação pessoal que ocorre quando o sujeito se permite mudar pelos conhecimentos que constrói a partir das experiências que vivencia (Imbernón; Shigunov Neto; Fortunato, 2019). Portanto, nos encontramos em constante processo de formação. Sendo assim, é um contínuo, não cabe em uma ação/fase isolada e tampouco desconsidera outros aspectos da vida do sujeito em formação.

O cenário social contemporâneo é igualmente marcado por de reconfigurações, as quais se refletem no ambiente escolar. Nessa perspectiva, é necessário que os professores assumam essas mudanças e, para garantir o direito de aprender dos estudantes, interessem-se, envolvam-se e exijam percursos formativos que contribuam para que continuem a aprender/formar-se (Marcelo Garcia, 2009). Ainda, para Marcelo Garcia (2009, p. 10 grifo nosso), o desenvolvimento profissional docente é um processo que “[...] contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais *quanto informais*”, estando, portanto, atrelado às significações e às atribuições conferidas pelos profissionais às suas experiências formativas e práticas educativas.

Sobre a relação entre a formação inicial e continuada dos professores, Marcelo Garcia (1999) afirma que se trata de processos indissociáveis e atrelados ao trabalho docente. Imbernón, Shigunov Neto e Fortunato (2019, p. 129) explicam essa indissociabilidade ao afirmarem que o desenvolvimento profissional “[...] demanda relação reflexiva entre teoria e experiência docente, conhecimento e identidade profissional, condições efetivas de trabalho e de progressão na carreira, bem como engajamento com a categoria, a institucional e com a própria história profissional em construção”, relacionando, assim, a formação docente não só a aspectos pessoais, mas também ao ambiente de realização do seu trabalho.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada voltada ao desenvolvimento profissional docente é processual e permanente, ocorrendo a partir das relações do professor com seus estudantes, seus colegas de trabalho e outros profissionais, em seu ambiente profissional, em sua formação inicial e continuada, nas suas experiências, na reflexão crítica sobre sua prática profissional, nas atribuições que confere as vivências institucionais e, ainda, na sua relação consigo mesmo, nos aspectos pessoais.

Há uma grande diversidade de abordagens e estratégias no campo de estudos da formação de professores. Ao realizar um levantamento bibliográfico, os autores Davis *et al.* (2012) categorizam dois grandes grupos de estudos, sendo um deles com a atenção voltada para o sujeito professor, de cunho individual, centrada em palestras, cursos de curta duração e oficinas. Nessa pesquisa, interpretamos a *live* como um percurso formativo que se aproxima das características das abordagens desse grupo, relacionadas com a busca por resolução de problemas (pessoais e profissionais), aquisição de conhecimentos específicos, novas possibilidades, entre outros fatores. E o outro grupo de proposta de formação tem a atenção no desenvolvimento do coletivo pedagógico, tendo a escola como lócus de formação continuada. (Davis *et al.*, 2012).



Reiteramos que, nesta pesquisa, privilegiamos as *lives* como uma abordagem de formação continuada centrada no desenvolvimento autônomo do professor e na constituição de sua identidade pessoal. No entanto, com base em Nóvoa (2009), reconhecemos a importância e a necessidade da formação em grupos e no espaço escolar, em suas especificidades, especialmente para o desenvolvimento de uma identidade profissional coletiva.

Por outro lado, como destacam Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 32), “a formação é social e individual, por isso se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação”. Os autores sistematizaram o Manifesto do *Groupe de Recherche sur l' Autoformation em France* (GRAF) que nos permite melhor compreender a autoformação, nos seguintes termos:

- Trata-se de um processo que conjuga a aquisição de saberes, a construção de sentido e a transformação de si mesmo. Desenvolve-se nas práticas sociais e na vida;
- Representa tomar poder pessoal ou coletivo sobre a formação, um processo de emancipação crítica
- Supõe a aceitação do inacabável e da incerteza;
- Representa uma autonomia que se joga na interdependência;
- Leva em conta a pessoa em sua relação com o mundo;
- É um processo de construção de significado;
- Supõe um enfoque de pesquisa-ação-formação;
- Mobiliza uma ética que se incorpora nas práticas e que assume que toda pessoa é portadora de saber, que as pessoas têm capacidade de autodirigir-se, que existe a pluralidade de posições teóricas e práticas em torno da autoformação. (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 34).

Por fim, para compreendermos essas relações das *lives* e a autoformação docente, recorreremos, ainda, a Nóvoa (2009) que elencou cinco propostas (Prática, Pessoa, Profissão, Partilha e Público) no campo do desenvolvimento profissional docente, as quais “procuram valorizar a componente praxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. São princípios que já inspiram muitos programas de formação de professores.” (NÓVOA, 2009, p. 45). Recorreremos também a Arruda, Passos e Fregolente (2012), que definem Focos da Aprendizagem Docente (FADs) que “podem ser pensados como grandes objetivos da formação de professores.” (Arruda; Passos; Fregolente, 2012, p. 44). Esses focos possibilitam analisar evidências de aprendizagens da docência e avaliar a formação de professores em diferentes configurações. Essas duas abordagens têm compreensões que se complementam e serão detalhadas nas análises dos dados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o objetivo elencado, essa pesquisa classifica-se, em relação a natureza dos dados, como qualitativa, voltada ao “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”. (Goldenberg, 2004, p. 14). Ainda, a pesquisa se classifica, quanto ao procedimento, como pesquisa de campo online. Segundo Gil (2002, p. 53), na pesquisa de campo “[...] estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes.”, portanto, tem como foco uma comunidade. A pesquisa também é classificada como online (Flick, 2013), pois tem como



instrumento o uso da internet para realizar a pesquisa social, que é adaptada a esse meio. Optamos por esse procedimento para realização do estudo, considerando relações com o contexto da *live*, que acontece de modo online, bem como pelas medidas sanitárias no tempo da pandemia.

A seleção dos professores participantes da pesquisa foi realizada via amostra de conveniência. Sobre esse método de seleção, Duarte (2012, p. 69) explica que “[...] é baseada na viabilidade. Ocorre quando as fontes são selecionadas por proximidade ou disponibilidade”, portanto, do círculo de convivência do pesquisador. Assim, inicialmente, foram convidados professores provenientes dos círculos de relações profissionais e acadêmicos e estes também indicaram outros, de modo que obtivemos um conjunto de 24 professores da Educação Básica. Todos os participantes assistiram a diferentes *lives* direcionadas a esse público, buscando o processo de formação continuada com autonomia, constituindo-se, assim, como sujeitos participantes da pesquisa. O Quadro 1 possibilita identificar o perfil desses participantes.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos participantes.

Nome	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação (anos)	Rede de Ensino	Etapa/Área
Marie Curie	Química	1 a 5	Estadual	Ensino Médio
Milena	Ed. Física	1 a 5	Municipal	Educação Infantil
Everton	Biologia	1 a 5	Municipal	Anos finais
Mariana	Biologia	1 a 5	Particular	Anos finais
Agatha	Biologia	1 a 5	Particular	Anos Finais
Sasuke	Hist e Geografia	6 a 11	Municipal	Outro
Alice	Pedagogia	6 a 11	Municipal	Educação Infantil
Maricota	Biologia	6 a 11	Municipal	Anos Finais
Ana	Biologia	6 a 11	Municipal	Anos Finais
MJA	Matemática	6 a 11	Municipal	Outro
Diana	Matemática	6 a 11	Particular	Ensino Médio
FMB	Física e Mat.	6 a 11	Particular	Ensino Médio
Profa. Sato	Letras	12 a 20	Estadual	Outro
Rebeca	Pedagogia	12 a 20	Municipal	Educação Infantil
Flora	Pedagogia	12 a 20	Municipal	Outro
Maria	Pedagogia	12 a 20	Municipal	Anos Iniciais
Vivian	Matemática	12 a 20	Estadual	Ensino Médio
ML	Pedagogia	12 a 20	Particular	Anos Iniciais – Alf.
Gabriel	Biologia	+ de 20	Municipal	Anos Iniciais – Alf.
Margarida	Pedagogia	+ de 20	Municipal	Outro
Sofia	Pedagogia	+ de 20	Municipal	Anos Iniciais – Alf.
Prof. de Letras	Letras	+ de 20	Federal	Ensino Médio
Elis	Letras	+ de 20	Estadual	Anos Finais
Aurora	Ped. – Ed. Esp.	+ de 20	Particular	Anos Iniciais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante mencionar que os nomes dos professores foram por eles elegidos para suas identificações na pesquisa, no momento da assinatura do termo de consentimento. No quadro, é



possível identificar que a maior parte dos entrevistados atua em escola pública (municipal ou estadual), na etapa do Ensino Fundamental. O grupo de professores apresenta variedade tanto em seus cursos de licenciaturas quanto ao tempo de atuação, iniciantes e peritos, o que possibilitou observar as significações de docentes em diferentes fases do ciclo de vida profissional (Huberman, 2000).

Para geração de dados, foi realizada uma entrevista online como instrumento de pesquisa, aplicada aos participantes de forma assíncrona, o que é definida por Flick (2013, p. 168) como uma técnica em que o pesquisador “[...] envia suas perguntas aos participantes e eles encaminham suas respostas de volta mais tarde: neste caso vocês não precisam necessariamente estar conectados ao mesmo tempo.” Nesse formato, a entrevista online foi conduzida por meio da troca de e-mails, com questões estruturadas enviadas aos participantes via formulário em plataforma digital. Esse método se assemelha ao questionário, porém, diferente deste, permite que haja contato constante entre pesquisador e participantes após o envio das respostas, de modo a estabelecer o diálogo entre eles, mesmo sem conexão simultânea (Flick, 2013). Fato é que, após ter gerado os dados, percebemos a necessidade de saber mais a respeito das implicações das *lives* nas práticas dos professores participantes, uma vez que as respostas obtidas a partir da questão inicial trouxeram contribuições relevantes, mas ainda pouco esclarecedoras em alguns pontos. Assim, realizamos esse movimento de manter novo contato com os participantes via e-mail, que nos deram retorno e contribuíram ainda mais com a pesquisa. Isso apenas foi possível pelas especificidades desse procedimento metodológico de pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise dos dados gerados pelas entrevistas, optamos pelo método de Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes (2003), essa análise se caracteriza por três etapas principais, que são a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. A primeira etapa consiste em desconstruir os textos para buscar elementos de destaque em suas unidades. Esse processo define o corpus de análise que, nesta pesquisa, foi definido a partir das respostas dos 24 professores participantes da entrevista.

A partir desta unitarização, realizamos a segunda etapa que, como define Moraes (2003, p. 191), é um “processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias”. Por já conhecer de antemão os temas principais a serem abordados na análise, as unidades foram agrupadas em categorias consideradas *a priori*. Essas categorias foram definidas com base nos referenciais teóricos de Nóvoa (2009) e Arruda, Passos e Fregolente (2012), cujas proposições apresentam pontos de convergência.

Na sequência, abordaremos os dados e suas interpretações a partir da enunciação das categorias, apresentadas também, em síntese, nos Quadro 2 e Quadro 3:

**Quadro 2** – Categorização no ciclo de Análise Textual Discursiva (categorias *a priori*).

CATEGORIAS				
IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	Referencial teórico		Perguntas da entrevista as-síncrona	Categorias <i>a priori</i>
	Desenvolvimento Profissional Docente (Nóvoa, 2009)	Focos de Aprendizagem docente (Arruda, Passos, Fregolente, 2012)	Elaboradas a partir dos referenciais teóricos	
	Profissão	Interesse pela docência	O que interessou você para assistir/participar dessas <i>lives</i> sobre assuntos voltados à sua prática profissional?	<i>Interesse pelo seu desenvolvimento profissional</i>
	Prática	Conhecimento prático da docência Reflexão sobre a docência	Você avalia que as <i>lives</i> que assistiu podem contribuir para sua prática de professor/a? Justifique sua resposta. Você avalia que as <i>lives</i> contribuem para que você reflita a sua prática docente? Se sim, descreva em que aspectos.	<i>Reflexão da sua prática docente</i>
	Pessoa	Identidade docente	Perfil (Quanto tempo faz que você atua na área de Educação? Nível em que atua? Rede de Ensino que atua? Formação inicial/licenciatura? Tempo de atuação?) Quais aprendizagens você julga ter desenvolvido assistindo <i>lives</i> apresentadas por profissionais da Educação?	<i>Construção de sua identidade docente</i>
	Partilha	Comunidade docente	Você contou/socializou com algum/a colega sobre o que aprendeu na <i>live</i> ou a recomendou para assistir? Por quê?	<i>Divulgação pedagógica para seus pares</i>
	Público	-	Você divulgou/publicizou conhecimentos/práticas educativas que desenvolveu a partir do que aprendeu nas <i>lives</i> ?	<i>Publicização da sua prática pedagógica</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.


Quadro 3 – Categorização no ciclo de Análise Textual Discursiva (categorias emergentes).

CATEGORIAS					
CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE	Referencial teórico		Perguntas da Entrevista assíncrona	Categorias emergentes	
	CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE	Abordagens da Formação Continuada (Davis <i>et al.</i> , 2012)	Centrada no Professor	Com a sua vivência enquanto docente e no seu ponto de vista, é possível elencar vantagens desse movimento de formação continuada online (com <i>lives</i>) em relação à formação continuada presencial? Quais? É possível elencar desvantagens desse movimento de formação continuada online (com <i>lives</i>) em relação à formação continuada presencial? Quais?	Aspectos favoráveis
Centrada no desenvolvimento das equipes escolares			Aspectos desfavoráveis		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.1 INTERESSE PELO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para que seja possível compreender os sentidos atribuídos pelos professores, é necessário identificar quais foram suas motivações/interesses pela docência para que buscassem a autoformação por meio das *lives*, pois “a motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação” (Arruda; Passos; Fregolente, 2012, p. 29). A aprendizagem da docência é resultado do interesse pela profissão. Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende uma formação que tenha como base a aquisição de uma “cultura profissional”, pois quando motivadas por um objetivo específico, alcançado no processo formativo, as ações do professorado tornam-se mais comprometidas e consolidadas, refletindo de modo direto em sua prática educativa. (Nóvoa, 2009).

Ao considerar esses apontamentos, perguntamos aos professores o que os fez se interessarem em participar das *lives* que assistiram, com a intenção de verificar a existência de motivações em comum e elencar quais são os interesses mais presentes na busca por *lives* como percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. É possível identificar esses interesses nos seguintes trechos:

Milena - Buscando uma atualização e formação continuada por mim mesma.

Everton - Aprimoramento das minhas práticas docentes.

Maricota - Necessidade de formação em novas tecnologias para educação.

Ana - O que me instigou a participar destas formações foi o interesse em aperfeiçoar a minha prática quanto aos conteúdos relacionados à disciplina [...]. Além disso, com o período de pandemia, vi sendo imprescindível participar de discussões e formações sobre ensino híbrido e utilização de novas tecnologias na minha área.

MJA - A necessidade no período de pandemia.



Profa Sato - Aprofundar as discussões sobre os temas, adquirir novos conhecimentos e perspectivas, atualização profissional.

Rebeca - aprimoramento da prática, relação da teoria com a prática, perceber o que está sendo discutido dentro das universidades.

Maria - Inovação, pesquisa, informação.

Vivian - Bons palestrantes, busca por novas metodologias e formas de ressignificar a minha prática.

Elis - Incrementar as práticas em tempos de aulas remotas, diversidade de estratégias [...].

Expressões como “por mim mesma, necessidade, interesse, a minha prática...” permitem confirmar que a *live* pode ser compreendida como percurso de autoformação docente, na direção que define Le Meur (1995 apud Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 32): “como um processo educativo não imposto, livremente decidido pelo indivíduo que permite a apropriação de conhecimentos em função de um projeto pessoal”.

Com esse interesse, destacamos que a principal motivação dos participantes para assistir às *lives* foi a vontade de se manterem atualizados em sua profissão, buscando aprofundar o conhecimento em temas específicos relacionados à sua área de atuação. Também é compartilhado o desejo por reelaborar/ressignificar/incrementar/atualizar a prática docente, atrelado à emergência do uso das tecnologias digitais, como indispensáveis na educação, além da busca por novas abordagens e metodologias de ensino, como percebido nos apontamentos de vários entrevistados.

Interpretamos essa necessidade de inovar a prática educativa, especialmente no que diz respeito às tecnologias, ao contexto emergente da pandemia e o ensino remoto. Acerca dessa necessidade percebida pelos professores, Imbernón, Shigunov Neto e Fortunato (2019, p. 185) afirmam que a formação continuada precisa “[...] sanar suas dificuldades no domínio de conteúdos específicos, pedagógicos ou em temas da realidade das escolas”. Nessa direção, os professores elegeram as *lives* para “sanar” essas necessidades, o que é uma característica da autoformação, pois segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012) a aprendizagem autodirigida representa uma resposta quando nos deparamos diante de problemas ou desafios e, por isso, deveria ser um processo cultivado pelos docentes ao longo de sua profissionalização.

Ao traçar as respostas com o perfil dos professores participantes, consideramos o tempo de atuação docente, com base nas compreensões de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional⁴ dos professores. Esperávamos identificar diferentes motivações e interesses pela formação, conforme a fase de carreira do professor. Porém, os interesses apresentados pelos docentes não se diferenciaram e uma hipótese para isso é o fato de que as necessidades educacionais advindas com a realidade da pandemia abrangerem os contextos de todos, independente da fase do ciclo de vida profissional, pois foi uma necessidade de mudança da prática educativa comum a todos nas escolas.

⁴ Entre as fases da carreira pedagógica elencadas pelo autor, entende-se que nos primeiros momentos de atuação, o docente carrega um aspecto de descoberta, confrontando as teorias estudadas com a realidade e explorando os caminhos da carreira. Com algum tempo de atuação, a experiência traz também a autoridade e a confiança, período em que o docente se “estabiliza” na carreira. Os docentes deixam aos poucos a rigidez pedagógica e buscam recursos e didáticas diversos. Sobre essas características das fases de carreira, Huberman (2000, p. 38) explica que “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.”, portanto, não é linear e igual para cada docente.



4.2 REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente reflexiva está associada com teorias e métodos de ensino, mas não se resume à sua aplicação, visto que é geradora de um conhecimento profissional (Nóvoa, 2009). Esse conhecimento é particular do professor e é construído partindo da sua experiência e da reflexão sobre as ações educativas que realiza. Assim, a prática profissional docente é também um espaço de formação. Essas considerações são definidas por Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 30) como conhecimento prático do professor, sendo “[...] tão importante quanto o conhecimento acadêmico, produzido nas universidades e centros de pesquisa, para a realização de um ensino de qualidade.” Com isso, para solucionar problemas detectados em suas ações profissionais, os autores defendem que o professor faça uma análise investigativa, de forma aprofundada e sistemática, sobre sua própria prática e seu conhecimento sobre ela, e chamam este processo de “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Nessa direção, agrupamos duas perguntas para compor esta categoria, sendo uma com foco na prática docente e outra com foco na reflexão sobre a prática. As questões buscam identificar se as *lives* assistidas pelos professores podem contribuir ou não para suas práticas e reflexão sobre suas práticas docentes, além de averiguar em quais aspectos isso ocorre e os impactos percebidos pelos professores. As unidades de análise a seguir foram retiradas das respostas que contribuem para esta identificação:

Marie Curie - Já me ajudam a montar o material que disponibilizo aos alunos.

Mariana - Sim, as Lives fizeram com que eu refletisse minha prática docente, reavaliando alguns pontos e fazendo modificações a curto, médio e longo prazo.

Maricota - A cada live/aula contribuiu para a formação do meu repertório de estratégias para mediar as informações científicas de forma atrativa e dinâmica.

Ana - Já nas formações sobre ensino híbrido, tudo foi novidade para mim, o que contribuiu (especialmente no ensino remoto) para que eu entendesse e aplicasse algumas técnicas.

Margarida - [...] as reflexões, as sugestões teóricas que nos inspiram para o estudo e a pesquisa.

Profa Sato - Elas contribuem para que o professor visualize a sua prática e desenvolva novos olhares sobre ela e sobre as tendências na área do Professor.

Sofia Wosnica - Com certeza, principalmente no que se refere à metodologia e avaliação!

Alice - A live me fez refletir sobre como o olhar, a percepção que temos de um bebê, uma criança depende muito do nosso norte teórico.

Profe de Letras - O que mais coloquei em prática foi a produção de aulas gravadas.

Elis - Aprendi diversas estratégias que pretendo continuar usando mesmo nas aulas presenciais.

Aurora - [...] percebi que com as lives tive a oportunidade de desenvolver novas habilidades.

De forma unânime, todos os professores avaliaram que as *lives* contribuem para sua prática e reflexão docente e justificam com diferentes fatores. Nas citações analisadas, é possível observar que as *lives* contribuíram para que os professores elaborassem materiais, aplicassem metodologias e estratégias de avaliação, ampliassem seu repertório didático, produzissem aulas gravadas e desenvolvessem novas habilidades relacionadas ao conhecimento prático. A maior parte das respostas aponta a implementação de novas estratégias e metodologias de ensino, bem como diferentes formas de organizar materiais para os estudantes, visto a necessidade de adequação (quase imediata) ao ensino remoto. Além disso, foi possível observar referências aos conhecimentos relacionados aos conteúdos e técnicas específicas da área de atuação de alguns professores e o



conhecimento de diferentes realidades como contribuições para a prática docente. Com base nesses apontamentos, interpretamos uma vantagem decorrente da formação continuada por meio das *lives*, que é a autonomia na busca de temas de interesse diretamente relacionados à prática docente. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) entendem que a autoformação contribui para o desenvolvimento da capacidade de delinear um processo educativo, identificando os conhecimentos necessários para construir sua própria identidade. Nessa direção, compartilhamos a noção de que:

Os docentes devem identificar o que necessitam aprender: quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce. É mais provável que os docentes utilizem o que aprendem quando o desenvolvimento profissional se centra na resolução de problemas referentes aos seus contextos particulares. [...] Sabe-se que o aspecto chave de todo o processo de desenvolvimento profissional está na implantação. (Vaillant, Marcelo Garcia; 2012, p. 173 grifo dos autores)

Além disso, outros aspectos foram elencados pelos professores acerca das *lives* das quais participaram: *me fez refletir; reavaliando alguns pontos, contribuiu (especialmente no ensino remoto) para que eu entendesse, nos inspiram para o estudo e a pesquisa, desenvolva novos olhares sobre ela e sobre as tendências.* Com base nesses dados, inferimos que as *lives* tem potência também para reflexão, pois “[...] não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração” (Nóvoa, 2009, p. 35). Notamos que os professores reconhecem que a autoformação por meio das *lives* possibilita contribuições que refletem diretamente em seu conhecimento prático docente e na sua reelaboração, pois amplia percepções fundamentais para a reflexão da ação. Nessa perspectiva, interpretamos que a *live* pode possibilitar o que Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 37) explicam como uma forma de autoformação, na qual “[...] o sujeito que aprende assume a responsabilidade primária no planejamento, realização e avaliação de uma empreitada de aprendizagem”.

4.3 CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE DOCENTE

Ao defender que é impossível separar as dimensões pessoais das profissionais no campo docente, Nóvoa (2009, p. 38) propõe um olhar para pessoa, pois “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.” O autor defende que os hábitos cultivados pelo professor são os mesmos nas duas dimensões, o que reforça a importância de abordar questões pessoais na formação docente, como autorreflexão e análise comportamental, por exemplo. Essas práticas possibilitam que o professor desenvolva maior consciência sobre sua identidade docente. É fundamental que se trate sobre a identidade docente para então discutir a profissão e profissionalização (Arruda; Passos; Fregolente, 2012).

Relacionamos nosso objeto de estudo com essas definições ao compreender que as aprendizagens resultantes do processo de autoformação também afetam as dimensões profissional e pessoal do professor, possibilitando contribuições na construção de sua identidade – um processo que se desenvolve ao longo de toda trajetória profissional. Dessa forma, perguntamos aos participantes quais aprendizagens julgaram ter desenvolvido ao assistir às *lives*, a fim de analisar se os conhecimentos podem ir além de questões práticas, impactando também na compreensão do



professor sobre si mesmo enquanto docente. Os excertos a seguir permitem visualizar as aprendizagens que os professores perceberam ter desenvolvido:

Agatha - **Que a aprendizagem acontece no interior do indivíduo, mas está atrelado à sentidos do coletivo, e que depende do interesse.**

Sasuke - [...] posso enfatizar o ato de **refletir a prática** cada vez mais.

Everton - Não acho que as experiências que tive revolucionaram meu eu professor [...].

Alice - [...] as *lives* contribuíram para o desenvolvimento da **capacidade de observação e análise** de outras práticas docentes, contextos educacionais e teorias.

Ana - **Técnicas de ensino híbrido** [...] interação entre estudante-estudante e professor-estudante por meio de tecnologias, formas de **avaliação remoto, planejamento pedagógico.**

MJA - **Aprendizagens técnicas** para o exercício da função e aprendizados diversos (**avaliação, espaços de aprendizagem, currículo, etc**).

Diana - **Analisar criticamente a BNCC. Entender a dificuldades e as possibilidades dos estudantes com deficiência.**

Profa Sato - Como utilizar melhor as **tecnologias para gerar conhecimento pessoal e profissional e melhorar as práticas pedagógicas.**

Maria - Aprendizagens de novas perspectivas para a educação, **um olhar mais humanizado, centrado no estudante, além do próprio desenvolvimento pessoal ao refletir sobre a prática e o papel do Professor.**

ML - **Técnicas para sanar as dúvidas dos alunos em relação ao som das letras**

Elis - **Novas práticas de interação** foi o que mais busquei e as *lives* me oportunizaram.

Com base nas respostas obtidas, interpretamos que muitas aprendizagens estão diretamente relacionadas aos conhecimentos de conteúdos específicos das áreas de atuação de cada professor, o que demonstra interesse pelos assuntos que trabalha com seus estudantes. Outras aprendizagens desenvolvidas pelos professores, destacadas nas respostas de Sasuke, Alice, Ana, MJA e Maria, são as que se relacionam com o conhecimento referente à prática e reflexão docente, como planejamento, metodologias de ensino e avaliação. Além disso, nota-se a influência do isolamento social na busca por conhecimentos sobre ensino híbrido e o uso de tecnologias no campo da educação, principalmente por conta da necessidade de adequar as práticas docentes ao modelo de ensino remoto. Observamos que as *lives* puderam contribuir com essas aprendizagens, conforme relatos dos professores. Apenas um professor afirmou não ter notado mudanças no seu ser professor com a autoformação por meio delas, o que abre espaço para a reflexão, em futuras pesquisas, sobre o que é indispensável nesse modelo de formação para que as aprendizagens sejam, de fato, efetivas.

O ponto central dos excertos apresentados está relacionado ao desenvolvimento de novos conhecimentos voltados à prática docente e à reflexão sobre ela, de forma que implicam mudanças no ser professor, em suas percepções e em sua identidade. Algumas respostas permitem perceber que as aprendizagens atravessam, além da profissional, a dimensão pessoal. Assim, "o objetivo da formação é a construção da pessoa em sua globalidade; dotar-se de uma forma única, singular; construir sua própria identidade na multiplicidade de cenários sociais." (Couceiro, 1995 apud Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 33). Com isso, constatamos que as *lives*, enquanto recurso de autoformação continuada docente, podem contribuir na construção da identidade docente da pessoa, mas que é também coletiva, como destacaremos a seguir.

Agatha - Sim, pois achei interessante e importante que mais pessoas soubessem os conceitos que aprendi.

Sasuke - Sim, pois isto para mim fez muita diferença e, com certeza, necessário compartilhar com os colegas.



Profa Sato - Sim, porque eram fundamentais no exercício da prática profissional.

Ana - Sim. Em algumas delas outros colegas de área ou mesmo da própria instituição também participaram, isso foi muito importante, pois nos levou a refletir (mesmo que informalmente) sobre as possibilidades e limitações de aplicabilidade daquilo que foi apresentado.

FMB - Não, por decorrência, dentre outras coisas, do isolamento social.

Diana - Sim. Participo de um grupo de estudos [...] e sempre compartilhamos entre nós links de lives e nossos aprendizados.

Rebeca - Sim, todas as lives que assisti também encaminhei no grupo de WhatsApp da minha creche, [...] pois entendemos como é importante a formação continuada para todos, na melhoria da educação das crianças.

Gabriel - Não, pois trata-se de interesse pessoal.

ML - Fiz isso, pois julguei a live interessante, esclarecedora é bem embasada cientificamente.

É possível identificar que muitos professores afirmaram que socializaram e recomendaram as *lives* assistidas, principalmente por considerarem as aprendizagens significativas e relevantes para a área e prática docente de seu coletivo profissional. A colocação da Ana, ao afirmar que outros professores da mesma instituição, de forma autônoma, participaram de *lives* em comum e discutiram sobre suas compreensões e possibilidades de trazer para a realidade deles, retrata o que os autores Arruda, Passos, Fregolente (2012) e Nóvoa (2009) discursam sobre reflexão coletiva. Diana e Rebeca, ao afirmarem que compartilham as *lives* com grupos de professores, nos fazem visualizar a possibilidade de que haja discussão e reflexão coletiva, mesmo que de caráter informal, também nestes casos.

Nessa perspectiva, o percurso formativo individual com as *lives* propõe processos de autonomia, que não são sinônimos de isolamento social, mas que podem mobilizar uma cultura entre pares do que denominamos de "divulgação pedagógica", ou seja, a partilha do que se aprendeu como uma prática social entre pares. Pressupomos que isso poderá ser ampliado/aprimorado à medida que os efeitos das aprendizagens em *lives* se estendam ao cotidiano escolar.

Apenas quatro professores relataram não ter compartilhado suas aprendizagens com os colegas e seus motivos para isso são semelhantes como o isolamento social e o interesse pessoal de sua busca por formação. Estes relatos nos dizem que, por se tratar de autoformação, as aprendizagens decorrentes das *lives* são individuais. Alguns professores interpretam esse modelo de formação como um recurso no qual cada professor busca a formação por interesse próprio e elabora seus conhecimentos a partir disso. Outros, no entanto, apontam que é necessário um espaço para que seja possível compartilhar os conhecimentos e por isso ressaltamos a importância de fazer parte de grupos de estudo. Durante o isolamento social, esses grupos migraram para o ambiente virtual, fazendo uso de aplicativos de comunicação para realizar as trocas, como o WhatsApp, citado como exemplo pelos professores, o que possibilita interpretarmos outros percursos formativos mediados por tecnologias digitais.

No estudo sobre as diferentes abordagens de formação docente continuada, Davis *et al.* (2012) entendem que, quando esse processo é centrado na figura do professor, não há uma transformação das culturas docentes, pois não é realizado com grupos de professores que atuam em um mesmo contexto/organização educacional. Entretanto, apesar de relatos da falta de espaço para discussão entre pares, a maioria dos professores participantes considera relevante a troca de aprendizagens, ou mesmo a indicação das *lives* para outros docentes, provocando a partilha e a reflexão coletiva, (Arruda; Passos; Fregolente, 2012; Nóvoa, 2009) no processo de formação continuada docente.



Por fim, destacamos outro aspecto importante defendido por Nóvoa (2009) que é o público, que decorre da transformação nas organizações escolares e da presença pública do professor, que se evidencia quando os docentes e a escola mantêm uma comunicação ativa com a comunidade. Assim, Nóvoa (2009, p. 42) afirma que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Diante disso, percebemos que os professores priorizam assistir a *lives* com profissionais da área de conhecimento específica, e não houve quem assistiu relatos de seus pares. Igualmente, não foi possível perceber significações dos professores referentes a essa publicização de sua prática pedagógica a partir de sua participação como ouvinte/interlocutor em *lives*. Assim, interpretamos que a autoformação docente por meio das *lives* pouco viabiliza que haja a relação entre o professor que a assiste com a produção escrita para tornar públicos seus saberes e práticas docentes, inviabilizando essa proposta importante no desenvolvimento profissional.

4.4 A *LIVE* COMO CONTEXTO FORMATIVO

Além das perguntas direcionadas às categorias a priori, percebemos que, para analisar esse movimento de formação docente, ainda seria necessário discutir quais são os aspectos favoráveis e desfavoráveis apresentados pelas *lives* no contexto de formação continuada, pelas significações dos professores participantes.

Entre as diferentes suposições que embasam a vertente da formação continuada com foco na figura docente, Davis *et al.* (2012, p. 12) elencam os pontos e marcas principais de cada uma, compreendendo como benefício que podem levar “[...] os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão.” Assim, apresentamos os dados a seguir, que demonstram alguns dos aspectos favoráveis apontados pelos professores como benefícios desse percurso de formação continuada:

Milena - Existe o **chat onde é possível interagir** virtualmente com todos que estão assistindo. Você pode participar da sua casa.

Everton - Questões como **acessibilidade, flexibilidade de horário, acesso a formadores relevantes** são algumas das vantagens que eu posso pensar nesse momento.

Mariana - Em minha opinião o maior ganho seria a **diminuição dos custos** relativos a uma formação continuada e também o maior **acesso a essas informações** para todos os profissionais da educação, além de **otimizar o tempo** dos profissionais.

Alice - Acredito que as *lives* funcionam como formas de aproximar o professor de discussões relevantes dentro do contexto da Educação.

Maricota - [...] o profissional **escolhe os conhecimentos** que quer adquirir, evitando que perca tempo assistindo aulas presenciais de conteúdo já aprendidos.

Sasuke - Vontade de aprender mais e ainda **ver grandes pesquisadores que talvez nunca poderia ver ao vivo**.

MJA - **liberdade de horários**, facilidade em reunir todos em um único ambiente. Creio ser algo que deva permanecer e auxiliar nas formações. Mas, jamais, a única forma de formação.

FMB - A principal vantagem é trocar experiências, e assim enxergar novas possibilidades de ensino.

Profa Sato - **Ampliação dos tempos e espaços de formação** (pode ser assistido em qualquer lugar e tempo). **Acesso facilitado a bons pesquisadores e seminários** (nacionais e internacionais).

Rebeca - [...] a possibilidade de **escolher o assunto de acordo com o interesse**, o que proporciona um melhor entendimento, já que é algo que nos identificamos. [...] **São curtas**, a maioria dura uma hora, tempo suficiente para que as pessoas não fiquem cansadas, não perdendo o foco do assunto.



Maria - A formação continuada no formato de lives nos conecta com inúmeras possibilidades de aprendizagem, em outro formato talvez não tivéssemos a oportunidade de **acompanhar palestrantes renomados** falando de assuntos que nos inspiram e nos motivam na profissão docente.

Elis - [...] sugere **autonomia no processo**, principalmente na gerência do tempo.

Ainda que com expressões variadas, os excertos apresentados representam, de forma geral, todos os aspectos apontados pelos participantes, tornando possível identificar cinco fatores favoráveis à formação continuada nesse contexto online, por meio de *lives* em comum nas respostas. O aspecto mais citado pelos professores (17 ocorrências), de diferentes formas, pode ser definido como **flexibilização de tempo e espaço** que este modelo permite. As *lives* otimizam o tempo quando: ao ficarem salvas para serem acessadas quando o professor tenha disponibilidade, não se faz necessário estar acompanhando-a quando acontece, portanto o professor escolhe o momento de assistir, podendo pausar, retroceder o vídeo e inclusive assistir novamente; além disso o tempo de duração das *lives* tende a ser menor se comparado a palestras e seminários, o que permite que seja mais direto e específico ao assunto/tema abordado. Ainda, em relação à flexibilização do espaço, as *lives* podem ser acessadas em qualquer lugar com rede de internet disponível, o que facilita a participação de mais pessoas numa mesma formação e possibilita a troca de experiências de pessoas de diferentes realidades sociais e culturais, contribuindo na reflexão da prática docente. Essa "troca de experiências" é também percebida por diferentes docentes em suas colocações sobre *participação da audiência* e a *possibilidade de interagir*, pois entendem que também são participantes da *live*, seja por meio do *chat* ou do próprio vídeo, quando permitido.

Por conta da possibilidade de assistir em qualquer lugar e a qualquer momento, os professores também mencionam (cinco ocorrências) a **economia com custos** de locomoção e alimentação, deles e dos formadores, bem como de participação, pois - quase todas - as *lives* são gratuitas, o que também é um fator motivador. Ainda, apontaram (cinco ocorrências) a **acessibilidade** deste modelo de formação no sentido de que qualquer pessoa interessada pode participar facilmente, abrangendo pessoas com deficiências ou pessoas que moram em lugares onde não ocorrem palestras e seminários presenciais/online, ampliando o público que participa das *lives*.

Dentre os fatores favoráveis, atentamos às afirmações de que o *profissional escolhe os conhecimentos que quer adquirir de acordo com seu interesse*, pois demonstra que o docente tem liberdade na **escolha do tema/assunto** que deseja aprender mais sobre, sendo uma vantagem em relação às formações continuadas que não partem da realidade e necessidade dos professores, pois "[...] a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e no familiar". (Davis *et al.*, 2012, p.19).

Outro fator em comum, citado pelos professores (três ocorrências), é a possibilidade de **acesso aos pesquisadores e profissionais renomados/especialistas** que não teriam a oportunidade de ouvir na modalidade presencial, por conta de deslocamento, acessibilidade e custos.

Por fim, destacamos o trecho de uma das entrevistadas: *a live sugere autonomia no processo de formação docente*, o que nos remete ao conceito divulgado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 37 grifo dos autores), de que a autoformação situa a possibilidade de "*autonomia funcional de*



aprendiz, entendida como a capacidade e a motivação para participar na seleção e experimentação de aprendizagens nas quais a pessoa possa avançar sozinha ou em contato com as outras [no caso, os autores das *lives*].

Para além desses, também identificamos nas significações dos professores para as *lives aspectos desfavoráveis* que julgam para formação continuada:

Everton - *Acredito que a **impessoalidade** seja a maior delas [...]*

Agatha - ***Distrações** em casa. **Contato e troca de experiência** direta com palestrante e demais participantes. Atividades mais dinâmicas sendo construída de acordo com a interação do grupo.*

Sasuke - *A **falta de contato** com as demais pessoas e a fácil **perda de concentração**.*

Maricota - ***muitos profissionais não possuem domínio de tecnologias** básicas como computador e internet.*

Ana - *Conhecer os colegas de profissão e poder **dialogar** de modo presencial, ainda me parece mais integrativo e construtivo.*

Diana - *As formações presenciais normalmente são feitas com grupos menores e normalmente conhecemos os participantes. **Algumas lives também não deixam os participantes se exporem (chat desabilitado)**, somente o palestrante/professor.*

Flora - *Embora as vantagens sejam expressivas, **nada substitui o "olho no olho" e o "calor" das pessoas.***

Elis - *Muitas vezes senti **falta do debate, das discussões coletivas**, portanto as lives são interessantes, mas não substituem os momentos de conversa!!!*

Margarida - *Você **não estar na presença das pessoas**, o calor humano, o diálogo direto.*

As palavras destacadas nos apontamentos dos professores permitem identificar alguns aspectos desfavoráveis em comum entre eles. E, assim como Davis *et al.* (2012), os professores percebem como maior fator negativo (aparecendo em quase todas as respostas) a **ausência da troca de saberes** entre os participantes durante a formação. Mesmo que se trate de autoformação, alguns docentes apontam como importante para a construção do conhecimento que haja a interação e o diálogo. Esta compreensão vai ao encontro com o que afirma Nóvoa (2009) ao tratar da *partilha* nas formações continuadas docentes. Nessa direção Davis *et al.* (2012) afirmam que quando as ações formativas são voltadas a figura dos professores, sem assegurar que eles possam discutir suas aprendizagens com colegas da escola, há um esvaziamento das metas formativas, especialmente por não favorecerem o desenvolvimento de uma cultura colaborativa no ambiente de trabalho.

Alguns professores afirmam também que muitos professores **não exercem domínio de tecnologias digitais** ou não possuem os aplicativos necessários à disposição, dificultando ou mesmo impossibilitando sua participação na *live*, o que nos permite inferir que para autoformação também se fazem necessárias as condições materiais, para além do interesse em aprender.

Outro aspecto em comum apresentado pelos professores foi a facilidade em **distrair-se na formação**. Por conta da flexibilidade de tempo e espaço, apresentada como um benefício, o docente pode estar participando da *live* em locais onde tenha outros estímulos que prendam sua atenção. Este aspecto não foi tão recorrente quanto os demais, pois também é relacionado com a organização e disponibilidade de cada participante, que pode organizar um tempo e local adequados para a formação, ou não, refletindo em perder o foco da atividade. Também são feitas observações sobre a **impessoalidade** de grande relevância. O formador não conhece o grupo participante, não sabe quais seus anseios e motivações para participar e não consegue acompanhar a interação do grupo com os objetivos de aprendizagem da *live*, podendo causar desinteresse nos professores ou



compreensões equivocadas acerca da temática abordada. "Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato "tamanho único" e "unissex", uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses". (Davis *et al.*, 2012, p.18).

Por fim, mencionamos um aspecto não citado pelos professores em suas observações acerca dos aspectos não favoráveis desse modelo de formação continuada, mas que interpretamos como relevante, considerando as pesquisas sobre formação docente, que é a **duração não prolongada**. A *live* é uma abordagem realizada em um curto espaço de tempo, sem promoção de ações sucessoras para discussão de experiências ou impressões decorrentes da formação. Isso pode gerar o entendimento de uma cultura e formação continuada, que há muito se rechaça, do papel de professor espectador, que apenas assiste e se espera que depois implemente o que transmitiram na formação pelo especialista.

Com base nas significações atribuídas por um conjunto de professores da Educação Básica às *lives*, podemos elucidar potencialidades e limitações para percursos de autoformação continuada, considerando esse contexto online que se apresenta em nossa contemporaneidade. Com o ciclo de análise textual discursiva, culminamos em uma síntese, representada na figura 1, a fim de captar com as palavras "o novo emergente" (Moraes, 2003):

Figura 1 – Significações sobre as *lives* como contexto de (auto)formação continuada docente.



Fonte: Elaborado pelas autoras.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas interlocuções com os professores da Educação Básica, análises e interpretações ao longo dessa investigação, cumprimos o objetivo definido para pesquisa, uma vez que compreendemos a partir dos sentidos que atribuem as *lives* que estas têm potência para seus processos de autoformação continuada, favorecendo o interesse pelo seu desenvolvimento profissional; a reflexão da sua prática docente; a construção de sua identidade docente e a divulgação pedagógica para seus pares.

Pelos aspectos favoráveis identificados pelos docentes, podemos concluir que as *lives* possibilitam-lhes serem autores de seus processos de formação, bem como ampliam os seus repertórios de conhecimentos e práticas educativas, considerando seus interesses e necessidades de seu contexto profissional. Assim, as *lives* ampliaram os percursos formativos do nosso tempo, especialmente em ambientes online, para os professores buscarem sua autoformação, bem como para incentivar uma capacidade profissional para busca com autonomia de processos de aprendizagem frente aos desafios à sua prática e a sua formação integral.

Por outro lado, os aspectos não favoráveis às *lives*, nos permitem inferir que essa modalidade de formação não pode ser única para os professores, pois como a pesquisa permite compreender, ela não supre as exigências e os benefícios dos percursos formativos colaborativos, continuados e investigativos, que acontecem no contexto da escola ou mobilizados pelas Secretarias de Educação para uma discussão coletiva dos profissionais. Tal reflexão também é necessária, pois as *lives*, além de percursos de autoformação, foram durante o período de isolamento social, otimizadas pelas redes de ensino para formação continuada de seus docentes. Para sua continuidade, pós-pandemia, é importante que estejamos atentos para que, quando estendidos seus benefícios para grupos, as *lives* não sejam empregadas, com motivos mercadológicos, considerando questões econômicas para seu desenvolvimento nas/pelas instituições educacionais, o que poderia precarizar a formação *continuada* docente.

Compreendemos que esses contextos formativos merecem mais pesquisas, para aprofundamento de suas implicações, considerando, por exemplo, as significações dos professores, quando sua participação é "obrigatória", como modalidade de formação em serviço, promovida pelas instituições educacionais. Outras perspectivas para futuras pesquisas, seria compreender impactos das *lives* para transformação de saberes docentes; ou dos modos de interação com o público docente durante suas apresentações; também as *lives* nas compreensões de formadores de professores que nelas atuam; bem como vários aspectos relacionados às condições impostas pelas *lives*, em seu tempo de formação continuada online, para saúde (mental, física, social) dos professores. Além do contexto formal, das escolas e universidades, as *lives* podem ser investigadas em suas características como contextos de formação "informal" docente. Como se pode notar, as possibilidades para pesquisas das *lives* são múltiplas e importantes para o campo de investigação do desenvolvimento profissional.

Por fim, concluímos que as *lives* "vieram para ficar de vez", para além das necessidades impostas pela pandemia, por tanto inserir-se nesse novo universo e nos apropriar de suas potencialidades para efetivar percursos de aprendizagem e de pesquisa, é comprometer-se com a formação docente do nosso contexto histórico-social.



6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. *Lives*, educação e Covid-19: Estratégias de interação na pandemia. **Revista Interface Científica** - Educação, Bahia, v. 10, p. 149–163, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8926/4135>. Acesso em: 31 maio 2023.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 31 maio 2023.

DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 31 maio 2023.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 62-83.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores**: Experiências Iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

LUPINACCI, L. "Da minha sala pra sua": Teorizando o fenômeno das *lives* em mídias sociais. **Galáxia**, São Paulo, Preprint Scielo (in Portuguese), 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/960/2207/2315>. Acesso em: 31 maio 2023.

MASSAROLO, J.; MESQUITA, D.; PADOVANI, G. *Live* transmídia: as novas formas produção de conteúdo e engajamento em multiplataformas. **Televisão e Cinema**, p. 51-69, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37642954/Live_Transm%C3%ADdia_As_novas_formas_produ%C3%A7%C3%A3o_de_conte%C3%BAdo_e_engajamento_em_multiplataformas. Acesso em: 31 maio 2023.



MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, jan. 2003.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

Submissão: 19/10/2023

Aceito: 30/09/2025