

# CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

## CONTRIBUCIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUADA EN TIEMPOS DE ENSEÑANZA REMOTA: LO QUÉ DICEN LOS PROFESORES?

Helga Porto Miranda 1  
Jose Veiga Viñal Júnior 2  
Ana Lúcia Madsen Gomboeff 3

**Resumo:** O objetivo do artigo é analisar se e como a formação continuada, desenvolvida com os docentes de forma remota, devido à pandemia, tem contribuído com o trabalho desses profissionais, na direção do desenvolvimento de novas configurações do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa contou com 25 professores que atuam na Educação Básica na rede estadual, municipal e privada de ensino de São Paulo/SP que responderam questionário elaborado por meio do Google Forms, encaminhado por e-mail e WhatsApp. Os dados foram analisados pelo procedimento denominado Análise de Prosa. Os resultados indicam várias contribuições da formação virtual, mas também apontam aspectos que precisam ser reformulados na formação continuada.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada. Ensino Remoto. Trabalho Docente.

**Resumen:** El objetivo del artículo es analizar si y cómo la formación continuada, desarrollada con docentes de forma remota, debido a la pandemia, ha contribuido al trabajo de estos profesionales, en la dirección del desenvolvimiento de nuevas configuraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación incluyó a 25 profesores que trabajan en la Educación Básica en la red estadual, municipal y privada de enseñanza de São Paulo/SP que respondieron un cuestionario elaborado por medio del Google Forms, enviado por e-mail y WhatsApp. Los datos se analizaron mediante el procedimiento denominado Análisis de prosa. Los resultados indican varios aportes de la formación virtual, pero también señalan aspectos que necesitan ser reformulados en la formación continua.

**Palabras clave:** Educación Continuada. Enseñanza remota. Trabajo Docente.

Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB-BA). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar – Coordenado pela Profa Dra Marina Graziela Feldmann. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8671617760917547>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3609-4235> E-mail: [helgaportopc@gmail.com](mailto:helgaportopc@gmail.com)

Doutor em Linguística (Universidade de Vigo-Espanha). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA). Professor da linha 2 do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA-UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8470536215269174> Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5009-1551> E-mail: [joseveigavinal@gmail.com](mailto:joseveigavinal@gmail.com)

Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação e Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Membro do Grupo de Pesquisa: Rede de estudos e pesquisas de desenvolvimento profissional docente – Reped - Coordenado pela Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazó Afonso de André. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1246857573127019>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6147-7003> E-mail: [analumadsen@gmail.com](mailto:analumadsen@gmail.com)

## Introdução

Estamos vivendo, em 2020, uma Pandemia, provocada pelo Coronavírus. Devido a isso, fomos surpreendidos pela necessidade de praticarmos o isolamento social e, assim, escolas do mundo todo foram fechadas para preservar a saúde dos estudantes, professores, funcionários e gestores. Diante disso, vários questionamentos e incertezas surgiram: Como dar continuidade às atividades escolares nesse contexto? Como se fazer presente na vida de cada aluno e de cada professor com as escolas fechadas? Como construiremos momentos de ensino, de aprendizagens e de afetos em meio a essa situação inusitada? Como fica a educação e a escola nesse momento?

As atividades escolares, na cidade de São Paulo, nas diferentes redes de ensino, foram retomadas, na maioria dos casos, por meio de material impresso e em ambiente virtual – o que fez com que os profissionais da educação tivessem que se reinventar, reconfigurando sua atuação profissional. Os professores tiveram que dominar as ferramentas tecnológicas rapidamente e fazer uso delas para se aproximar de seus alunos e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com eles. Partindo dessa situação, ouvimos 25<sup>1</sup> professores, utilizando questionário, com o objetivo de analisar se e como a formação continuada, desenvolvida com os docentes de forma remota devido à pandemia, tem contribuído com o trabalho desses profissionais na direção do desenvolvimento de novas configurações do processo de ensino-aprendizagem. Este artigo apresenta a análise empreendida nesse estudo.

## Sobre a realidade pesquisada: instrumentos de produção e análise de dados e os sujeitos da pesquisa

Optamos pela abordagem qualitativa por ser uma forma válida e confiável de compreensão da natureza dos fenômenos sociais. Para coletar os dados da pesquisa, utilizamos questionário, elaborado por meio do Google Forms<sup>2</sup>, que responderam questionário elaborado por meio do Google Forms, com perguntas de múltipla escolha para caracterizar os participantes do estudo e questões abertas formuladas com base no objetivo da pesquisa, encaminhado por e-mail e WhatsApp. Para análise dos dados, recorremos ao procedimento metodológico denominado Análise de Prosa, que segundo André (1983, p. 63) “é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”.

Em linhas gerais, segundo André (1983), a Análise em Prosa pode ser definida como sendo:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (p.57).

Os tópicos e/ou temas gerados podem ser observados nos capítulos deste artigo denominados como ‘Contribuições da formação para o trabalho docente na pandemia’, ‘Reformulações necessárias na formação continuada’ e ‘Aportes da formação para o período pós-pandemia’, nos quais à medida que os relatos eram expostos, buscamos traçar a contextualização com base no próprio discurso dos sujeitos participantes da pesquisa e suas interrelações, bem como com reflexões apoiadas em algumas obras e teóricos que abordam o assunto.

Os sujeitos da pesquisa são docentes que atuam na Educação Básica na rede estadual, municipal e privada de ensino de São Paulo/SP. Ao falar dos professores participantes neste

1 26 pessoas responderam ao questionário, no entanto, as respostas de um sujeito foi descartada porque não estava exercendo a docência no momento da coleta dos dados.

2 [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRnPOac3okDyqNF4O48uovNvHuEjfmFKS30CWmREBinTa2Q/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRnPOac3okDyqNF4O48uovNvHuEjfmFKS30CWmREBinTa2Q/viewform?usp=pp_url) – link do questionário que ficou disponível de 25/07/2020 a 05/08/2020.

artigo, serão identificados de tal maneira: P01 a P25. Esses profissionais têm mais de trinta anos de idade, sendo apenas dois com idade abaixo dos trinta, e 84% deles são do sexo feminino. Quanto à formação profissional, percebemos que 80% realizaram sua formação inicial em instituições privadas de Ensino Superior e apenas 20% frequentaram instituições públicas. A maioria formou-se em Pedagogia e Letras e grande parte dos participantes da pesquisa realizaram cursos de especialização. Apenas um professor(a) tem doutorado e nove mestrado. Acreditamos que a Pós-graduação *stricto sensu* oferece cursos com um custo alto e tem um processo de seleção rigoroso - o que acaba por excluir os profissionais que desejam e procuram esses cursos.

Quanto ao tempo de experiência profissional, observamos que a maioria dos professores atua há mais de dezesseis anos e que apenas dois docentes atuam há menos de cinco anos, sendo considerados professores iniciantes de acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo (2009) – o que torna mais difícil para eles o enfrentamento das demandas profissionais advindas com a pandemia, já que, muitas vezes, durante o período de inserção profissional, não se sentem preparados para enfrentar os desafios da profissão, apresentando insegurança e falta de confiança em si mesmo.

### **Formação continuada: iniciando nossas reflexões**

Estudar a formação profissional dos professores se faz importante para contribuir não só com a educação, mas também com a construção e aprofundamento dos conhecimentos relativos à docência no contexto acadêmico. Carecemos aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, e, também, construir nossas referências, aprofundando os conceitos e concepções que nos servem como base epistemológica do conhecimento.

A formação continuada de professores tem suas ações impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, que redefiniu os rumos das políticas públicas. Nesse contexto, refletir sobre a formação continuada do professorado, torna-se essencial, para a transformação das práticas, da escola e da educação. Legislações oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dentre outras, trazem também a demanda da formação continuada.

No PNE (2010), a Meta 16, intenciona:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2010).

O PDE (2007), concebe a formação continuada como aquela que envolve uma realidade complexa e dinâmica e que necessita da participação ativa professor. Afirma, ainda, que embora a formação seja individual, deve apresentar interface coletiva, bem como articular teoria e prática.

A BNC-Formação (2019), aponta que a formação continuada deve estar pautada numa articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Afirma que a formação continuada deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. Pontua que deve haver compreensão dos docentes como agentes produtores de conhecimento e cultura e que há necessidade de acesso permanente do professor a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural. Destaca também que o docente deve ter liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Cabe ressaltar que a legislação, de forma geral, ressalta não só a importância da formação continuada, mas também a necessidade de investimento nessa área, bem como explicita

a concepção que deve servir de base para quem trabalha com formação continuada e para a formulação e implantação de políticas públicas nesse campo.

Imbernón (2010), corrobora afirmando que a formação continuada deve ser um processo contínuo que acontece ao longo de toda atuação profissional e deve ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional do docente. Essa formação, inclusive, deve contribuir para readequação constante da prática docente e para que esse profissional compreenda que precisa aprender continuamente (VAILLANT; MARCELO, 2012, SOUSA; PLACCO, 2016).

O desenvolvimento profissional pode ocorrer, para Imbernón (2010), à medida que a formação continuada é organizada para que o coletivo possa discutir as questões e problemas do cotidiano que são complexos e mutantes, buscando compreendê-los sob o enfoque da teoria, de modo que prática e teoria estejam articuladas. Imbernón (2010), acrescenta ainda que a formação continuada não pode distanciar-se das necessidades e do contexto de atuação do professor para que tenha repercussão sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida (2003), concorda que a formação precisa voltar-se para o trabalho realizado, atendendo as necessidades dos envolvidos e complementa que os saberes docentes devem ser considerados e o intercâmbio de ideias deve acontecer para que haja reflexão entre os pares e (re)organização do trabalho (ALMEIDA, 2003). André (2016), completa a proposição da autora, afirmando que a formação deve propiciar aos docentes a livre expressão de suas ideias e opiniões, inclusive as divergentes, visto que o conhecimento é produzido socialmente – o que implica sua participação.

Passos e André (2016), também defendem que os saberes e a experiência docente sejam respeitados e considerados na formação, visto que esses saberes são elaborados a partir da reflexão crítica sobre as experiências vividas.

Defendemos a importância da formação, visto que ela pode colaborar, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional do professor, facilitando suas reflexões sobre a própria prática, sua ação, seus conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

## **Contribuições da formação para o trabalho docente na pandemia**

Tendo em vista o objetivo da pesquisa que é analisar se e como a formação continuada desenvolvida com os docentes, de forma remota devido à pandemia, tem contribuído com o trabalho desses profissionais na direção do desenvolvimento de novas configurações do processo de ensino-aprendizagem, buscamos identificar em quais aspectos essa formação tem contribuído.

Vale ressaltar que apenas cerca da metade dos participantes da pesquisa afirmou que a formação continuada, realizada de forma remota, tem contribuído com o trabalho docente quanto ao desenvolvimento de configurações do processo de ensino-aprendizagem mais adequadas ao contexto vivido – o que é preocupante.

Um dos aspectos indicado pelos docentes como contribuição da formação durante o ensino remoto, diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos. A tecnologia digital e a comunicação virtual têm afetado fortemente nossa sociedade nas últimas décadas, segundo Toquetão e Liberali (2018). No período de isolamento social sentimos isso mais intensamente. Esse cenário trouxe a necessidade do ensino remoto que evidenciou as dificuldades dos docentes com o manejo das ferramentas tecnológicas, como apontam os fragmentos a seguir:

(...) grande parte do corpo docente não tem familiaridade com os recursos que podem ser oferecidos (P 5).

Os recursos tecnológicos não são de domínio dos professores (P 7).

Muitos profissionais nunca tiveram contato [com tecnologias] e precisam dessa formação (...) (P 13).

(...) fomos forçados pela situação a usar tecnologias que não dominávamos (P 17).

(...) Recursos esses, [tecnológicos] que não dominávamos no início da pandemia e que ainda conhecemos pouco (P 21).

Diante disso, é imprescindível que a formação discuta questões acerca dos recursos tecnológicos. A formação continuada, ao longo do tempo, frequentemente, é realizada frente a propostas e programas pensados externamente à escola e aos profissionais que nela atuam, desconsiderando seus contextos de trabalho e suas necessidades reais que oscilam frente aos desafios que lhes são impostos a cada momento. Isso, muitas vezes, faz com que os participantes dessas formações se sintam invadidos por temas ou teorias dicotomizadas da sua realidade e das suas demandas - o que não é nada significativo para eles. Desse modo, é crucial que a formação se desloque do modelo de propostas fechadas, elaboradas verticalmente, para uma proposição que parta das necessidades de estudos dos envolvidos advindas da sua situação de trabalho.

Assim, nesse momento de ensino remoto, mais do que ensinar o docente a manipular as tecnologias gratuitas disponíveis, o coordenador pedagógico (CP), como principal responsável pela formação docente, precisa organizar encontros formativos virtuais que propiciassem aos professores a oportunidade de avaliar e escolher qual dessas ferramentas tecnológicas adequa-se melhor aos seus objetivos pedagógicos, como sugere o registro do(a) professor(a) três: “Tenho dado aulas on-line, podendo assim explicar os conteúdos trabalhados e realizar atividades com os alunos (...)” e também a resposta do(a) docente seis: “[na formação é trabalhado] Uso das tecnologias, conhecimento do ambiente virtual e metodologias ativas”. Nota-se preocupação com a interação professor-aluno e com a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem, mesmo num contexto virtual – o que pressupõe que além do aspecto instrumental da tecnologia é trabalhado durante a formação, de forma intencional, outras vertentes que possibilitam aos docentes aprimorar o ensino remoto.

Para Toquetão e Liberali (2018) que mencionam Muller e Fantin, os recursos tecnológicos contribuem com o processo de interação, no entanto, é preciso preocupar-se com a qualidade dessa experiência e com a organização das atividades virtuais – o que depende do trabalho do professor. Desse modo, a formação deve trabalhar com o aparato tecnológico de forma instrumental, mas também abordar a tecnologia “como uma possibilidade de ruptura do paradigma de ensino-aprendizagem hegemônico” (SARMENTO, 2003, p.64). O relato da professora sete sobre o que tem sido trabalhado nos momentos formativos: “as reflexões a respeito da intencionalidade dos usos dos recursos tecnológicos, bem como a respeito da abordagem de determinados conteúdos. A intencionalidade, o “como” é tão importante quanto o “o que” ensinar (...)”, ilustra isso. Parece que a tecnologia tem sido concebida, no contexto formativo dessa professora, como conhecimento aplicado intencionalmente para favorecer a aprendizagem de conteúdos refletidos e discutidos coletivamente. Os trechos a seguir também sugerem isso:

Precisamos buscar diferentes estratégias para atingir os alunos e o estudo das tecnologias nos abrem caminhos (P 9).

O domínio de algumas tecnologias é essencial para oferecer aulas atraentes e eficazes (P 19).

É fundamental que possamos conhecer os recursos tecnológicos para ampliar nosso repertório e assim podermos escolher o recurso que melhor se adéqua a esta ou aquela aula (...). Está havendo, no espaço de formação, ampliação dos repertórios de recursos tecnológicos, bem como discussões e reflexões teóricas, que nos auxiliam a fazer um uso reflexivo das tecnologias (P23).

Sabemos que “pela mediação do professor e das tecnologias incluídas no seu planejamento” (Toquetão; Liberali, 2018, p. 18) é possível atingir o aluno, contribuindo com sua aprendizagem, desde que a formação ajude o docente a refletir sobre a melhor adequação do

recurso aos objetivos da aula, rompendo com a dinâmica predominante de aula ancorada na transmissão e na memorização de conteúdos.

Outro aspecto indicado por três docentes como contribuição da formação durante o ensino remoto atrela-se ao campo emocional:

Está ajudando a encontrar uma diversidade de estratégias não apenas tecnológicas como humanas em suas especificidades emocionais (P9).

A assegurar o bem estar emocional para continuar o trabalho cheio de incertezas e frustrações do on-line (P10).

O principal da formação é priorizar o bem estar emocional de todos da equipe da escola. Somente assim podemos discutir e encaminhar ações e estar dispostos a encarar os desafios impostos pela pandemia (P7).

Para Almeida (2010, p. 42), nós, “seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se” – o que, para a autora, envolve sentir com o outro, ou seja, praticar a empatia. Nessa perspectiva, é preciso que o CP tenha disponibilidade para conhecer as necessidades dos docentes em determinado momento e contexto, procurando sentir com eles os conflitos, dúvidas e incertezas que a realidade impõe, não só para cuidar do bem estar emocional do grupo, mas também para que a formação possa estar articulada a atividade cotidiana do professor e, dessa forma, ser “transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações” (idem, p.44).

Nessa direção, Bruno e Almeida (2008, p. 99), garantem que as capacidades de “relacionamento interpessoal podem ser desenvolvidas tanto pela via da reflexão sobre o que vem a ser um relacionamento que leve ao desenvolvimento, como pela via experiencial, isto é, vivendo, na situação de formação, momentos nos quais os formandos são ouvidos”, como ilustra a fala do professor dez: “Essa formação continuada nesses tempos de pandemia é muito enriquecedora a partir do momento em que nossos anseios também são ouvidos (...)”. Diante disso, podemos pressupor que as habilidades referentes às relações interpessoais estão sendo valorizadas no ambiente de formação desse(a) professor(a).

Outro ponto trazido como contribuição da formação continuada no período de pandemia é a discussão coletiva das dificuldades encontradas e a troca de experiência, como indicam os trechos a seguir:

Nós conseguimos trocar informações sobre as dificuldades encontradas e como cada um está “se virando” (esse é o termo, pois temos somente cobranças da [Prefeitura Municipal de São Paulo] PMSP, mas apoio mesmo só entre os pares e a gestão da escola) (...) Estamos trabalhando [na formação] assuntos que vem ao encontro de nossas necessidades de forma dinâmica, com discussões nos grupos de professores, aporte teórico, troca de experiência!! (P9)

(...) o começo [da formação] foi um pouco conturbado, assustador, mas acho que as coisas foram acalmando, fomos nos adaptando e acredito que está sendo ótimo aprendermos e conversarmos com o grupo. Está muito satisfatório (P13).

Acho que as formações são muito importantes para nos auxiliar nesse período. Tecnologia é um tema muito pertinente. Acho também a troca de experiências entre os colegas muito importante (P17).

Nota-se, no primeiro relato, certo distanciamento entre as instâncias que representam a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) no campo da Educação, que são a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Diretoria Regional de Educação (DRE), e os profissionais que atuam nas escolas. Parece haver uma relação autoritária ancorada na cobrança que, certamente, afeta “a dinâmica interna dos profissionais que atuam no ambiente escolar e a produção de certas formas de agir e pensar que vão se constituindo e concretizando historicamente de forma automática e acrítica” (Penteado; Gomboeff, 2019, p. 09) – o que interfere, de forma negativa, na formação e na atuação docente. Em contrapartida, encontramos, nos relatos dos professores, apoio, diálogo e trocas de experiências entre os pares durante a formação. Quando na formação há troca de experiências e o grupo é estimulado a um ajudar o outro diante das dificuldades, pressupõe-se que o CP está preocupado em evitar o isolamento profissional, característico da cultura docente (Fullan; Hargreaves, 2001, Perez-Gómez, 2001, Lima, 2002), sem perder de vista a individualidade de cada profissional, já que considera os saberes docentes de cada um.

Nessa perspectiva, o relato do(a) professor(a) 25: “De total importância. [aprender a manejar os recursos tecnológicos] Fomos jogados nesta tecnologia que não dominamos, tive que estudar por conta própria tutoriais e-books e mesmo assim pedir ajuda de colegas”, revela o quão é complexa, incerta e mutante a realidade escolar – o que demanda estudo por conta própria e a solicitação de ajuda. Perez-Gómez (2001, p. 178), que cita Hargreaves, explica que essa realidade tem posto a cultura do isolamento social em xeque, exigindo do professor renovação permanente e que isso “provoca tanto a tendência positiva à mudança criadora como a frequente perda do sentido, o desconcerto e a frustração”. Desse modo, o CP precisa conceber a “prática docente como um processo permanente de aprendizagem; experimentação, comunicação e reflexão compartilhada” (Idem, p. 180), pois, assim, a formação pode constituir-se em um espaço de diálogo e reflexão que, possivelmente, proporcionará “aprendizagens docentes conjuntas” (Lacerda; Manrique, 2018, p. 122), levando o grupo a viver tendências positivas abertas à inovação e ao desenvolvimento profissional.

Outro ponto citado pelos docentes como contribuição da formação continuada no exercício das aulas remotas é a reflexão sobre a prática, de acordo com os relatos a seguir:

(...) temos encontros semanais para conversarmos sobre nossos planos de aula, sobre metodologias, dificuldades e adaptações (P7).

(...) a condução e organização da CP e gestão prioriza o preparo e discussão das ações (P13).

A formação online consegue nos dar subsídios para refletir e aprimorar nossa prática. As discussões online estão sendo bastante proveitosas (P23).

Ao organizar momentos na formação para que os professores discutam seus planos de aula, suas metodologias, suas ações, bem como as dificuldades que estão enfrentando e as adaptações necessárias para o ensino remoto, o CP incentiva que os docentes atenham-se a sua prática – o que é muito importante, desde que esse movimento conte com referenciais teóricos capazes de “problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512). Para que a discussão entre os professores possa levá-los a ter oportunidades de aperfeiçoamento contínuo, é preciso haver clima propício para participação de todos, sentimento de pertença, respeito, diálogo, objetivo comum, tomada de decisão conjunta, trabalho coletivo, partilha de saberes e experiências, debate de opiniões distintas e aceitação da diversidade que incide acerca do respeito à individualidade de cada um que é “uma demonstração de confiança, empatia e conectividade” (FERREIRA; FLORES, 2012, p. 237).

Tomando o relato do(a) professor(a) 21: “Temos refletido muito, [na formação] com muita empatia, em todos os aspectos que o ensino a distância afeta a nossa prática pedagógica

e como podemos aprimorar cada vez mais nossos conhecimentos em prol do aluno”, e também o relato do(a) docente dezessete: “[a formação] ajuda muito na auto avaliação sobre minha prática pedagógica frente aos alunos que necessitam da minha ajuda com muita empatia”, percebemos a menção a empatia. Podemos supor que na formação vivenciada por esses/essas profissionais, haja aceitação da diversidade e respeito à individualidade de cada um, visto que, na maioria das vezes, quando vivenciamos uma determinada experiência e a julgamos positiva, geralmente, tentamos replicá-la em outros contextos. Nota-se a busca pela reflexão sobre o ensino remoto e sua prática pedagógica, tentando pensar e sentir com os alunos as demandas do momento – o que revela empatia.

### Reformulações necessárias na formação continuada

Metade dos docentes participantes da pesquisa afirmou que a formação continuada, realizada de forma remota, não tem contribuído para o desenvolvimento do trabalho dos professores nesse contexto de pandemia. Diante desse posicionamento, perguntamos o que precisaria ser reformulado na formação para que o subsidiasse nesse momento.

Os relatos a seguir sugerem que a formação continuada não atende às necessidades de estudo dos professores:

A coordenação traz músicas e poesia para nossos encontros, tentando criar um vínculo entre nós e assim nos conectarmos para iniciar as reuniões remotas, mas nem sempre consigo ajuda específica para o meu trabalho. Sou professora de Recuperação Paralela, chamada de Projeto de Apoio Pedagógico (P1).

Para Placco (2008, p. 196), “o professor que não vive experiências culturais e estéticas dificilmente poderá provocá-las em seus alunos”. Assim, a autora defende que incorporar nos momentos formativos, de modo sistemático e intencional, experiências que aproximam o professor da cultura humana, fazendo com que tenha contato com música, literatura e arte, é um ponto importante. No entanto, só isso não é suficiente. É preciso, para ela, que a formação docente desencadeie o desenvolvimento profissional do professor nas múltiplas dimensões que estão entrelaçadas no sujeito de forma simultânea e não apenas em uma dimensão.

A professora que atua no Projeto de Apoio Pedagógico afirma que a formação não atende suas necessidades. Pressupomos que isso acontece porque a formação não parte das necessidades que surgem do contexto de trabalho dela. O CP, como formador dos professores, não pode “esquecer que sua ação [do docente] é situada, ocorre em um determinado contexto, o qual, ao mesmo tempo em que impõe desafios, possibilita crescimento e aprendizagem” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 14). As autoras esclarecem que os diversos aspectos desse contexto como: as pessoas envolvidas, as relações que se estabelecem entre elas, os tempos, os espaços, as condições de trabalho, dentre outros elementos, precisam ser considerados para que a formação não fique centrada apenas no professor, dentro de uma perspectiva de suprir o que se imagina que lhe falte, e tenha sentido para ele.

Outro aspecto importante que precisa ser ressaltado, considerando que o campo da Educação é quase que todo ocupado por mulheres, é que, além de enfrentar os desafios da profissão sozinhas quando não encontram apoio na formação, na maioria das vezes, se dividem, exercendo diversos papéis (mãe, esposa e profissional) – o que faz com que tenham que dar conta das atividades domésticas do dia a dia, cuidar dos filhos e também das atividades profissionais. Além disso, muitas vezes, necessitam de espaço para desenvolver suas atividades, de silêncio, de concentração e nem sempre isso é possível, principalmente, atuando por meio de home-office.

O(a) docente onze relata que a formação deveria ter um “olhar mais profundo para as especialidades”. Supomos que discutir as especialidades significa discutir, durante a formação, as dificuldades que os docentes encontram ao desenvolver uma ação educativa intencional num contexto completamente diferente que o habitual, ou seja, o ensino remoto, para, assim,



juntos, encontrar a melhor solução para enfrentá-las. Para Passos; André (2016), quando isso acontece é possível trabalhar de forma colaborativa. As autoras explicam que o conceito de trabalho colaborativo associa-se à cultura dos professores como grupo social e profissional e é uma forma de escapar do isolamento e caminhar “na direção de compromissos coletivos com o ensino e aprendizagem dos alunos” (p. 17) como propõe o(a) professor(a) quinze: “precisaria mudar a generalização [na formação] e partir para as necessidades individuais dos alunos”.

O trecho a seguir também indica que a formação continuada não tem atendido às necessidades dos professores:

Primeiro, posto que temos que nos reinventar, oferecer uma formação que auxilie objetivamente todos os professores, de maneira especial, os de mais idade, a estabelecer um diálogo com os alunos. Segundo criar um canal em que cada docente possa expressar suas dificuldades, a fim de que a equipe gestora também pense em temas aplicáveis à educação continuada dos professores (P4).

Esse/essa docente sugere que a formação deveria subsidiar os professores a estabelecer diálogo com os alunos. Sousa; Placco (2016, p. 29), ao tratarem das dimensões que devem ser contemplados na formação docente de forma articulada, afirmam que os professores precisam “aprender a se comunicar com os alunos que pertencem a outras gerações, com experiências pessoais, culturais e socioeconômicas diferentes” e que os saberes da comunicação devem ser considerados na formação. Assim, diante da dificuldade de diálogo entre professores e alunos, a formação, segundo Almeida (2003), poderia ser um momento no qual o corpo docente poderia traçar um plano coletivo, retratando a situação da escola e a vida que há nela, para enfrentar o problema.

Outra sugestão dada pelo(a) professor(a) quatro é que deveria haver um canal de comunicação entre os professores e a equipe gestora. Na relação entre formandos e formadores, conforme Almeida (2003), é preciso que haja espaço para que ambos se coloquem como pessoas. Acrescenta que para que o professor seja concebido como pessoa, é crucial que possa falar e que possa ser ouvido e que nesse diálogo, as vivências e as experiências possam ser compartilhadas e ressignificadas. Nessa direção, André (2016) corrobora, afirmando que a formação deve propiciar aos participantes a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões e de considerar os pensamentos divergentes, já que o conhecimento é produzido socialmente. Para a autora, isso ajuda a compreender o que acontece no ambiente de trabalho, bem como a encontrar estratégias para que todos possam enfrentar e superar as dificuldades.

Nota-se pelo relato do(a) professor(a) oito: “Seria necessário palestras com profissionais de fora da instituição sobre outras realidades e possibilidades, pois ficamos em equipe, online, (agora presencial uma vez na semana) discutindo o óbvio” e pela fala do(a) docente dezoito: “(...) as formações remotas tornam-se enfadonhas sem a interação presencial” que a formação não tem sido significativa para esses profissionais, já que o CP parece partir das lacunas que julga existir na formação do grupo e não “das possibilidades que os professores trazem em razão da sua vivência” (ALMEIDA, 2003, p. 85). No primeiro caso, os profissionais se reúnem para discutir assuntos descolados do interesse e da necessidade dos docentes e, no segundo, não há interação entre os pares, apesar das várias possibilidades que as ferramentas tecnológicas nos oferecem de interação.

Os fragmentos a seguir evidenciam que discutir políticas públicas, passar informações ou ler leis e decretos, durante a formação, apartados da atuação do professor, de forma prescritiva, não contribui com o trabalho dele na direção do desenvolvimento de novas configurações do processo de ensino-aprendizagem:

Muitas discussões desgastantes devido às políticas públicas confusas quanto ao retorno ou não das aulas (...) (P16).

Não estamos tendo encontros formativos, temos reuniões semanais para discutimos algo que precisamos fazer, passar

informações, entre outros (P22).

Normalmente são leituras de leis e decretos, explicações sobre o uso da plataforma. Penso que poderíamos estudar metodologias que utilizassem o estudo remoto, e outros assuntos referentes à prática pedagógica: como formular avaliações, quais critérios utilizar, discussões coletivas sobre os encaminhamentos, para socialização de estratégias e conteúdos pertinentes às várias matérias, para que o trabalho possa ser interdisciplinar (P8).

Na minha opinião, essas reuniões virtuais perdem o foco...são poucos momentos que avalio que algo foi útil (P2).

Quando a formação não está voltada para o trabalho realizado, não atende as necessidades dos envolvidos, não considera seus saberes e nem oportuniza o intercâmbio de ideias e experiências para que a partir delas possa haver reflexão, (re)organização e sistematização e, conseqüentemente, a produção de conhecimento (Almeida, 2003), o professor pode relacionar a formação à uma rotina inútil, concebendo-a como algo cansativo e alheio a si (IMBERNÓN, 2009).

O relato do(a) docente oito reforça a necessidade da formação relacionar-se ao contexto de trabalho dos professores e à sua prática pedagógica. Para Imbernón (2004, p. 45), “a formação será legítima (...) quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Muitos profissionais, quando não encontram na formação continuada respaldo para sua atuação profissional, acabam estudando por conta própria, como revela o relato do(a) docente 24: “A formação não [tem ajudado], mas tenho visto muitas lives e estudado novas abordagens que contribuem” – o que é válido, porém, não como único recurso, já que é muito difícil que sozinho o professor encontre respostas e soluções para as demandas que surgem cotidianamente diante do trabalho que realiza (PASSOS; ANDRÉ, 2016). As autoras defendem que seja construído um olhar plural e que comunidades de aprendizagem sejam construídas para que se possa compartilhar “saberes, concepções, explicações, que [os professores] desenhem em conjunto medidas para enfrentar os desafios” (p. 12).

A sugestão do(a) professor(a) vinte de que tenha “debates após as leituras” e a reivindicação do(a) docente dezoito de que “em alguns momentos, falta o debate [na formação] (...) onde trocamos com o outro nossas experiências”, revela que a docência parece ser concebida, pelo CP, unicamente a partir da perspectiva teórica marcada pelo academismo. Nessa perspectiva, acredita-se que basta que determinado conteúdo seja lido pelo docente para que ele possa colocar em prática o que foi transmitido (CACHAPUZ, 2003). Dessa forma, para o CP não há necessidade de debates e nem de partilha de experiências. Nessa situação, a atuação do CP como formador esvazia-se e a possibilidade da escola inovar e aprimorar a qualidade do ensino que oferece fica comprometida. Para que isso não aconteça, o CP precisa participar de formações que o ajudem a refletir sobre a concepção de formação que sustenta seu trabalho. Caso contrário, “correrá o risco de reproduzir modelos de formação sem a clareza dos princípios que os embasam e dos efeitos que produzem” (FURLANETTO, 2012, p 71).

O relato do(a) docente catorze: “(...) não estou tendo formação” contraria a meta 16 do PNE (2010) que assegura a todos os profissionais da educação básica formação continuada e vai na contramão das atribuições do CP que deve organizar com os professores os momentos formativos no âmbito da escola.

O fragmento a seguir revela a triste realidade desvelada durante a pandemia:

(...) Nossa escola tem 800 imigrantes e eles estão abandonados pelo Estado (chegaram a invadir a escola para pegar comida). Não temos condições de brincar de EAD. Nos organizamos para comprar comida e entregar para os estudantes, pois somos o

que tem de presença do Estado na região. Não temos como discutir questões pedagógicas e isso não faz o menor sentido pra gente agora. Queremos que os nossos alunos sobrevivam e voltem pra escola (P12).

(...) os alunos não têm computador ou um pacote de dados que possibilite o acesso (...) (P8).

(...) nem todos [alunos] tem acesso [aos recursos tecnológicos]. São desafios que devem ser debatidos e pensados constantemente (P24).

Muitos alunos dependem da merenda para se alimentar. Com a pandemia, as escolas fecharam e muitas famílias perderam seu emprego, agravando ainda mais a situação. Além disso, muitas famílias não têm computador em casa ou não têm acesso à internet. Ambas as situações impedem que o ensino remoto aconteça de maneira satisfatória para todos – o que provoca desigualdade educacional, além da desigualdade social. A legislação educacional brasileira garante o direito a todos à educação de qualidade. Desse modo, amparo legal não nos falta, o que nos falte, talvez, seja coragem para nos unir e cobrar dos governantes políticas públicas para uma escola na qual todos possam aprender e na qual os professores tenham condições de realizar de forma digna seu trabalho e se desenvolver profissionalmente, já que condições desfavoráveis de trabalho podem impedir que se desenvolvam (IMBERNÓN, 2004).

### **Aportes da formação para o período pós-pandemia**

Perguntamos aos participantes da pesquisa se a formação, nesse momento de pandemia, estava contribuindo para que a equipe refletisse sobre o processo de ensino-aprendizagem após a pandemia que, provavelmente, exigirá novas configurações. Novamente somente a metade dos professores respondeu positivamente. Diante disso, procuramos compreender quais contribuições a formação estava oportunizando a esses profissionais nessa direção.

O ser humano, ao longo dos tempos, sempre procurou desenvolver novas tecnologias que a escola, na maioria das vezes, rejeitou em prol da manutenção de suas práticas tradicionais e devido ao medo da perda do controle sobre a aprendizagem dos alunos. Durante a pandemia, em virtude do ensino remoto, os professores foram obrigados a explorar as novas tecnológicas e se apropriar de seu uso, reinventando sua forma de atuar, como indicam os relatos do(a) docente treze: “Fomos obrigados a aprender a lidar com as tecnologias digitais, a nos reinventarmos a superar nossos medos, dificuldades e resistências ao novo” e também do(a) docente três: “A pandemia nos forçou a sair de um certo automatismo em sala de aula e nos proporcionou flexibilidade muito maior em nossa prática pedagógica”. Isso parece que lhes trouxe uma nova percepção sobre os recursos tecnológicos, como indica o relato do(a) professor(a) dezenove: “Percebemos que o ensino remoto total é realmente muito difícil, mas estamos percebendo que poderemos usar as ferramentas [tecnológicas] aprendidas nesse período, para aprimorar e melhorar a aprendizagem dos estudantes e a nossa formação”.

Para que isso as novas tecnologias alterem o paradigma educacional e mude o fazer do professor em prol da aprendizagem do aluno, “novas leituras do mundo serão necessárias; assim sendo, não faz sentido colocá-las [as novas tecnologias] a serviço de velhos ideais de ensino” (SARMENTO, 2003, p. 66). Essas novas leituras precisam ser construídas na formação continuada, como aponta o relato do(a) professor(a) nove: “a formação tem nos preparado e encorajado a fazer uso de todos esses recursos [tecnológicos] na volta às aulas”. Preparar o docente para que trabalhe pedagogicamente, de forma qualificada, com as novas tecnologias na escola, segundo a autora, envolve criar oportunidade para que ele se reconheça “como um profissional que habita um mundo regido por esta nova ordem” e que também atua “em um cenário em constante processo de mudança” (idem, p.66) e, sendo assim, precisa se reinventar recorrentemente e não só na pandemia.

Para Sousa e Placco (2016, p. 29), a “busca fecunda de outros saberes, que levem o professor a viver a docência em um movimento contínuo de aperfeiçoamento” é uma dimensão que deve fazer parte da formação continuada dos docentes. As autoras explicam que quando a formação trata dessa dimensão relacionada à necessidade de estudo e procura constante por aprimoramento profissional, de forma atrelada as demais dimensões e saberes que a atuação docente envolve, “o professor aprenderá a gerar, em si e por si, interesse e motivação para prosseguir e buscar processos de formação” (idem, p. 30). Reinventar-se constantemente não é tarefa fácil e nem individual. É preciso construir a coletividade e para tal, é necessário que haja “espaços em que os professores possam ser ouvidos sem ser julgados, em que os erros não sejam vistos como fracassos, mas como tentativas que precisam ser aprimoradas, mediadas pelo respeito” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 143). Assim, todos poderão se sentir seguros para trocar com o grupo, conforme o relato do(a) docente dezoito: “Estamos aprendendo na prática novas formas de ensinar e estamos vendo muita coisa positiva nesse processo. A troca com o grupo é fundamental para conseguirmos avançar e ultrapassar os nossos limites”.

Os relatos a seguir expressam a expectativa de que os recursos tecnológicos se firmem como novos hábitos na escola no pós-pandemia:

Acredito que o ensino nunca mais será o mesmo. A pandemia foi um divisor de águas na educação. A tecnologia pode e deve ser valorizada e utilizada como meio de aprendizagem e compartilhamento (P17).

Utilizaremos a tecnologia após o retorno às aulas (P25).

Acho muito válida toda essa formação, muito necessária. O que precisarmos usar quando tudo se normalizar será muito bem vindo. Não consigo avaliar se tudo se normalizará a ponto de não precisarmos dessas novas ferramentas [tecnológicas] (P3).

Para que o ensino realmente se modifique e não volte a ser como era antes da pandemia, tendo a tecnologia como aliada à inovação é preciso que a formação subsidie os professores a readequar suas práticas constantemente e a compreender que são profissionais que precisam aprender continuamente (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Vejamos as respostas de alguns docentes diante da pergunta: A formação ajuda a refletir sobre a pós-pandemia?

Sim. Principalmente em função das discussões e reflexões promovidas nas formações. A tecnologia não resolve nada por si só, são técnicas que servem para nos auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Um professor pode usar recursos tecnológicos já consagrados, como o papel e a caneta ou softwares de última geração. É a realidade escolar, os problemas apresentados, os interesses dos estudantes que dirão os recursos tecnológicos que deverão ser utilizados, e não os recursos tecnológicos que deverão moldar a relação de aprendizagem (P21).

Sim, as formações que tenho participado, estão sendo as oferecidas pela escola na qual trabalho e tem sido muito produtivo! Partindo das necessidades do grupo e nos auxiliando na reflexão da prática, no ensino remoto e pós ensino remoto também! (P5).

O primeiro relato evidência como o(a) professor(a) 21 significa a tecnologia. Esse/essa profissional não vê os recursos tecnológicos como a panaceia para o ensino, mas sim como algo

que pode auxiliá-lo(a) no processo de ensino-aprendizagem. Percebe também a importância de se considerar a realidade escolar e os problemas dela advindos, bem como os interesses dos alunos para pensar o processo de ensino-aprendizagem após a pandemia. O relato sugere que essas proposições foram sendo gestadas em função das discussões e reflexões coletivas ocorridas nos momentos formativos. Para Campos; Aragão (2012) que citam Aragão (2010), a formação promove o inconcluso desenvolvimento profissional do docente quando garante momentos para que todos possam refletir coletivamente sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar com base na situação vivida e em aporte teórico convergente – o que exige que o CP organize esses momentos para tal. Para que isso seja possível, o CP precisa se reconhecer como formador e o diretor e seus assistentes precisam entender que “o papel do CP na equipe gestora deve se voltar para o âmbito das práticas formativas dentro da escola” (Penteado; Gomboeff, 2019, p.13), sob pena de desviá-lo de sua função principal: a formação docente.

O relato do(a) docente cinco também indica que na formação ocorrem momentos de reflexão sobre a prática – o que é de extrema relevância para um projeto formativo comprometido com o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visto que “perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las” (Placco; Silva, 2003, p. 27) devem fazer parte do exercício da docência. Além da reflexão sobre a prática, os momentos de formação partiram das necessidades do grupo para atuar no ensino remoto e pós remoto, segundo esse(a) professor(a). Provavelmente por isso o(a) docente conceba os momentos formativos como algo produtivo, já que, de acordo com Imbernón (2009), quando a formação se distancia de suas necessidades e do contexto de sua atuação, raramente repercute sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tornando enfadonha e alheia ao professor.

A pandemia provocou grandes e rápidas mudanças e isso teve seu lado bom, como indica o relato do(a) professor(a) 23: “(...) houve uma resignificação de saberes, tivemos de pensar de outra maneira, reinventar estratégias (...)”. Resignificar saberes e reinventar estratégias são ações que devem fazer parte da docência, visto que, segundo Passos e André (2016, p. 13), apoiadas em Canário, garantem que “o professor é um reinventor de práticas, pois lança mão de um arsenal de saberes acumulados para dar respostas às situações e públicos específicos”.

Concordamos com o(a) docente dez que afirma que teremos “que nos preparar para o novo normal”, aprimorando recorrentemente nossos “saberes para deles fazer uso nos momentos e circunstâncias adequadas” (CANÁRIO apud PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 13). Precisamos fazer isso com o objetivo e a esperança de realizar, a cada dia, um trabalho melhor, como expressa o relato do(a) professor(a) treze: “acredito que ainda podemos avançar, principalmente quanto ao princípio de envolvimento e voz ativa de todos”. Para que isso aconteça, para Bonafé (2016), é imprescindível que o professor participe de todo processo formativo, sendo protagonista da própria formação.

Os relatos a seguir indicam tendências, na opinião dos docentes, para o pós-pandemia:

Nossos encontros virtuais e leituras têm indicado que as metodologias ativas e o uso das tecnologias é a virada de jogo no ensino, o divisor de águas entre a educação para o século XXI e a escola do passado (P7).

(...) O ensino híbrido será uma realidade, temos que nos preparar para essa realidade. (...) (P23).

Ao pensar e discutir com seus pares sobre as tendências para o futuro, o professor está refletindo sobre o ser humano que pretende formar e para qual sociedade busca formá-lo. Para Sousa; Placco (2016, p. 30), a formação precisa conduzir os docentes a refletir sobre o futuro para que não se transformem em profissionais sem esperança e a-críticos, engolidos pelo cotidiano. Para elas, para reconstruir a esperança, é preciso que o professor assuma as necessidades educacionais da sociedade que é o que dá sentido à sua profissão.

O relato do(a) professor(a) nove: “(...) acredito que na pós pandemia levaremos muitas ações que foram desenvolvidas nesse momento durante as formações, tais como planejamento conjuntos, vídeos conferências, lives, etc”, sugere que os saberes e práticas produzidos

por meio da experiência vivida e refletida durante a pandemia foram relevantes, já que serão utilizados no pós-pandemia. Para Passos e André (2016, p. 18), os saberes docentes vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas, à medida que há, na formação, espaços para a “negociação de significados a partir do diálogo” sobre essas experiências. Esses saberes, explicam as autoras, “serão acionados diante de novas situações e assim sucessivamente” (idem, p. 13).

O relato do(a) docente um: “(...) tenho certeza que teremos que nos reinventar novamente porque não voltaremos ao que éramos”, nos enche de esperança, visto que indica clareza, por parte desse(a) profissional, de que a profissão docente caracteriza-se por inquietações permanentes “com o já conhecido e uma busca do novo e diferenciado” (Sousa; Placco, 2016, p. 30) durante toda carreira do professor – o que sugere compromisso ético e político.

### Considerações Finais

Este artigo mostrou que nem sempre a formação continuada desenvolvida com os docentes virtualmente pelo CP tem impulsionado seu desenvolvimento profissional e nem impactado sua prática pedagógica. Isso sugere a urgência de formações junto aos CPs que os ajudem a se reconhecer como formadores de professores, bem como os subsidiem a refletir sobre sua prática profissional e também sobre as concepções que circundam a formação. Por outro lado, este texto trouxe à tona as contribuições que algumas formações têm propiciado aos docentes na direção do desenvolvimento de novas configurações do processo de ensino-aprendizagem voltadas para o período da pandemia e para o pós-pandemia, assim como, evidenciou o que as formações deveriam contemplar para que fossem significativas para os professores.

Os resultados expressos na análise dos dados indicam que a formação deve partir das necessidades de estudos dos docentes, atrelando-se ao seu contexto de trabalho. Precisa também considerar e impulsionar a participação desses profissionais em seus processos formativos, de modo que possam falar e ser ouvidos, por meio do trabalho coletivo, da reflexão conjunta da prática com base em aportes teóricos, considerando-se que todos possuem saberes e experiências que quando compartilhados podem ser ressignificados e aprimorados. A formação docente é complexa e multifacetada e, assim, deve abordar, de forma concomitante e intencional, as diferentes dimensões da docência, bem como considerar as condições de trabalho, já que o trabalho do professor é situado social e historicamente.

Pensar no futuro e se preparar para o que virá depois da pandemia faz parte da docência e, portanto, da formação. A docência ganha esperança e sentido quando reflete continuamente sobre o ser humano que pretende formar e para qual sociedade deseja formá-lo – o que demanda reinventar-se recorrentemente.

### Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 77-87.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 41-60.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 66-71, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 17-34.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese (Livre-docência). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

BONAFÉ, Elisa Moreira. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 161-178.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas. 2007. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em juho 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 8.035 de 2010 (PNE)**. Diário Oficial da União - Seção 1 – Brasília, DF, Edição Extra, 2010. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192). Acesso em 20. Agos. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CP Nº 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). 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Portaria nº 2.167**, publicada no D.O.U. de 20/12/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). CNE, 2019.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008, p. 91-101.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 37-55.

CACHAPUZ, Antônio. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; ; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Movimentos constitutivos da coletividade na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 137-160.

FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios**

e **perspectivas**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012, p. 202-248.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, abr.-jun., 2016.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?**. Porto: Porto Editora, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 71-79.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, nº. 4. Coleção Ciências da Educação, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, Sara Miranda de; MANRIQUE, Ana Lúcia. Aprendizagem da docência: investigando a participação de duas estudantes de pedagogia em uma comunidade de prática. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1. p. 120-135, jan/abr., 2018.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Porto: Porto editora, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Lisboa, n.08, p. 7-22, jan/abr. 2009.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 9-23.

PENTEADO, Maria Emiliania Lima; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. A falta de clareza do papel do Coordenador Pedagógico e como isso afeta o cotidiano da escola. **Revista Momentum**, São Paulo, v. 1, n. 17. p. 45, 2019.

PÉREZ-GÓMES, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REALI, Aline M.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

SOUSA, C. P. de; PLACCO, V. M. N. de S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4567>. Acesso em: 11/08/2020.



PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 25-32.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚLO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Educaro (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. Sergipe: Editora UFS, 2008, p. 185-198.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 63-69.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; LIBERALI, Fernanda Coelho. Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil. In: GIMENES, Nelson Antonio Simão; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (Orgs.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa II**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 13-34.

VAILLANT, Denise; MARCELO, García. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Recebido em 24 de outubro de 2020.

Aceito em 15 de abril de 2021.