



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CRISTIANE RODRIGUES THIEL SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Rondonópolis - MT

2024

CRISTIANE RODRIGUES THIEL SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), vinculada à Linha de Pesquisa: Política, formação e práticas educativas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza

Rondonópolis - MT

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S586f Silva, Cristiane Rodrigues Thiel.
A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT [recurso eletrônico] : ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA / Cristiane Rodrigues Thiel Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 164 f., il. color., pdf). – 2024.

Orientador(a): Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Formação centrada na escola. 3. Práticas pedagógicas. 4. Saberes docentes. 5. Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. I. Souza, Leila Cristina Aoyama Barbosa, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

AUTORA: MESTRANDA CRISTIANE RODRIGUES THIEL SILVA

Dissertação defendida e aprovada em **27/03/2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA LEILA CRISTINA AOYAMA BARBOSA SOUZA (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. DOUTORA MERILIN BALDAN (EXAMINADORA INTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. DOUTORA ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA (EXAMINADORA EXTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

RONDONÓPOLIS, 27/03/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Gestoso de Souza, Usuário Externo**, em 28/03/2024, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Merilin Baldan, Docente UFR**, em 09/04/2024, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, Docente UFR**, em 09/04/2024, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0297843** e o código CRC **E591A94A**.

Carinhosamente, dedico esta dissertação de Mestrado aos meus pais, João e Marlete; aos meus filhos, Danielly, Gabrielly, Victória e Matheus; aos meus netos, Aylla e Davi; e ao meu esposo, Laudy.

A todos os profissionais da Educação pública que buscam, durante sua trajetória, no contexto da formação continuada, a apropriação e mobilização de novos saberes para o desenvolvimento profissional e a ressignificação de suas práticas pedagógicas, e se dedicam, com comprometimento, por meio do seu trabalho, à consolidação de uma escola pública de qualidade social a todos os estudantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela benção de conquistar meu sonho de ingressar no mestrado e me fortalecer nesta caminhada.

Aos meus pais, que estiveram comigo em todos os momentos da minha vida, me apoiando e incentivando. Todas as conquistas durante minha caminhada são graças aos seus ensinamentos. Gratidão.

A minha avó, Coraci (*in memoriam*), que, durante o período do mestrado, nos deixou; seu exemplo e seus ensinamentos ficaram eternizados em cada um de nós, sua família.

Ao meu esposo, Laudy pelo companheirismo, apoio, compreensão e amor durante o período de dedicação ao mestrado. Aos meus filhos e aos meus netos, por serem minhas fontes de amor e de inspiração. É na minha família que encontro amor, afeto, acolhida, segurança, aconchego e cuidado.

Aos amigos que fiz no percurso do mestrado, turma de 2022. Em especial a Lizandra, Marta, Carmem e Nathália. Obrigada pelo compartilhamento desta caminhada e pela amizade construída.

Aos amigos das escolas, municipal e estadual, em que trabalho. A pesquisa trouxe vocês à memória em muitos momentos de estudo e reflexão. Em especial, as amigas da Rede Municipal de Ensino, Solange, Joana, Aureny, Carol, Cláudia e Tânia. Agradeço, também, as minhas amigas da escola estadual, em especial, Cristiane Arruda e Elizabete Cebalho, por sempre me apoiarem e incentivarem a continuar, apesar de não ter obtido a licença para qualificação na rede estadual de ensino.

Ao amigo Áureo José Barbosa, pelo incentivo para ingressar no mestrado. Áureo foi professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e supervisor pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, atualmente, aposentado. Esteve à frente dos encontros de formação continuada na Escola Municipal Irmã Elza Giovanella, onde ingressei como professora, ele conquistou meu carinho e admiração por ser um profissional dedicado à educação e incentivador dos professores a sempre continuarem seus estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, por ter concedido a licença qualificação, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento deste estudo. Em especial, à gerente do Departamento do Ensino Fundamental, Dulcilene Rodrigues Fernandes.

Às equipes gestoras, professores e demais profissionais da educação das unidades escolares: Alcides Pereira dos Santos, José Antônio da Silva e Prof.^a Evânia Rodrigues da

Silva, que se constituíram lócus deste estudo, pelo acolhimento e pelos momentos vivenciados durante o período em que se realizou a pesquisa.

Às queridas professoras (participantes da pesquisa), pela valiosa contribuição e por terem participado de maneira incondicional da pesquisa, cujos dados coletados foram de fundamental importância para a realização deste estudo.

A minha querida orientadora Prof.^a Dra. Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, por ter acreditado e confiado em mim, e pela ética e profissionalismo para com as orientações da pesquisa e construção da dissertação. Suas minuciosas e valiosas contribuições me permitiram lançar um renovado e cuidadoso olhar para o trabalho e avançar como pesquisadora.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, Dra. Rosana Maria Martins e Dra. Merilin Baldan, pela disponibilidade, pela leitura atenta da pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - PPGedu/UFR: Elni Elisa Willms, Aguinaldo Rodrigues Gomes, Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, Merilin Baldan, Ademar de Lima Carvalho, Rosana Maria Martins, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Simone Albuquerque da Rocha e Eglén Silvia Pipi Rodrigues, pela importante contribuição ao meu crescimento profissional docente e como pesquisadora.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas (FORTEP) por proporcionar momentos de estudos, diálogos e troca de experiências que permitiram meu crescimento pessoal e profissional.

A Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, pelo cuidadoso trabalho de revisão e normatização da dissertação.

[...] a formação centrada na escola requer a construção de uma mente criativa, a consciência de se sentir sujeito, da autonomia e do desenvolvimento da capacidade de trabalho e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser do educador (Carvalho, 2006, p. 18).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Linha de pesquisa Política, formação e práticas educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Mato Grosso (MT), discute as contribuições da formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Rondonópolis/MT, no contexto do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. Tal projeto é considerado um espaço legítimo para a apropriação de conhecimentos e mobilização de saberes para a ressignificação das práticas pedagógicas. A pesquisa orientou-se na seguinte questão: de que modo a Formação Continuada Centrada na Escola, ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, durante o período de pandemia da Covid-19 (2020, 2021), contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas a partir das novas demandas no processo de ensino originadas neste período? O objetivo que se delineou foi analisar as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, enquanto processo para a ressignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19 (2020 e 2021), haja vista as novas demandas no processo de ensino. Nesse sentido, este estudo justifica-se em vista da importância da discussão acerca das ações formativas oferecidas pelas escolas da RME de Rondonópolis/MT, que ocorre por meio da Formação Continuada Centrada na Escola. Constituíram-se participantes deste estudo oito professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (RME), inseridos no contexto do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola no período de 2020 e 2021, durante a pandemia. A coleta da materialidade empírica aconteceu a partir de entrevistas semiestruturadas. A análise e discussão dos dados ocorreu à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), organizada em três categorias sendo elas: a) as estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da Formação Continuada aos professores durante a pandemia da Covid-19; b) os saberes docentes necessários para o processo de ensino e práticas pedagógicas em tempos de pandemia; c) as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas. Como resultado, esta investigação revelou, a partir das narrativas das professoras participantes, que, apesar dos desafios para a participação no projeto de formação continuada, bem como para garantia do processo de ensino aos estudantes, a formação docente desenvolvida no contexto do projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, nas unidades escolares, oportunizou a aprendizagem e mobilização de saberes. Esta mobilização favoreceu a ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia. Além disso, demonstrou, que os professores tiveram que reinventar-se e recriar-se. Para tanto, foi preciso integrar diversos saberes, como os pedagógicos, experienciais, curriculares, profissionais e tecnológicos. O estudo também pontuou que as reflexões, trocas de experiência entre os pares, o diálogo e o apoio e exemplo de professores mais experientes em diversas situações do cotidiano de ensino e na formação continuada ajudaram a tecer conhecimentos e práticas educativas que possibilitaram aos professores melhores condições para conduzir as situações educacionais vivenciadas no período de pandemia.

Palavras-chave: formação de professores; formação centrada na escola; práticas pedagógicas; saberes docentes; Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.

ABSTRACT

This research, bounded to the Research Line Policies, Education and Educational Practices, of the Graduate Program in Education (PPGEdu), of the Human and Social Sciences Institute (ICHS) of the Federal University of Rondonópolis (UFT), Mato Grosso (MT), discusses the contributions of the continuing education for teachers of Elementary Education of the Municipal Teaching Network (RME) of Rondonópolis/MT, in the context of the Project of Continuing Education Centered in School. Such project is considered a legitimate space for the appropriation of know-how and mobilization of the knowledges for the redimensioning of the pedagogical practices. The research was guided by the following question: in what way does the Continuing Education Centered in School, offered by the Municipal Teaching Network of Rondonópolis/MT, during the period of the Covid-19 pandemic (2020, 2021), contributed for the redimensioning of the pedagogical practices with the new demands in the process of teaching originated in this period? The objective that was outlined was analyzing the contributions of the Continuing Education Centered in School, of the Municipal Teaching Network of Rondonópolis/MT, while process for the redimensioning of the pedagogical practices during the Covid-19 pandemic (2020, 2021), due to the new demands in the process of teaching. In this regard, this study is justified in view of the importance of the discussion on the educational actions offered by the schools of the RME of Rondonópolis/MT, which occurs through the Continuing Education Centered in School. It also aims at identifying the teaching knowledges that were mobilized in these educational studies and how these knowledges contributed in the redimensioning of the pedagogical practices in order to meet the demands of the process of teaching in pandemic times. It was constituted participants of this study eight teachers of the Initial Years of Elementary Education of three schools of the Municipal Teaching Network of Rondonópolis (RME), inserted in the context of the Project of Continuing Education Centered in School in the period of 2020 and 2021, during the pandemic. The gathering of empirical materiality came about through the semi structured interviews. The analysis and discussion of the data occurred in light of the Textual Discourse Analysis (ATD), organized in three categories, being them: a) the strategies utilized by the schools for the guarantee of the Continuing Education for teachers during the Covid-19 pandemic; b) the teaching knowledges necessary for the process of teaching and pedagogical practices in pandemic times; c) the contributions of the Continuing Education Centered in School and appropriation of the know-how necessary for the redimensioning of the pedagogical practices. As result, this investigation revealed, through the narratives of the participant teachers, that, despite the challenges for the participation in the project of continuing education, as well as the guarantee of the process of teaching to the students, the teacher education developed in the context of the project of Continuing Education Centered in School, in the school units, enabled the learning and mobilization of knowledges. This mobilization favored the redimensioning of the pedagogical practices in pandemic times. Besides this, demonstrated that the teachers had to reinvent and recreate themselves. In this sense, it was necessary integrating diverse knowledges, like the pedagogical, experiential, curricular, professional and technological. The study also pointed out that the reflections, exchange of experience among peers, the dialogue and the support and example of more experienced teachers in diverse daily situations of teaching and in the continuing education helped to weave knowledges and educational practices which enabled the teachers better conditions to lead the educational situations experienced in the pandemic period.

Keywords: teacher education; education centered in school; pedagogical practices; teaching knowledges; Municipal Teaching Network of Rondonópolis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras: abordagens metodológicas e instrumentos de coletas de dados..	30
Figura 2 - Eixos fundantes da Formação Continuada da RME/Rondonópolis/MT.....	39
Figura 3 - Processo reflexivo na perspectiva de Donald Schön.....	52
Figura 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva (ATD).....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos, resumo expandido e dissertações selecionados para análise e reflexões..	29
Quadro 2 - Processo de unitarização e categorização do corpus (Metatexto 01).....	31
Quadro 3 - Processo de unitarização e categorização do corpus (Metatexto 02)	32
Quadro 4 - A constituição dos saberes docentes e suas especificidades.....	66
Quadro 5 - Os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista no exercício da profissão segundo Freire (2016)	68
Quadro 6 - Caracterização dos professores (participantes da pesquisa)	78
Quadro 7 - Processo de unitarização e categorização.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes	27
Tabela 2 - Dissertações selecionadas na BDTD.....	27
Tabela 3 - Resumo expandido selecionado dos anais do Congresso da 40ª reunião anual da ANPEd.....	28
Tabela 4 - Dados das escolas - Lócus da pesquisa	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADESMUR	Associação dos Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FORTEP	Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas
HTP	Horário do Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFT	Universidade Federal do Tocantins

UnB	Universidade de Brasília
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
US	Unidades de Significados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 MAPEAMENTO DE PESQUISAS: O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EXISTENTES?	25
2.1 Os impactos da Pandemia na Educação: desafios e possibilidades em relação ao uso das tecnologias digitais para a continuidade do ensino	33
2.2 A formação continuada em tempos de pandemia: desafios, possibilidades e reflexões	35
3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONSOLIDADO.....	38
3.1 A Formação Continuada na RME em tempos de pandemia: da apropriação e mobilização de saberes à ressignificação das práticas pedagógicas	43
3.2 Formação Continuada Centrada na Escola: contribuições para a formação do professor reflexivo	50
3.3 Formação continuada e saberes docentes nas práticas pedagógicas	58
4 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1 Cuidados éticos na pesquisa.....	74
4.2 Lócus e participantes da pesquisa.....	76
4.3 Coleta da materialidade empírica.....	78
4.4 Organização e análise dos dados.....	79
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 (2020 - 2021) E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	83
5.1 As estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da formação continuada aos professores durante a pandemia da Covid-19	83
5.2 Os saberes docentes necessários para o processo de ensino e práticas pedagógicas em tempos de pandemia	96
5.3 As contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	163

1 INTRODUÇÃO

Nasci em Rondonópolis/MT, mas aos cinco anos mudei-me para a cidade de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul. É dessa pequena cidade que tenho todas as memórias da minha infância e adolescência, e também da minha trajetória escolar na educação básica. Essas memórias me fazem sentir uma enorme nostalgia, saudades de um tempo que não volta mais, mas que deixou em mim muitos momentos de aprendizado e, principalmente, de felicidade.

Retornei para a cidade de Rondonópolis aos dezoito anos. Fui mãe muito jovem, então, nesse tempo, não pude prosseguir com meus estudos. Trabalho desde meus quatorze anos, já trabalhei em rádio, mercado e em lojas de materiais de construção.

Desde minha idade escolar sempre tive uma grande admiração por meus professores, acredito que isso me inspirou a também querer tornar-me uma professora.

Então, persisti e não desisti desse sonho, pois acreditava que a educação poderia transformar a minha vida. E hoje posso afirmar que transformou.

No ano de 2010, aos trinta anos, graduei-me em Pedagogia. E no ano de 2012, por meio do concurso público, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, me integrando à Escola Municipal Irmã Elza Giovanella, onde aconteceu minha primeira experiência como professora. No ano de 2018 também ingressei como docente dos anos iniciais, por meio do concurso público, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Relato que no ano letivo de 2023 desempenhei minhas funções docentes na modalidade da Educação Especial, isto é, professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio do Trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste contexto, ressignifiquei minha prática pedagógica e construí uma nova identidade profissional docente. Também tive a experiência em atuar como coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação¹ na Escola Municipal Irmã Elza Giovanella por três anos, e também como assessora pedagógica na RME de Rondonópolis/MT nos anos de 2016 e 2017.

Em minha atuação como assessora pedagógica tive oportunidade de participar da formação continuada em várias escolas da RME e estive à frente de alguns desses encontros de formação. Nesse mesmo período atuei como professora formadora do Programa Pacto

¹ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que ampliava a jornada escolar nas escolas públicas.

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo deste programa foi o de proporcionar proficiência em língua portuguesa e em matemática a todas as crianças, ao final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica pública. O Pacto era um compromisso firmado entre o governo federal, estados e municípios, e visava também reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorando, assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e contribuindo para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

Nos anos de 2020 e 2021 estava atuando como professora em duas unidades de ensino da rede pública, com carga horária de trabalho de 60 horas semanais, nesse período tive a experiência de passar pelas agruras da pandemia. Foi um momento de muitos desafios, pois além da fragilidade e insegurança que estávamos vivendo, ainda tínhamos que pensar em estratégias possíveis para conseguir realizar o ensino de modo remoto. Tivemos que aprender a utilizar vários recursos digitais para gravar vídeos, editar aulas, produzir materiais pedagógicos, organizar atividades para disponibilizar em plataformas digitais, entre outros. Reinventamo-nos para não perder o vínculo com os estudantes, e sem deixar de dar continuidade ao ensino.

Assim, a experiência vivida nesse contexto educacional e também a minha participação na formação continuada – que considero um processo fundamental para a construção de novos saberes na perspectiva da ressignificação das práticas pedagógicas – me levaram à escolha do tema para esta pesquisa.

Em tempos de pandemia² evidenciou-se a imposição de inúmeras mudanças, principalmente nas configurações das relações entre os sujeitos, como também provocou o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre a escola e sociedade. As diversas estratégias de distanciamento social e protocolos de prevenção fizeram-se necessários para a contenção da propagação do vírus, no sentido da preservação de vidas. É importante ressaltar que em decorrência do surgimento das vacinas e campanhas de vacinação, iniciadas em meados de janeiro do ano de 2021, houve avanços no controle do

² Em 31 de dezembro de 2019 a OMS foi informada de casos de pneumonia de etiologia desconhecida detectada na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, posteriormente, reconhecida como uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (COVID-19); variação de um coronavírus preexistente, denominou-se novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias. As tentativas de conter a doença falharam, e o vírus se espalhou para outras áreas da China e, em seguida, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia, e todos os países deveriam fazer planos de contingência. Para se ter uma ideia da velocidade de contaminação e da gravidade desse vírus, no mundo, em 31 de março de 2020 existiam 760.040 casos e 40.842 mortes, havendo um aumento, após seis meses, em 27 de setembro de 2020, para 32.925.668 de casos confirmados e 995.352 mortes (Souza *et al.*, 2021, p. 48).

vírus, e no dia 5 de maio de 2023 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública causada pela pandemia da Covid-19 em todo o mundo.

No período pandêmico, especificamente no tempo do distanciamento social (anos 2020 e 2021), as relações entre escola, professor, estudante, família e processo de ensino sofreram alterações, provocando outras formas de organização do ensino como: o ensino remoto³ e o ensino híbrido⁴, aliados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como a organização de novas estratégias para o trabalho pedagógico com o intuito de garantir a continuidade e terminalidade dos anos letivos.

Em relação à pandemia e a escola, Nóvoa (2022) descreve que,

[...] no início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, a necessidade urgente de garantir a formação continuada etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa, 2022, p. 25).

Diante desse cenário, acabou ocorrendo “[...] uma nova organização educacional dos professores, os quais, a partir de seus lares, foram instigados a exercer sua profissão, oportunizando o acesso aos estudantes ao ensino remoto e/ou ensino híbrido” (Koscheck; Timm, 2022, p. 5). Com isso, o espaço privado do professor passou a ser utilizado para a realização de seu trabalho.

Pesquisar, planejar, organizar, preparar aulas e materiais sempre foram demandas dos docentes. No entanto, além de pesquisar, planejar e organizar conteúdos, ao longo da pandemia, foi necessário que os professores aprendessem da forma mais rápida possível e acessível como conduzir o momento de ensino remoto, para levar tudo isso até os alunos. Além disso, gravar, editar aulas, organizar atividades para disponibilizar em plataformas digitais também passaram a fazer parte da rotina docente. Em sendo assim, foi por meio das ferramentas digitais que o professor buscou se aproximar dos alunos, sem perder o vínculo e sem deixar de dar continuidade ao ensino (Koscheck; Timm, 2022, p. 5-6).

³ Ensino remoto é uma estratégia didática e pedagógica criada para diminuir os impactos das medidas de distanciamento social sobre a aprendizagem, podendo ser mediada por tecnologias ou não, ajudando a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia.

⁴ Ensino híbrido é uma abordagem que considera que o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ambiente *online*, dentro ou fora do espaço escolar, com algum elemento de controle ao longo do tempo, local, percurso e/ou ritmo, e em parte por meio do encontro face a face com o professor, no espaço físico da escola.

Desse modo, mudanças abruptas ocorreram na prática docente, e o professor se viu obrigado a adaptar sua prática pedagógica ao novo contexto educacional ora vivenciado, ocasionado pela pandemia da Covid-19. Dúvidas, incerteza e insegurança provocaram questionamentos e reflexões acerca de sua prática docente.

A educação, na visão de Nóvoa (2022, p. 15), “[...] já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”.

O autor supracitado relata que a pandemia contribuiu para a metamorfose da escola, ou seja, o ambiente escolar já não é, nem será mais o mesmo, e que a profissão docente deve ser ressignificada para as mudanças ocorridas no processo de ensinar, como o uso das tecnologias pedagógicas digitais como aparato legítimo para o processo de ensino. Neste sentido, a formação continuada de professores é tida como espaço oportuno de apropriação e integração de saberes, trazendo contribuições na ressignificação das práticas pedagógicas.

Ainda nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 11) reforça que, “[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”.

Sendo assim, a formação continuada é considerada essencial ao trabalho docente, por isso, deve oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento.

Neste direcionamento, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Rondonópolis/MT, mediante diagnósticos das necessidades formativas dos professores para esse contexto educacional, percebeu a necessidade de investir e aprimorar a formação docente, por meio da Formação Continuada Centrada na Escola, que é desenvolvida nas unidades escolares, mediante a elaboração coletiva do projeto de formação. Tal política está consolidada há mais de uma década e fundamenta-se sobre três eixos: Eixo I: A formação centrada na escola; Eixo II: A formação a partir das diretrizes nacionais; Eixo III: A formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (Rondonópolis, 2016a).

A formação continuada é garantida aos professores da Educação Básica das escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), entidade mantenedora, constituindo-se em um dever a promoção da formação permanente dos professores, pois está regulamentada pela Lei Complementar nº 228 de 28 de março de 2016, que dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e

Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental desse Município (Rondonópolis, 2016b).

Ademais, pontua-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, explicita que a formação continuada é considerada direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que, não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores, sendo o objetivo maior da formação continuada refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas, além de melhorar os processos de ensino.

Destaca-se que a Formação Continuada Centrada na Escola é desenvolvida mediante a elaboração, de modo coletivo, de um projeto de formação permanente, em que as ações são baseadas nas necessidades formativas dos professores. Desse modo, levando em consideração a singularidade do fazer pedagógico e as concepções que se alinham às propostas pedagógicas das instituições de ensino, a Formação Continuada sustenta um diálogo contínuo sobre a prática. Além disso, a intencionalidade da política de Formação Continuada da RME de Rondonópolis/MT, está em “potencializar oportunidades de ampliação, reflexão e debate acerca das ações pedagógicas nas escolas, e da identidade do profissional” (Rondonópolis, 2016b, p. 39-40).

Imbernón (2011) conceitua a formação continuada como uma ação dialética em que sujeitos interagem e, conseqüentemente, ressignificam seus fazeres, suas concepções e suas práticas pedagógicas. Assim, compreende-se que a formação coletiva na escola deve provocar reflexões acerca das necessidades formativas e, nesse sentido, os gestores das instituições precisam estar atentos aos anseios do grupo, às tensões e fragilidades que emanam do interior destas.

Ainda em relação à Formação Continuada no contexto da escola, Carvalho (2019) afirma que Formação Centrada na Escola é um espaço fundamental para o diálogo entre a teoria e a prática na perspectiva de melhor compreensão da articulação e da organização do trabalho pedagógico no contexto da escola. Ressalta, ainda, que é no espaço da mediação da práxis do trabalho pedagógico na escola, alicerçado ao diálogo coletivo, que se produz a formação e autoformação do professor.

Já Imbernón (2011) descreve que

[...] a Formação Centrada na Escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os

programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas pela escola. Além disso, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação (Imbernón, 2011, p. 85).

Partindo desta afirmação, é possível compreender que Formação Centrada na Escola traz, na essência de sua constituição, um ideal, um paradigma colaborativo entre os participantes envolvidos, tendo como ponto de partida as necessidades diagnosticadas pelos protagonistas do seu próprio projeto formativo.

Para o desempenho de suas funções, o professor deve possuir conhecimentos fundamentais para sua prática pedagógica, pois vivencia-se um período de mudanças em que a sociedade da informação e do conhecimento tem submetido, à educação, tarefas desafiadoras. Nesse sentido, há a necessidade de um profissional formado numa perspectiva política, pedagógica e também humanizada, e, com isso, torna-se essencial compreender a importância da formação continuada como um espaço de discussão e reflexão, e perceber que os saberes ali apreendidos e mobilizados são fundamentais para a resignificação das práticas pedagógicas (Campos, 2012).

Neste sentido, Freire (2016) afirma que cabe ao professor compreender a prática educativa como uma ação reflexiva, sempre pautada no diálogo, tendo clareza de que os saberes presentes na docência são fundamentais para se fazer um bom professor. Para o autor deve-se pensar numa educação que seja reflexiva, transformadora e humanizadora.

O papel do professor e os saberes fundamentais na prática educativo-crítica também são discutidos por Freire (2016). Ele afirma que esses conhecimentos são necessários para o ensino porque ensinar não é simplesmente transferir o conhecimento, mas sim oportunizar sua produção ou a sua construção.

A perspectiva de formação continuada defendida neste estudo pauta-se no princípio da ação, reflexão e ação. Por isso, coaduna-se com a afirmação de Freire (2001a) ao explicar que a formação de professores no âmbito da própria escola deve ser compreendida como um processo permanente, fundamentada na consciência do inacabamento do ser humano, ou seja, um ser humano como inconcluso, inacabado, numa realidade que também é histórica e, portanto, inacabada, sempre em processo de reconstrução.

Assim, considerando o exposto, a pesquisa assenta-se sobre a seguinte questão: de que modo a Formação Continuada Centrada na Escola, ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, durante o período de pandemia da Covid-19 (anos 2020 e

2021), contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas a partir das novas demandas no processo de ensino originadas neste período?

Reforça-se que a escolha deste tema se deu a partir da experiência vivenciada por esta pesquisadora, que atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas unidades de ensino, sendo uma da Rede Municipal e outra da Rede Estadual, no município em tela, diante do novo formato de ensino e dos desafios no processo de ensino impostos pelo contexto pandêmico. Também surgiu a partir da participação no Projeto de formação continuada nas escolas em que atua e por reconhecer a importância desta formação para a construção de novos saberes na perspectiva da ressignificação das práticas pedagógicas, em tempos de pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, este estudo justifica-se em vista da importância da discussão acerca das ações formativas oferecidas pelas escolas da RME de Rondonópolis/MT, que ocorre por meio da Formação Continuada Centrada na Escola.

O objetivo geral da pesquisa, que se delinea, é analisar as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, enquanto processo para a ressignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19 (2020 - 2021), haja vista as novas demandas no processo de ensino.

E como objetivos específicos, propõe-se:

a) Identificar as estratégias utilizadas pelo grupo de professores na realização dos encontros de formação durante a pandemia da Covid-19, especificamente no período do distanciamento social (2020, 2021).

b) Levantar os saberes docentes que os professores consideram necessários no processo de ensino para a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto histórico do tempo pandêmico.

c) Descrever as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola desenvolvida durante a pandemia, pela Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, evidenciando as experiências dos professores participantes dessa formação, em relação à aquisição de conhecimentos e saberes que possibilitem a ressignificação das práticas pedagógicas.

Com o intuito de responder à questão central da pesquisa, organizou-se esta dissertação em seis seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. A segunda seção traz um mapeamento de produções acadêmicas, pesquisas e estudos já realizados em torno da temática aqui proposta, o que possibilitou a implementação de estratégias para o encaminhamento da pesquisa.

A terceira seção, intitulada “Política de Formação Continuada para professores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT: espaço de formação consolidado”, dedica-se à política de Formação Continuada para os professores da RME como política já consolidada há mais de uma década e descreve a escola como espaço de aprendizagens e mobilização de saberes fundamentais para as práticas pedagógicas; aborda, ainda, os principais conceitos que serão mobilizados e os autores que darão suporte à fundamentação teórica do tema.

A quarta seção, denominada “Caminhos da pesquisa: o percurso metodológico”, descreve a metodologia do estudo, ou seja, o caminho percorrido pela pesquisadora até o resultado da pesquisa. Ressalta-se que o estudo segue uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa de campo, já a abordagem utilizada para a análise e discussão dos dados obtidos é a Análise Textual Discursiva (ATD). Constituíram-se lócus dessa pesquisa, três escolas da RME de Rondonópolis que ofertaram a Formação Continuada entre os anos de 2020 e 2021, período pandêmico em que houve o distanciamento social, tendo como participantes da pesquisa oito professores que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que participaram do projeto de formação continuada nesse período.

A quinta, denominada “Formação Continuada Centrada na Escola durante a pandemia da Covid-19 (2020 - 2021) e a resignificação das práticas pedagógicas”, contém a análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas junto aos participantes da pesquisa.

Por fim, são tecidas algumas considerações a respeito da pesquisa e de suas descobertas, ponderando sobre as suas contribuições à educação.

2 MAPEAMENTO DE PESQUISAS: O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EXISTENTES?

Como fase inicial desta pesquisa foi realizado um mapeamento com o objetivo de levantar informações sobre o que já existe de produções acadêmicas que se aproximam da temática ora proposta, partindo da seguinte indagação: o que tem sido discutido sobre a formação continuada de professores e sobre suas contribuições para superação dos desafios em virtude das novas demandas no processo de ensino originárias dos tempos de pandemia? O que indicam as produções acadêmicas existentes?

A construção metodológica desta etapa da pesquisa pautou-se nos procedimentos propostos pelas autoras Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), segundo as quais efetuar o levantamento das produções em uma determinada área ou tema é importante, pois a partir dos trabalhos mapeados e posteriormente classificados em categorias, é possível identificar quais contribuições têm sido feitas para as áreas, quais são as inovações, as alternativas e as brechas deixadas que precisam ser pesquisadas e preenchidas (Romanowski; Ens, 2006).

As autoras pontuam que a realização desse tipo de pesquisa “possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39). Além disso, um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema são indispensáveis para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Os objetivos desse tipo de pesquisa

[...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p 39).

O mapeamento bibliográfico organizou-se em: 1) definição dos descritores; 2) seleção do banco de dados para a pesquisa; 3) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estudo; 4) levantamento das produções existentes; 5) coleta do material de pesquisa; 6) leitura das publicações considerando o tema, os objetivos, as metodologias e organização do relatório do estudo, compondo a sistematização das sínteses,

identificando as tendências dos temas abordados; 7) análise e elaboração das conclusões preliminares. Para a seleção dos trabalhos que integram esse mapeamento bibliográfico, foi realizada a leitura dos resumos durante o levantamento das produções, com o propósito de avaliar quais trabalhos respondiam à questão norteadora do estudo ora apresentado. Os trabalhos que apresentavam conteúdo incompatível com o objetivo deste mapeamento bibliográfico foram excluídos.

A abordagem de análise proposta para este estudo fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (ATD). Essa abordagem de análise opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos, onde os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados (Moraes; Galliazi, 2016). As compreensões são obtidas a partir de dados textuais, estruturadas em torno de três procedimentos recursivos: a unitarização, que consiste na desmontagem dos textos em Unidades de Significados (US); a categorização, que se configura como o movimento de estabelecer relações entre os elementos unitários, e por fim o metatexto, que é formado a partir das unidades reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, de forma que surja sentido e justificativas para o texto. Maiores detalhes sobre esta metodologia de tratamento analítico serão fornecidos na seção 4.

Inicialmente foram definidos os descritores para busca na base de dados, sendo eles “formação continuada” e “pandemia”. Em seguida foram selecionados os bancos de dados para a pesquisa, ficando inicialmente definido para essa busca o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵. Após selecionar a busca avançada utilizando os descritores definidos entres aspas, combinando-os por meio dos operadores booleanos, também selecionando os filtros: todos tipos de trabalhos, idioma português, com recorte temporal entre os anos de 2020 a 2022 e ordenados por relevância, foram localizados 43 artigos, dos quais foram selecionadas 09 produções. Os demais trabalhos foram excluídos pela incompatibilidade do conteúdo com o objetivo deste mapeamento. A tabela a seguir apresenta o quantitativo e ano de publicação das produções selecionadas no Portal de Periódicos da Capes.

⁵ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 03 jan. 2023.

Tabela 1 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes

Ano de publicação	Quantitativo
2020	01
2021	04
2022	04
Total	09

Fonte: a autora (2023).

Além dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da Capes também foi realizada uma busca na base de dados eletrônicos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶, utilizando os mesmos descritores “formação continuada” e “pandemia”, com recorte temporal entre os anos de 2020 a 2022. Assim, foram localizados 56 trabalhos entre teses e dissertações, dos quais apenas 02 trabalhos foram selecionados por apresentar compatibilidade com os objetivos deste mapeamento bibliográfico. A tabela a seguir apresenta o quantitativo e ano de publicação das produções selecionadas na BDTD.

Tabela 2 - Dissertações selecionadas na BDTD

Ano de publicação	Quantitativo
2021	01
2022	01
Total	02

Fonte: a autora (2023).

Para complementar o levantamento de produções, fez-se uma busca em artigos dos anais do Congresso da 40^a reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁷(ANPEd), GT8 - Formação de professores, evento que ocorreu em 2021. Justifica-se o recorte temporal apenas no ano de 2021, pois não se localizou publicações deste evento em 2020 e os anais referentes ao ano de 2022 também não haviam sido publicados e disponibilizados no site do evento no período em que estava sendo realizado o presente estudo⁸. Foi localizado apenas 01 trabalho que apresentou compatibilidade com os objetivos da pesquisa. A tabela a seguir apresenta o quantitativo e ano de publicação da produção selecionada dos anais do Congresso da 40^a reunião anual da ANPEd.

⁶ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

⁷ Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

⁸ A coleta de dados para este estudo foi realizada no mês de janeiro do ano de 2023.

Tabela 3 - Resumo expandido selecionado dos anais do Congresso da 40ª reunião anual da ANPEd

Ano de publicação	Quantitativo
2021	01
Total	01

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados nos anais da ANPEd (2023).

Desse modo, ao finalizar o levantamento das produções existentes que se relacionam com a temática desta pesquisa, foram selecionados 09 artigos, 01 resumo expandido e 02 dissertações, totalizando 12 produções para tecer as análises e reflexões. Os trabalhos selecionados, contudo, não foram analisados na íntegra, avaliando-se apenas os resumos, observando-se se evidenciavam o teor do trabalho. Convém ressaltar, que foi necessário, em alguns trabalhos, recorrer a outras partes do texto para localização de informações que não constavam nos resumos das produções.

O quadro 1 a seguir reúne os resultados da busca por produções acadêmicas, realizada no Portal de Periódicos da Capes, na BDTD e nos anais do Congresso da 40ª reunião anual da ANPEd. Pontua-se que um dos critérios para a seleção destas produções foram as aproximações e as possíveis contribuições concernentes à temática ora proposta.

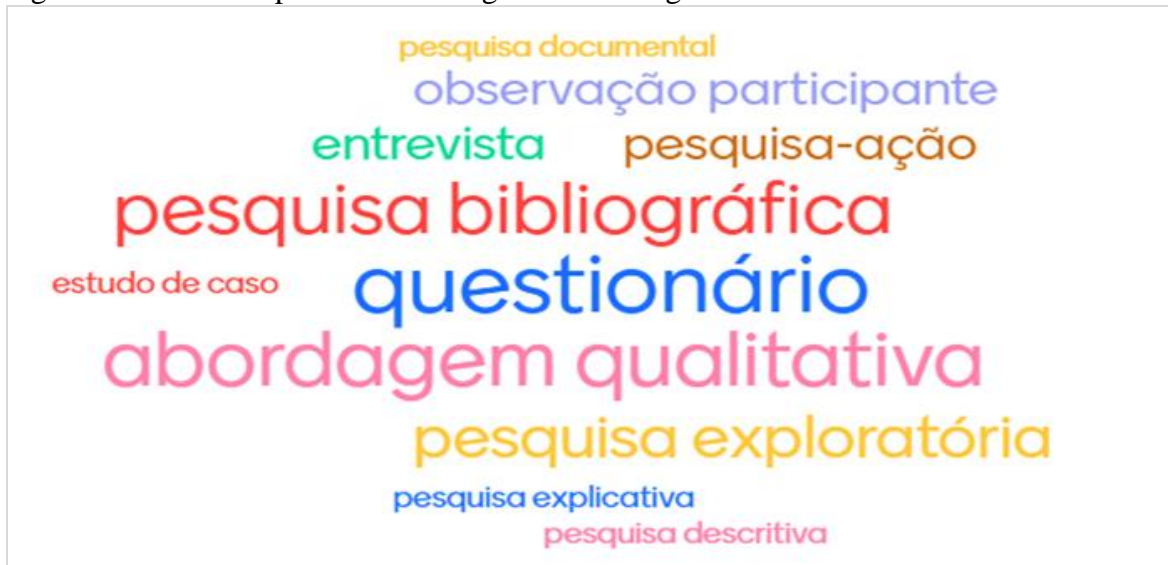
Quadro 1 - Artigos, resumo expandido e dissertações selecionados para análise e reflexões

Nº	Tipo do trabalho	Ano	Título	Instituição	Autores
01	Artigo	2020	A pandemia da Covid-19: os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior; Leonardo Victor dos Santos; Maria das Graças Pereira Silva
02	Artigo	2021	Desenho didático online na pós-modernidade: percepções da formação continuada em tempos de pandemia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Roney Gusmão do Carmo; Eniel Espírito Santo; Tatiana Polliana Pinto de Lima; Katia Silene F. Lima Rocha
03	Artigo	2021	Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos(as) professores(as) da rede municipal de Palmas-TO em tempos de pandemia	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Maria José de Pinho; Marina Carla da Cruz Queiroz; Jocyléia Santana dos Santos
04	Artigo	2021	Percepção dos professores sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, na vila de Carapajó/Cametá, Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA	Lays do Carmo Cavalcante Trindade; Lorena Fonseca do Carmo; Bruno Andrade da Silva
05	Artigo	2021	Processos formativos mediados por tecnologias emergentes no estado de Rondônia em tempos de pandemia: o que dizem os professores?	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Rafael Fonseca de Castro; Epifânia Barbosa da Silva
06	Artigo	2022	Políticas de formação continuada de coordenadores e professores na modalidade remota em meio à pandemia	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Miguel Alfredo Orth; Claudia Escalante Medeiros
07	Artigo	2022	Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia	Universidade Regional de Blumenau - FURB	Thaís de Oliveira da Silva; Rita Buzzi Rausch; Cleide dos Santos
08	Artigo	2022	Formação de professores da educação básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da educação especial	Universidade de Brasília - UnB	Paulo Vinícius Pereira de Lima; Luciane Alves Rodrigues de Sousa; Geraldo Eustáquio Moreira
09	Artigo	2022	Formação e atuação de professores da educação infantil em tempos de pandemia: uma análise crítico-dialética	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Sueli Rosa Nakamura; Viviane A Bernardes de Arruda; Marta S. F. Barros; Camila Crude dos Santos
10	Resumo expandido	2021	Formação, autoria e resistência: a escuta de professoras no tempo-espço da pandemia da Covid-19	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Renata Helena Pin Pucci; Luciana Haddad Ferreira
11	Dissertação	2021	Formação continuada em Matemática afetada pela pandemia: uma experiência desenvolvida em duas escolas públicas do Norte e Nordeste brasileiro	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Eriene Macêdo de Moraes
12	Dissertação	2022	Os professores formadores em tecnologia educacional na pandemia: desenvolvendo novas práticas pedagógicas	Universidade de Brasília - UnB	Eliani Conceição da Silva Ferreira

Fonte: a autora (2023).

Inicialmente, foi realizada uma análise quantitativa para observar quais foram as abordagens metodológicas e instrumentos de coletas de dados utilizados nas pesquisas utilizando o recurso da “nuvem de palavras”. Este recurso se trata de uma representação visual que é gerada a partir das informações que são inseridas manualmente, em que, quanto maior a frequência de um termo, maior será seu destaque na nuvem de palavras, enquanto as menos frequentes são apresentadas com tamanho reduzido. A figura 1 apresenta, por meio deste recurso, as principais abordagens metodológicas e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas selecionadas para este estudo.

Figura 1 - Nuvem de palavras: abordagens metodológicas e instrumentos de coletas de dados



Fonte: a autora (2023).

Com relação às metodologias, identificou-se, nos resumos, que a maioria das pesquisas apresentaram uma abordagem qualitativa, já o tipo de estudo mais utilizado pelos pesquisadores foi o estudo bibliográfico. É importante frisar que também houve pesquisa exploratória, pesquisa-ação, estudo de caso, entre outros. Além disso, também foi possível observar que os pesquisadores utilizaram como instrumentos de coleta de dados, com maior frequência: questionários, entrevistas e observações. Essas pesquisas tiveram como participantes: professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, professores e técnicos do Ensino Superior; coordenadores, diretores, articuladores e professores de outras áreas do conhecimento.

Posteriormente foram analisados os resumos dessas produções utilizando a ATD, tendo como procedimento inicial a realização da unitarização. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 11) a unitarização “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os

no sentido de atingir as unidades constituintes e enunciados referentes aos fenômenos estudados”.

Desse modo, para otimizar o processo de unitarização foi utilizado o *software IRaMuTeQ*⁹, especificamente a análise denominada como Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proposta por Reinert (1990), a qual classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, com base na frequência das formas reduzidas.

Assim, com base na frequência das formas reduzidas, emergiram os títulos das Unidades de Significados (US), que, em seguida, foram organizados conjuntamente aos trechos literais extraídos dos resumos das produções.

Após essa etapa, foi realizada a categorização, que consistiu no movimento de estabelecer relações entre os elementos unitários, organizados em categorias inicial e final, a partir das unidades reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, surgiram sentidos e justificativas para o texto, e nesse movimento resultaram os metatextos. Os quadros 2 e 3, logo abaixo, apresentam o processo de unitarização e categorização deste mapeamento:

Quadro 2 - Processo de unitarização e categorização do corpus (Metatexto 01)

Unidades de Significado (US)	Categorias	
	Categoria Inicial	Categoria Final
Pandemia US01	Devido ao grande poder de disseminação da pandemia, medidas de contenção foram implementadas.	Os impactos da Pandemia na Educação: desafios e possibilidades em relação ao uso das tecnologias digitais para a continuidade do ensino.
	A pandemia gerou muitas mudanças e implicações no campo educacional.	
	Foi necessário pensar em estratégias para possibilitar a continuidade do ensino e também o processo formativo de professores.	
Ensino Remoto US02	O ensino remoto foi uma estratégia possível para garantir a continuidade do ensino e também para a formação de professores.	
Tecnologias US03	No contexto da pandemia, a tecnologia digital foi bastante usada como um recurso para realização do ensino remoto e também da formação continuada de professores.	
	Exigiu-se dos professores o conhecimento do uso das tecnologias digitais.	
	O uso da tecnologia digital foi um desafio para os professores, sendo necessária uma formação.	
	Aconteceram formações relativas ao uso das tecnologias digitais, porém, há casos em que não foi ofertada formação para o uso de recursos tecnológicos, aos professores.	

Fonte: a autora (2023).

⁹ O *Iramuteq* é um *software* gratuito, que se ancora no ambiente estatístico do *software R* e na linguagem *python* (www.python.org). Este programa viabiliza diferentes tipos de análises de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara, análise de similitude e nuvem de palavras (Camargo, Justo, 2013, p. 515).

Quadro 3 - Processo de unitarização e categorização do corpus (Metatexto 02)

Unidades de Significado (US)	Categorias	
	Categoria Inicial	Categoria Final
Formação Continuada US04	No contexto pandêmico foi necessária a realização da formação continuada de professores.	A Formação Continuada em tempos de pandemia: desafios, possibilidades e reflexões
	Foi necessária a formação aos professores para o uso das tecnologias digitais.	
	As instituições de ensino tiveram que se reinventar para dar continuidade à formação de professores.	
	Uma das alternativas para oferta da formação continuada aos professores foi a forma remota e com a utilização das tecnologias digitais.	
	Aconteceram formações numa perspectiva crítica.	
	Refletiu-se sobre a necessidade de romper com o reducionismo que prevalece nos processos de formação continuada.	
	A narrativa de professores como um recurso formativo, em que as relações alteritárias revelaram as possibilidades e dificuldades vivenciadas no momento pandêmico.	
	A relevância atribuída à formação continuada para a manutenção do ensino.	
	A formação continuada como um espaço de ação reflexiva e ressignificação de novos saberes.	
Reflexões US05	Reflexões sobre a prática docente em tempos de pandemia.	
	A formação continuada deve impulsionar as reflexões para lidar com os desafios e incertezas enfrentados pelas escolas.	
	A formação continuada numa perspectiva da ação-reflexão-ação.	
	Ampliação das reflexões sobre a potência de processos formativos.	

Fonte: a autora (2023).

Destaca-se que os metatextos emergiram das análises na etapa de categorização. Os metatextos se constituem em uma nova produção textual originada a partir de textos prévios, que contém a compreensão do intérprete sobre os elementos pesquisados (Pedruzzi *et al.*, 2015). Assim, a partir de todo processo de unitarização e categorização, simplificando todos os sentidos encontrados, alcançou-se dois metatextos, por meio dos quais comunica-se, a seguir, a análise dos resumos das produções acadêmicas.

2.1 Os impactos da Pandemia na Educação: desafios e possibilidades em relação ao uso das tecnologias digitais para a continuidade do ensino

As produções acadêmicas, inclusive os dados desta pesquisa ora concluída, evidenciaram os impactos no campo educacional causados pela pandemia da Covid-19. Como descrito por Lima *et al.* (2022, p. 1), “a pandemia com grande poder de disseminação agregou grandes obstáculos no âmbito educacional”, o que também foi evidenciado por Pôrto Júnior *et al.* (2020) em sua pesquisa.

“Dessa forma, com o objetivo de diminuir a velocidade de contágio, foram necessárias diversas estratégias de distanciamento social e protocolos de prevenção para a contenção da propagação do vírus, no sentido da preservação de vidas” (Silva; Moraes; Conceição, 2022, p. 47), o que provocou inúmeras mudanças no processo de ensino, e essas “mudanças repercutiram nas fragilidades da educação” (Ferreira, 2022, n.p.).

Nesse sentido, Orth e Medeiros (2022, p. 30) afirmam que a “pandemia fez com que professores e sistemas de ensino revissem suas estratégias pedagógicas com o objetivo de assegurar processos de ensino e aprendizagem mais ativos”. Desta forma, foi proposto o ensino remoto como uma estratégia possível para a continuidade do ensino nesse período. Trindade *et al.* (2021, p. 385) alertam, em seus estudos, que “o ensino remoto emergencial tem caráter intermediário, colocando-o como mais um desafio em sua formação continuada nas escolas públicas brasileiras”, como aconteceu com a formação continuada na RME de Rondonópolis/MT que buscou atender as necessidades formativas dos professores naquele período e contexto (da pandemia).

Com a implementação do ensino remoto intensificou-se, conseqüentemente, o uso das Tecnologias Digitais e de Informação e Comunicação (TDIC). “No contexto da pandemia, a tecnologia foi a principal forma de comunicação entre pais, estudantes e escola” (Ferreira, 2022, n.p.). Ademais, Castro e Silva (2021, p.7) pontuam, que “as tecnologias utilizadas atuaram na condição de ferramentas e de signos na atividade mediadora na formação remota”. Nesse sentido, “exigiu-se que os professores do ensino regular estivessem preparados para trabalhar com os recursos tecnológicos”, como destaca Ferreira (2022, n.p.). De maneira que “professores e estudantes foram desafiados a adentrar em um novo campo mediado por tecnologias, necessitando de uma formação” voltada para a utilização desses recursos (Lima *et al.*, 2022, p. 1).

No entanto, Trindade *et al.* (2021, p. 385) atentam, em sua pesquisa, que “professores permaneceram ministrando aulas de maneira remota e disponibilizando materiais para seus

alunos, contudo, observou-se que não foi ofertado curso de capacitação para utilização de recursos tecnológicos” a estes profissionais, e que, segundo dados desta nossa pesquisa poderia contribuir para amenizar as dificuldades dos professores em trabalhar com as ferramentas digitais ampliando as interações com os alunos.

Todavia, Pucci e Ferreira (2021, p. 1) indicaram “a possibilidade de se desenvolver um modelo formativo colaborativo, mesmo que sustentado por plataformas virtuais”. Além disso, Castro e Silva (2021, p.7) salientam que “as aprendizagens mais relevantes segundo os professores foram relativas ao uso das tecnologias educacionais durante as formações”, e prosseguem, afirmando que “os docentes se mostraram conscientes da importância do domínio de tecnologias na condição de educadores e otimistas com relação ao seu uso pedagógico em um cenário pós-pandemia”.

Como foi averiguado em nosso estudo, dentre outros, como apontou Gatti (2021) e Nóvoa (2022), a pandemia evidenciou a necessidade da inclusão das TDIC no campo educacional, não somente no âmbito instrumental, ou seja, técnico, mas como ferramentas/recursos metodológicos para ampliar e potencializar as práticas pedagógicas. Durante este período, atuando como professora, nos diversos momentos do processo de ensino remoto, durante as formações, na interação com meus pares, e também como pesquisadora, pude perceber os obstáculos e dificuldades enfrentados pelos professores ao utilizar e integrar as tecnologias digitais de forma pedagógica e para atender às diferentes formas de comunicação. Também foi perceptível os obstáculos que os estudantes enfrentaram/enfrentam para utilizar os recursos tecnológicos digitais e a falta de acesso à internet, evidenciando a problemática da exclusão digital, uma situação comum para diversos estudantes no Brasil.

Diante das novas demandas do contexto tecnológico, evidenciado pela pandemia, exige das instituições mantenedoras do ensino (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), a implantação de projetos de infraestrutura que garantam melhores condições de trabalho relacionados ao uso das TDIC nas unidades escolares, além disso, incluir nas propostas de formação docente os saberes das tecnologias digitais como possibilidades de melhoria do processo de ensino. Convém destacar, que esse cenário de fortes mudanças e desafios à aprendizagem já existia em muitas realidades das escolas brasileiras, e a crise do novo coronavírus apenas massificou essa situação para todos os contextos, ampliando o alcance das possíveis lacunas de aprendizagem.

2.2 A formação continuada em tempos de pandemia: desafios, possibilidades e reflexões

Nakamura *et al.* (2022, p. 953) afirmam que “As discussões sobre a formação e atuação docente têm se ampliado mediante o estado pandêmico de Covid-19, cabendo questionar: de que forma está ocorrendo a formação de professores?”.

As produções acadêmicas evidenciaram sobre a necessidade da formação de professores para atuar no contexto do ensino remoto, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (Lima *et al.*, 2022), tendo em vista, que “nesse novo cenário, tornou-se imprescindível investir na formação continuada do professor, no sentido de prepará-lo para a superação desses novos desafios” (Silva; Moraes; Conceição, 2022, p. 49). O que levou também a “refletir-se sobre a prática educativa em tempos de pandemia” (Silva; Rausch; Sopelsa, 2022, p.43).

Em virtude desse novo cenário educacional, conduziu-se à “reflexão sobre a formação continuada dos professores para as tecnologias digitais, com vistas ao desenvolvimento das competências digitais docentes diante das demandas impostas pelo ensino em tempos de pandemia” (Carmo *et al.*, 2021, p. 16).

Desse modo, “as instituições de educação tiveram que se reinventar para dar continuidade às propostas de formação de professores”, conforme Silva, Rausch e Sopelsa (2022, p. 43) relatam em sua pesquisa. Alguns trabalhos apontaram que a formação continuada aconteceu de forma remota, e também houve como proposta, “atividades didáticas e pedagógicas apropriadas para a formação de professores no que diz respeito a utilização das tecnologias” (Ferreira, 2022, n.p.).

Contudo, Pinho *et al.* (2021) alertam que

[...] pensar a formação continuada no enfoque ontológico a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, em um cenário de desordem, incertezas e indeterminismo reafirmados pela pandemia, requer uma mudança profunda de natureza sistêmica fazendo as conexões necessárias entre ser humano, conhecimento e realidade. No momento atual, urge a necessidade de romper com o reducionismo que prevalecem nos processos de formação continuada dos profissionais de educação e os enfoques tradicionais que subsidiam suas práticas pedagógicas (Pinho *et al.*, 2021, p. 157).

De acordo com Moraes (2021, n.p.), “a formação continuada deve impulsionar as reflexões que permitam lidar com as incertezas enfrentadas nas escolas, as quais resultam das demandas da própria realidade contemporânea”, além disso, salienta, que “é sob esse olhar que a formação continuada em serviço na escola deve acontecer, na perspectiva da ação-

reflexão-ação”. Freire (2016), em seus estudos sobre a importância da ação reflexiva realizada pelo professor, também explica que a reflexão é o movimento no pensar para o fazer e no pensar sobre o próprio fazer. Ainda mais, Silva, Rausch e Sopelza (2022, p. 43) explicitam em sua pesquisa que almejam que sejam “ampliadas as reflexões acerca da potência de processos formativos colaborativos”.

Pucci e Ferreira (2021, p. 1) ressaltam, em sua pesquisa, que foi utilizada a “[...] narrativa como recurso formativo, forma de resistência e autoria profissional, relatando, a partir das relações alteritárias que as constituem, ausências e presenças, possibilidades e dificuldades vivenciadas neste momento”.

Além disso, conforme a pesquisa realizada por Moraes (2021),

[...] dados e resultados revelaram que a formação continuada no espaço escolar promove ação reflexiva, a ressignificação de novas metodologias e a construção de novos saberes, oriundos de uma troca interativa entre a equipe escolar, o que propicia mudanças de paradigmas; formação de novos valores, para convívio com os desafios presentes no mundo moderno (Moraes, 2021, n.p.).

Como indicativos finais deste mapeamento de produção bibliográfica, destaca-se que por meio desse estudo foi possível conhecer o que tem sido discutido sobre a formação continuada de professores e sobre suas contribuições para superação dos desafios relacionados às novas demandas no processo de ensino originadas durante a pandemia. De modo geral, os trabalhos abordaram sobre os desafios impostos pelo período pandêmico no campo educacional, destacando o ensino remoto e a intensificação do uso das TDIC, sendo reveladas, em alguns trabalhos, as dificuldades que os professores enfrentaram em relação à utilização desses recursos, necessitando de uma formação.

Também foi possível observar, nos trabalhos, que foram providos meios para a realização da formação continuada para os professores, que ocorreu de modo remoto e/ou por meio de plataformas digitais. As pesquisas demonstraram que todos esses desafios desencadearam reflexões sobre a prática docente e também sobre os processos de formação continuada. Alguns estudos indicaram que a formação continuada promoveu ações reflexivas, também a ressignificação de novas metodologias e a construção de novos saberes, o que ficou evidenciado nas pesquisas de Carmo *et al.* (2021); Castro e Silva (2021); Moraes (2021); Pucci e Ferreira (2021) e Silva, Rausch e Sopelsa (2021). Entretanto, a pesquisa de Trindade *et al.* (2021) evidenciou que professores não tiveram uma formação adequada para superar os desafios desse período.

Por fim, ressalta-se que esse mapeamento possibilitou ampliar conhecimentos, por conter informações acerca da temática em estudo. Também oportunizou identificar as tendências dos trabalhos acadêmicos nos últimos anos e as lacunas que podem ser preenchidas com novas produções, bem como contribuirá para a análise de dados e subsidiará a fundamentação da problemática em questão.

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONSOLIDADO

Esta seção evidencia a importância da Política de Formação Continuada para professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Rondonópolis/MT, como espaço de formação permanente, de diálogo, aprendizagens e mobilização de saberes, de modo a promover a melhoria e ressignificação das práticas pedagógicas e possibilitar ao professor o protagonismo em seu processo de formação.

Para melhor contextualizar o estudo nesta seção, apresenta-se um breve recorte histórico da trajetória do processo de construção da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, considerada, hoje, uma política já consolidada, e em permanente processo de avaliação, pois a SEMED, ao longo de sua caminhada, tem buscado implementar e estruturar a política de formação aos profissionais docentes e não docentes da RME.

Nos anos de 2000 e 2001 teve início a implantação, de forma gradativa, do Ciclo de Formação Humana, processo que substituiu o ensino seriado nas escolas municipais, e que foi concluído somente no ano de 2010. O ensino, na organização escolar em Ciclos de Formação Humana, tem como foco o direito de todos estudantes à aprendizagem, e sua implementação exigiu uma nova organização da escola e a revisão nas concepções, práticas e culturas profissionais. Dessa maneira, surgiu, então, a necessidade de ações formativas que iriam constituir espaços de reflexão sobre as práticas educativas em todas as unidades escolares da RME. As formações oferecidas, em toda a rede, aos professores e gestores, direcionavam-se à compreensão e mudanças das práticas nas escolas (Rondonópolis, 2016a, p. 17).

A implantação da escola organizada em Ciclos de Formação Humana exigiu investimento e uma nova organização na política de formação dos docentes, uma vez que esta organização de ensino demandava, entre outros princípios, a reorganização das concepções e práticas para atender mais adequadamente os tempos de vida dos estudantes, suas culturas, seus valores, e a percepção de que a diversidade e a heterogeneidade são inerentes ao ser humano, fatores promotores de conhecimentos e não de dificuldades dos processos de ensino e gestão (Rondonópolis, 2016c).

No ano de 2003 foram desenvolvidos estudos voltados para a redução da jornada de trabalho do professor em sala de aula, sendo aprovada a redução de 40 para 30 horas semanais de trabalho do professor para o ano letivo de 2004. A nova jornada de 30 horas de trabalho

dos professores dessa rede de ensino foi organizada da seguinte forma: 20 horas de atuação em sala de aula e 10h para a realização de trabalho pedagógico coletivo na escola, oportunizando aos docentes que parte de sua jornada de trabalho fosse dedicada ao planejamento e à formação continuada no ambiente escolar, através da Formação Centrada na Escola. No cômputo das 10 horas de atividades, foram reservadas duas horas semanais para fins de estudos (Rondonópolis, 2016a). Acreditou-se, à época, que essa mudança de jornada de trabalho do docente significasse melhores condições de trabalho, com a ampliação da efetividade do ensino.

A partir desse contexto, a política de formação da RME foi organizada em três eixos formativos, considerando as mudanças anunciadas desde a Lei n.º 9.394/96 (LDB), as metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação, e a política de organização do ensino em Ciclos de Formação Humana (Rondonópolis, 2016a, p. 17).

A figura 2 ilustra como a política de formação continuada da RME está fundamentada:

Figura 2 - Eixos fundantes da Formação Continuada da RME/Rondonópolis/MT



Fonte: a autora (2023).

Para melhor compreensão, descreve-se, de modo sucinto, esses três eixos fundantes:

- **Eixo I - A Formação Centrada na Escola:** A Formação Centrada na Escola é aquela que ocorre no espaço escolar e privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas do coletivo de profissionais e que corroboram para o fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas. O objetivo maior dessa formação é articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola, que está intimamente ligada à formação de seus profissionais, à implementação da ação pedagógica na

unidade escolar, lócus privilegiado para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição. Dessa maneira, a escola se efetiva enquanto espaço legítimo para a profissionalização dos sujeitos, o lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela vivência nas práticas educativas.

- Eixo II - A formação a partir das Diretrizes Nacionais: A formação de professores deve contemplar o estudo de documentos oficiais emanados do Ministério da Educação e Diretrizes Nacionais de Políticas Públicas para a educação. Destaca-se, aqui, a necessidade de valorização da Formação Centrada na Escola articulada à política nacional de formação de profissionais da educação e às diversas instâncias formativas.

- Eixo III - A formação oferecida pela SEMED: A SEMED reforça que os profissionais envolvidos com o processo educativo devem estar em formação constante, inclusive aqueles que estão desempenhando suas funções no interior desta instituição, já que são estes profissionais, em muitos casos, os responsáveis diretos por provocar os debates, as discussões e as reflexões sobre a profissão docente.

De acordo com o documento “Política de Formação Continuada”, que faz parte da coletânea de políticas e referenciais metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis, a política de formação continuada de professores da RME busca se consolidar nas práticas cotidianas, no interior das instituições educativas e no fortalecimento dos espaços coletivos de formação continuada (Rondonópolis, 2016a).

No contexto dessa política de formação, a SEMED é a responsável por garantir e fornecer a possibilidade de formação continuada para seus professores. A Formação Centrada na Escola, primeiro eixo da política de formação, é um direito dos docentes, uma vez que é garantida em lei municipal em sua jornada de trabalho no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O HTPC está regulamentado na Lei Complementar nº 228 de 28 de março de 2016, que dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental da Rede Municipal, que estabelece, em seu artigo 18, sobre a jornada de trabalho dos professores, o seguinte:

No que tange à jornada de trabalho do cargo Docente da Educação Infantil e Fundamental observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para as atividades diretas com aluno, conforme Lei 11.738/2008 (Piso Nacional do Magistério), sendo 1/3 (um terço) restante reservado às horas/atividade para trabalho pedagógico (HTP), hora de trabalho pedagógico coletivo e formação (HTPC), qualificação profissional, projetos especiais de apoio e atendimento ao educando e demais atividades reservadas à natureza específica do cargo [...] (Rondonópolis, 2016b, p. 65).

A jornada de 30h semanais de trabalho do professor, portanto, se divide em: 20h para a docência e 10h para Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) e HTPC a ser desenvolvido pelo(a) professor(a) no contraturno, distribuído da seguinte forma: 6h para o planejamento e a avaliação das atividades didático-pedagógicas, 2h para o apoio pedagógico escolar ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagens e 2h destinadas à formação continuada, que acontece semanalmente nas unidades escolares no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola.

Estando regulamentada em lei, a política de formação continuada para docentes na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT é garantida há quase duas décadas, por isso se considera uma política consolidada, visto que é resguardado o direito da profissionalização docente em serviço. Paralelamente, a Formação Centrada na Escola se constitui em direito e dever do professor, e ocorre por meio da elaboração de um projeto desenvolvido de modo singular por cada unidade de ensino, observando sua realidade, seu contexto e as necessidades formativas dos docentes que nela atuam, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, cada unidade de ensino elabora seu projeto de formação de modo coletivo, isto é, junto aos professores, indicando e justificando as necessidades formativas dos profissionais da educação/comunidade escolar que compõem a escola, bem como as estratégias de desenvolvimento dos estudos e as intervenções pedagógicas durante o ano letivo. Por essa razão, pode-se dizer que os professores são protagonistas de seu processo de formação, salientando que, neste processo, o coordenador pedagógico é o articulador e mobilizador na construção do projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. Conforme Carvalho (2017, p. 116), o coordenador pedagógico “é um educador a serviço do coletivo da escola [...] instrumento da mediação do processo de formação permanente, da ordenação, do Projeto Político Pedagógico e dinamização do currículo centrado na escola”. Neste processo de formação docente da RME, o Departamento de Formação Profissional da SEMED contribui com as ações do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, exercendo o papel de orientar e subsidiar o seu desenvolvimento nas unidades escolares (Rondonópolis, 2016a).

A RME considera que um dos objetivos da Formação Centrada na Escola é oportunizar a reflexão e o repensar sobre as práticas pedagógicas, na intenção de melhorar o processo de ensino e possibilitar o desenvolvimento profissional docente, e destaca que um dos aspectos relevantes da formação continuada, “é poder contribuir para a ressignificação da identidade docente e conseqüentemente o desenvolvimento da profissionalidade do ser professor com vistas a melhoria da prática pedagógica” (Rondonópolis, 2016a, p. 46).

Conseqüentemente, aponta-se que mais importante do que pensar na questão da obrigatoriedade do desenvolvimento desta formação, por estar regulamentada em legislação municipal, é a conscientização e o reconhecimento da necessidade e da relevância deste espaço de formação, nas escolas, para os professores da RME de Rondonópolis/MT.

Vale evidenciar, ainda, que o Departamento de Formação Profissional da SEMED possui como uma de suas atribuições a realização das ações formativas do terceiro eixo da política de formação continuada da RME. Assim sendo,

[...] oferta formação aos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores da educação básica, além de preconização legal, se configura como uma iniciativa cujo intuito é de contribuir com o fazer administrativo e pedagógico dos participantes e ainda, fortalecer o trabalho que estes desenvolvem em suas unidades escolares (Souza; Werle, 2021, p. 11).

A construção das ações formativas relacionadas a este eixo da política de formação continuada vem sendo efetivada por um coletivo de profissionais que atuam na SEMED. O Departamento de Formação Profissional desenvolve ações conjuntas com outros setores dessa secretaria, como os Departamentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o intuito de consolidar ainda mais a política municipal de formação articulada com a política nacional, visando subsidiar o HTPC no interior das instituições educativas que integram a RME (Rondonópolis, 2016a).

Ressalta-se que esse enredar busca concretizar, nessa proposta, a tríade dos eixos formativos: Formação Centrada na Escola, Política Nacional e Formação da SEMED. O documento “Política de Formação Continuada” esclarece que as bases da Política de Formação da RME abrangem alguns aspectos fundamentais como: a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, a qualidade da Educação Municipal, a escola organizada em ciclos de formação humana e a profissionalização dos profissionais da Educação Municipal (Rondonópolis, 2016a).

Convém ressaltar que, mesmo nos momentos de maior gravidade da pandemia da Covid-19, como no período do distanciamento social, em que não eram permitidos encontros presenciais, não sendo possível, portanto, efetuar a formação na escola, as unidades de ensino foram orientadas pela SEMED a realizarem esta formação continuada de modo *online*, por meio de plataformas digitais de comunicação, por compreender que a formação continuada, naquele período, pudesse contribuir com saberes e estratégias de ensino que garantiriam a continuidade do processo de ensino, mesmo por meio do ensino remoto ou ensino híbrido.

Além disso, o Departamento de Formação Profissional da SEMED também realizou várias formações para os profissionais da educação, por meio das plataformas digitais nessa ocasião.

Diante do exposto neste estudo, evidenciou-se o compromisso da SEMED em garantir a formação continuada dos professores e reconhecer que os espaços e momentos de formação são capazes de propiciar vivências, compartilhamentos de experiências e saberes que podem colaborar para promover a melhoria do processo de ensino nas escolas da RME, dando, aos professores, oportunidades de adquirir conhecimentos e saberes docentes que subsidiam a ressignificação das práticas pedagógicas.

3.1 A Formação Continuada na RME em tempos de pandemia: da apropriação e mobilização de saberes à ressignificação das práticas pedagógicas

A política de formação continuada na RME tem buscado favorecer a alternância entre prática/teoria/prática, pois a atividade de análise das práticas de ensino constitui-se em um bom instrumento para trabalhar a reflexividade durante a formação (Rondonópolis, 2016a).

Segundo o documento “Políticas de Formação Continuada”, para assegurar a melhoria dos processos de ensino é de grande relevância investir em ações que possibilitem aos profissionais da educação a participação efetiva nos momentos de formação continuada, conforme lhes é assegurado pela LDB, no Título VI, Artigo 61, Inciso I (Rondonópolis, 2016a).

Art. 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e a as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996).

Ao investir em uma formação continuada para docentes, a SEMED pretende criar condições para que esses profissionais disponham de meios para se apropriar de saberes e desenvolver competências e habilidades, a fim de contribuir no desempenho de suas práticas pedagógicas e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Com isso, os professores terão a oportunidade de refletir sobre sua própria trajetória, articulando saberes diversos, ampliando seus conhecimentos, proporcionando, desse modo, a melhoria dos processos de ensino.

O contexto desafiador imposto pela pandemia da Covid-19 desencadeou algumas reflexões que poderão contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas, em que o

professor, de modo consciente e comprometido, sendo protagonista de seu processo formativo, poderá construir, individual e coletivamente, novas possibilidades frente aos desafios e incertezas da prática pedagógica.

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios e conferiu mudanças emergenciais no âmbito das escolas, principalmente em relação ao processo de ensinar. Além disso, mudanças abruptas ocorreram nas formas de interação entre as pessoas. A pandemia pegou a todos de surpresa, impondo o distanciamento social e provocando o fechamento das unidades escolares em todo o Brasil.

O currículo escolar foi tomado por salas vazias e os ambientes familiares foram improvisados e readaptados para o desenvolvimento das aprendizagens, que passaram a ser *online* e a distância. Novos métodos de ensino e experiências de aprendizagem difíceis e angustiantes para professores, alunos e famílias (Souza, A. F., 2021).

Dar continuidade ao processo de ensino nas escolas era necessário para que pudesse garantir o direito dos alunos de aprenderem os conhecimentos escolares, mesmo que o fim da pandemia fosse incerto. Então, foi preciso criar estratégias com novos métodos de ensino, como as metodologias ativas aliadas aos recursos tecnológicos, com uso de plataformas digitais, redes, *softwares* e aplicativos que pudessem auxiliar no desenvolvimento das aulas remotas para garantia da continuidade do ensino.

Não diferente deste processo, viu-se a SEMED no trabalho de formação de professores, tendo que reorganizar propostas já planejadas, reestruturar o currículo escolar para conseguir atender ao mínimo esperado, com atividades síncronas e assíncronas e desenvolver seu trabalho de subsídio, orientação, formação e acompanhamento aos docentes da Rede Municipal de Ensino (Souza, A. F., 2021).

Em tempos de distanciamento social, por meio de plataformas digitais, a SEMED e as unidades escolares buscaram promover a formação continuada dos professores mediante as necessidades formativas para o contexto vivenciado, tendo em vista as novas organizações do ensino nesse período.

Os Departamentos de Gestão do Ensino Fundamental, de Educação Infantil, de Educação Inclusiva e de Formação Profissional, em regime de colaboração, ofertaram encontros de formação no sentido de contribuir para com o trabalho pedagógico nas unidades escolares e propiciar momentos de estudos e reflexões acerca do fazer educativo em tempos de pandemia, utilizando-se dos recursos das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (Rondonópolis, SEMED, 2020a, p. 114-115).

Neste direcionamento, em tempo pandêmico, o Departamento de Formação Profissional da SEMED orientou e contribuiu com as unidades escolares, para que pudessem planejar e executar os projetos de formação continuada no intuito de oferecer subsídios aos professores neste novo formato de ensino, principalmente, em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), recursos que foram muito utilizados para a comunicação entre a escola, estudantes e famílias. Além disso, as unidades escolares foram orientadas a buscar promover estudos, orientações e reflexões sobre o novo caminhar do processo de ensino e aprender através do ensino remoto.

Ressalta-se que o ensino remoto foi implantado em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino através do “Programa de Atividades para Além da Escola”, conforme publicação do Orientativo nº. 001/2020/SEMED no Diário Oficial Eletrônico (Diorondon-e) nº 4.705, de 26 de maio de 2020. Também o orientativo 002/2020/SEMED no Diário Oficial Eletrônico (Diorondon-e) nº 4.759, de 17 de agosto de 2020.

Este Programa teve a participação dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação e nas unidades escolares, abrangendo toda a educação básica, com as etapas e modalidades atendidas pela RME. Também teve o envolvimento e a participação de todos os professores e responsáveis por alunos e contou com a aprovação pelo Conselho Municipal de Educação e da Associação dos Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis (ADESMUR) (Rondonópolis, SEMED, 2020a).

Pontua-se que o referido programa teve como objetivo desenvolver atividades pedagógicas junto aos estudantes por meio do ensino remoto emergencial devido à pandemia, com a colaboração dos professores da escola, além do auxílio e acompanhamento das famílias, com vistas à continuidade do processo de ensino durante esse período.

Considerando o momento vivido da pandemia, no qual o medo e a incerteza em relação ao futuro prevaleciam, ainda sem a previsão de vacinas, que logo foram surgindo para prevenir a população, o alto índice de mortalidade de pessoas, principalmente entre os idosos, e a perda de entes queridos, entre outros fatores desoladores, deixaram alunos e familiares sensíveis emocionalmente, visto que o luto e a perda vinham carregados de sofrimento, tristeza e dor. Muitos alunos ficaram órfãos, via-se a tristeza nos seios das famílias.

Atenta às diversas situações, a SEMED sugeriu e orientou as unidades escolares que ao iniciar as atividades do Programa houvesse prioridade ao tratamento humanizado aos pais e responsáveis pelos alunos, e que se direcionasse o trabalho pedagógico com vistas à humanização no trabalho docente tendo como estratégia principal o olhar sensível ao acolhimento dos alunos e seus familiares, que as relações humanas entre professor, aluno e

família transmitissem segurança, tranquilidade, compreensão, conforto e bem estar, considerando as fragilidades emocionais vivenciadas em muitas famílias dos alunos nas unidades escolares.

O “Programa de Atividades para Além da Escola” pautou-se em apostilas, que eram elaboradas pelos professores, para os alunos de suas turmas, com atividades pedagógicas planejadas com conteúdo das diversas áreas do conhecimento, conforme estabelecido no programa, e atentos à fragilidade dos alunos naquele contexto. As atividades deverão, portanto,

[...]ser planejadas/elaboradas pelos professores, sob a orientação do Coordenador Pedagógico e do Diretor Escolar, de modo a garantir a multi, a inter e a transdisciplinaridade, a partir das competências da Educação Infantil dos Eixos Estruturantes, dos Direitos de Aprendizagem e dos Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem na Educação Infantil e das competências e habilidades previstas para as quatro grandes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental [...] (Rondonópolis, SEMED, 2020a, p. 109).

Tais atividades eram entregues, quinzenalmente, aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, e deveriam ser devolvidas à escola no mesmo espaço de tempo, obedecendo um cronograma elaborado e determinado pelos professores e coordenação pedagógica das unidades escolares. As apostilas continham, também, orientações/instruções para o desenvolvimento das atividades. Uma vez devolvidas aos professores, as apostilas eram corrigidas, avaliadas e registradas em relatório individual de desempenho escolar do aluno, conforme orientação do Conselho Municipal de Educação.

Neste processo, o contato e a comunicação com os alunos e os membros das famílias foram realizados de forma *online*, de modo frequente por meio do *WhatsApp*®. Os alunos, e os pais/responsáveis poderiam manter contato com os professores sempre que sentissem necessidade, para sanar dúvidas, solicitar orientações ou esclarecimentos relacionados às atividades propostas aos estudantes. Convém destacar que a SEMED sugeriu e orientou sobre o uso das novas Tecnologias da Informação da Comunicação durante o desenvolvimento do programa, indicando aos

[...] profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental façam uso das Novas Tecnologias da Informação da Comunicação para desenvolverem com os alunos e suas famílias atividades diversificadas, atrativas e significativas para os aprendizes, por meio da interação e da dialogicidade da linguagem, enviando vídeos, sugestões de leituras, brincadeiras; fazendo orientações sobre os cuidados com o período de pandemia, sobre alimentação saudável e outros assuntos importantes que forem surgindo, orientando os pais e/ou responsáveis quanto ao acompanhamento da rotina dos alunos/crianças junto à família e à realização das atividades pedagógicas; Orientamos também o uso das Novas

Tecnologias da Informação e da Comunicação para a organização de grupos de *WhatsApp* de pais/responsáveis e alunos, com a participação dos educadores para o estabelecimento do diálogo e da interação constantes e a possibilidade de sanar dúvidas e realizar esclarecimentos em relação à execução do Programa. Podem ainda as unidades escolares fazerem uso de *e-mails* para o envio de atividades pedagógicas aos alunos, pais e/ou responsável, quando isso for possível e viável (Rondonópolis, SEMED, 2020a, p. 110-111).

Diante desta nova organização e dos desafios impostos no processo de ensino, as unidades escolares buscaram garantir formação continuada dos professores por meio das plataformas digitais de comunicação. Além disso, observa-se que este contexto exigiu do professor um investimento em sua formação e evidenciou a necessidade da ressignificação de sua prática pedagógica.

Com o ensino remoto surgiram novas demandas para o processo de ensinar, uma vez que os estudantes estariam em suas casas desenvolvendo as atividades escolares, e a interação professor e aluno aconteceria por meio dos recursos tecnológicos digitais de comunicação.

Percebe-se, então, que a pandemia e o ensino remoto alteraram profundamente as metodologias de ensino, a partir do momento que o trabalho docente com os alunos passou a ser *online* e exigiu o uso dos aparatos tecnológicos digitais. A formação continuada dos professores também sofreu alterações, por introduzir, em seu desenvolvimento diferentes recursos tecnológicos como plataformas digitais, redes, *softwares*, aplicativos, entre outros recursos, para a aplicação das atividades no contexto da formação docente. Dada a importância da formação continuada, Imbernón (2011) enfatiza que, para além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática, esta formação deve proporcionar espaços de participação e reflexão, que auxilie os professores a se adaptarem e a saberem conviver com a mudança e com a incerteza.

Mesmo diante dos desafios e das incertezas vivenciadas no período do distanciamento social em tempo pandêmico, a RME/SEMED, por meio do Departamento de Formação Profissional, e as unidades escolares, mediante o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, buscaram promover a formação tecendo diálogos e construindo redes de reflexões, buscando caminhos acerca das práticas pedagógicas para o tempo de pandemia. Segundo os dados obtidos através das narrativas das professoras participantes deste estudo, relatados na seção analítica subsequente, estes espaços oportunizaram, aos professores, a apropriação e mobilização de saberes docentes necessários à ressignificação das práticas pedagógicas exigidas para aquele contexto, cujos reflexos permanecem até hoje.

Logo, compreende-se que a tessitura e o ressignificar das práticas pedagógicas ganham significado nos espaços de formação continuada, nas experiências construídas e vividas nesses encontros de formações e também na relação professor e aluno.

Em vista disso, compreende-se que a formação continuada contribui para a apropriação e mobilização dos saberes fundamentais para a profissão docente. Detentores dos saberes específicos da docência, os professores, inseridos em seus contextos de atuação, ressignificam suas práticas pedagógicas. Por isso, é importante ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise (Pimenta, 2012).

No que concerne aos saberes docentes, as circunstâncias do cotidiano mobilizam os saberes do professor e oportunizam situações de reelaboração. A prática pedagógica e a formação docente, já explicitados neste estudo, são espaços de aprendizagem para a constituição de saber do professor. Nesse sentido está a pertinência das relações entre bases teóricas com o cotidiano da escola. Além disso, a reflexão crítica possibilitará ao professor a reelaboração de seus saberes constantemente e, no dizer de Silva (2009), a sensibilidade do professor sobre as suas experiências é uma forma de aprimorar o conjunto de saberes necessários à atuação da docência.

O trabalho com a docência tem suas especificidades. Assim, o professor mobiliza, na prática pedagógica, saberes advindos das características pessoais, da experiência profissional e da formação específica, e também aqueles oriundos das mudanças nas políticas educacionais, nas novas demandas que são postas à escola. Desse modo, o professor encontra-se em constante processo de construção, daí a relevância da formação continuada, no sentido de atender as particularidades do contexto educacional (Macenhan, 2015).

Reafirma-se, assim, que a formação continuada é uma prática educacional e deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades docentes. Também, considerar a prática social tanto como o ponto de partida como o de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Assim, entende-se que a formação continuada precisa acontecer com o objetivo de oferecer subsídios ao professor para o seu aperfeiçoamento, para que seja capaz de observar as dificuldades cotidianas, resolvê-las e, ainda, construir novas práticas junto aos seus estudantes.

Ademais, é importante que a formação continuada de professores siga uma tendência reflexiva, como propõe Nóvoa (1992, p. 25), numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite

as dinâmicas de formação auto participada”. Pode-se dizer, então, que o processo da formação docente atravessa paradigmas que influenciam na constituição do profissional docente.

Na perspectiva de Contreras (2002), saber ser professor exige mais do que o conhecimento técnico externo que se espera da docência. Os comportamentos, as destrezas e atitudes desenvolvidas na ação são indicadores importantes do caminho de aprendizagem a seguir. Quando as pretensões do ensino são questionadas, são revisados os objetivos e surge a possibilidade de superação de uma racionalidade técnica. Segundo Diniz-Pereira (2014), a racionalidade técnica à atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema com aplicação restrita de uma teoria científica ou uma técnica, descolada da prática e da realidade em que está inserida.

Logo, a dialética de refletir acerca da prática pedagógica na tríade da ação-reflexão-ação conduz a práxis da ação pedagógica, que é defendida no modelo de formação docente da racionalidade crítica.

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática – “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (Carr; Kemmis, 1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema, tem uma visão política explícita sobre o assunto “e dirige um diálogo crítico em sala de aula, realiza o processo dialético da ação-reflexão-ação, e conduz a práxis em busca de soluções para a mudança no ato pedagógico. A racionalidade crítica opera em uma lógica dialética” (Carr; Kemmis, 1986 *apud* Diniz-Pereira, 2014, p. 40).

Assim, a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado. Desse modo, a reflexão parte, primeiramente, do professor, o qual deve problematizar-se como sujeito social, assumindo uma postura de pensar o mundo em uma perspectiva dialética e questionadora. O professor problematiza em conjunto com o aluno. Nesta ótica, a formação docente relaciona-se com a proposição de Freire (2015), no sentido de que professores e estudantes sejam considerados questionadores, problematizadores das relações de poder e das condições existentes, tendo

como horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo como de seus valores.

Pimenta (2012) explica que a formação de professores na vertente reflexiva funciona como uma política de valorização de crescimento profissional e pessoal dos docentes e das instituições de ensino. Isso porque apoia condições de trabalho que favorecem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em seus locais de atuação, também em redes de autoformação e em colaboração com outras instituições de ensino, com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos sobre a dinâmica social. E isso requer a permanente formação dos docentes, isto é, que seja contínua, entendida como ressignificação identitária dos professores e com o pleno reconhecimento dos saberes docentes e um desenvolvimento profissional contínuo.

3.2 Formação Continuada Centrada na Escola: contribuições para a formação do professor reflexivo

A formação continuada do professor centrada na escola, considerando o contexto pandêmico, exigiu um envolvimento de reflexão contínuo para elucidar os fenômenos e problemas que desafiaram o processo de ensino nesse período. Sabe-se que a formação profissional e continuada do professor, em virtude dos impactos provocados pela pandemia da Covid-19 na educação, passou a ter uma complexidade ainda mais acentuada a fim de atender as demandas colocadas sobre o processo educacional. À frente deste cenário de grandes mudanças e transformações na organização do trabalho pedagógico e na mediação do processo de ensino, o trabalho docente tem exigido que os professores busquem continuamente o aperfeiçoamento de seus saberes.

Ao realizar o mapeamento de pesquisas que giram em torno da temática proposta (cuja análise se encontra na seção 2), o termo “reflexão” apareceu com frequência em vários estudos, revelando que todos os desafios educacionais provocados pela pandemia da Covid-19 desencadearam reflexões sobre a prática docente e também sobre os processos de formação continuada.

Diante dos impactos causados pela pandemia no campo educacional, a formação continuada precisa buscar promover o movimento contínuo de ação-reflexão-ação. É importante destacar que a política de formação continuada da RME de Rondonópolis/MT defende a ideia do professor como profissional reflexivo, tendo como princípio norteador a

tríade mencionada, pois pressupõe que isso conduz os professores a refletirem sobre sua prática no contexto educacional (Rondonópolis, 2016a).

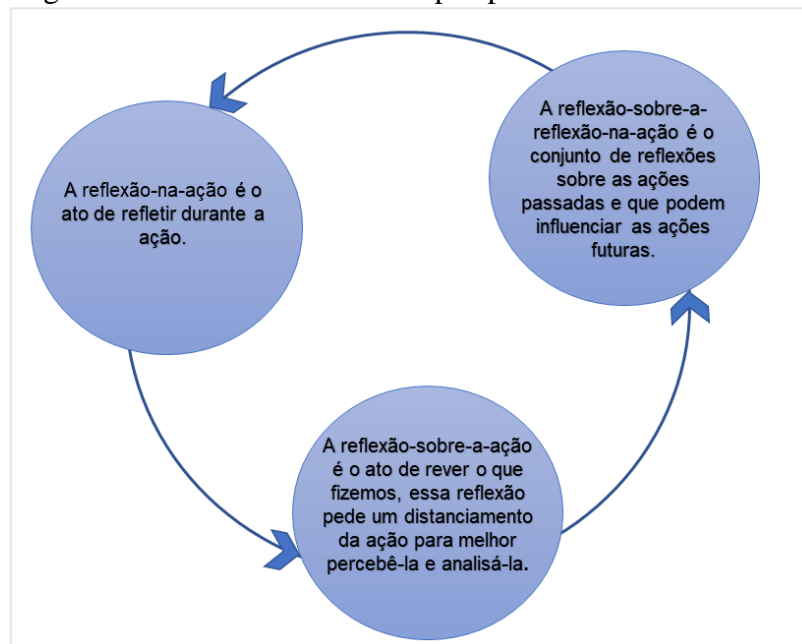
Além disso, a SEMED, por meio da Política de Formação Continuada, pressupõe que os professores estejam atentos aos princípios que sustentam a relação entre teoria e prática, e considera a prática e a produção contínua de conhecimento como alicerces dessa formação, com o objetivo de reconduzir e de ressignificar as práticas educativas numa perspectiva crítica da educação (Rondonópolis, 2016a).

Neste sentido, orienta as unidades escolares a contemplarem, em seus projetos de formação, o pensar sobre os eixos norteadores da ação-reflexão-ação como mediação na prática docente. Tendo em vista, que isto possibilita não somente a reflexão sobre a prática, mas também pensar criticamente a respeito das decisões tomadas que irão refletir nos processos de ensino.

Em seus estudos, Micheletto e Levandovski (2021) abordam sobre a formação de professores na perspectiva do professor reflexivo, a partir das ideias de Donald Schön (1992), teórico que evidencia o processo reflexivo de profissionais com base em três ideias centrais, sendo: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Em síntese, a reflexão na ação é o ato de refletir durante a ação. A reflexão sobre a ação é o ato de rever o que se fez, essa reflexão exige um certo distanciamento da ação para melhor entendê-la e analisá-la. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é o conjunto de reflexões sobre as ações anteriores e que podem influenciar as ações futuras. Esses processos são complementares e não independentes.

A figura 3, a seguir, ilustra como ocorre o processo reflexivo na perspectiva de Donald Schön (1992):

Figura 3 - Processo reflexivo na perspectiva de Donald Schön



Fonte: a autora, a partir da proposição de Schön (1992).

Ressalta-se que Donald Schön foi um famoso educador e acadêmico que discutia sobre a educação e a aprendizagem profissional. Suas pesquisas, porém, eram centradas na educação de profissionais, não apenas na formação de professores. De acordo com Alarcão (1996), essa tarefa o direcionou para o estudo da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação; no contexto desta experiência, foi possível apreender o sentido de sua mensagem e o valor epistemológico que concede à prática. Sua contribuição foi aprender a educação reflexiva ou experiencial. Logo, suas pesquisas giram em torno das práxis profissionais. Schön marcou a forma como a reflexão é vista e interpretada, suas ideias influenciaram o campo educacional, principalmente a partir dos anos 1980, entre aqueles interessados em formação de professores (Alarcão, 1996).

Em sua obra *The reflective practitioner* (1983), o autor critica o paradigma da educação profissionalizante, então em vigor, que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe a epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. Posteriormente, em *Educating the Reflective Practitioner* (1987), sintetiza seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações novas e diferentes com as quais vai se

deparar na vida real e de tomar decisões apropriadas nas zonas de indefinição que as caracterizam (Alarcão, 1996).

Schön (1992) argumenta, com base na observação das práticas profissionais, que a conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas reflexivas podem colaborar para a tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimentos e experiências (Dorigon, Romanowski, 2008, p. 14). Os estudos de Schön sugerem considerações acerca da abordagem reflexiva na formação de professores, abordagem esta que se contrapunha ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação docente.

Na perspectiva de Schön (1992), “o professor reflexivo diz respeito ao profissional que observa, analisa e reflete sobre sua prática, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente” (Shigunov Neto; Fortunato, 2017, p. 05). Nesse sentido, o processo reflexivo torna-se essencial para o conhecimento profissional do professor, pois é diante de situações adversas que requerem uma ação inovadora, ao refletir sobre sua prática, que o professor busca e mobiliza novos saberes para superação dos desafios impostos a sua atividade docente.

Para Alarcão (2022, p. 44), o termo “professor reflexivo”, “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Entretanto, apesar de acreditar no potencial do paradigma da formação docente reflexiva, a autora “reconhece que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (Alarcão, 2022, p. 43).

Na visão da referida autora, o professor deve adotar uma atitude de aprendizagem autodirigida e autônoma, descobrir suas próprias potencialidades, ser capaz de buscar o que já é conhecido e verdadeiro no passado e construir o presente e o futuro sobre essa base. O professor também deve saber interpretar o que está sendo feito, com vistas a criar e transformar, e só o conseguirá se refletir sobre sua prática. Todavia, Alarcão (1996, p. 31) alerta, que “[...] seja qual for o nível que a reflexão se realize, há também que saber desenvolver a capacidade de refletir, o que não é de toda tarefa fácil [...]”. Compreende-se, então, que a ação reflexiva não é algo simples, assim, para que a reflexão projete mudanças, é necessário disposição, mente aberta, diálogo, tempo, entre outros fatores. Além disso, nem toda ação reflexiva gera julgamento sábio, pois demanda olhar a situação, fazer uma análise

crítica e teórica, dialogar com os pares para observar as diferentes perspectivas, e assim, elaborar um plano de ação e responsabilizar-se pelas decisões tomadas.

Com relação à reflexão, Freire (2016) também traz uma importante contribuição ao dizer que a reflexão vai além de um simples ato de pensamento e reflexão, pois acredita que o movimento dinâmico realizado no pensar para o fazer e no pensar sobre o próprio fazer, conduz a uma ação transformadora. O autor ainda explica que além do conceito de reflexão existem outras duas categorias que devem ser tomadas em consideração: a crítica e a formação permanente. Por isso, ele defende a reflexão crítica permanente como forma de orientar os professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa. O autor pontua que a prática docente crítica implica superar a ingenuidade de achar-se pronto, acabado e portador indiscutível da verdade, e fazer-se uma autocrítica, de modo que, no movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer, o professor seja capaz de refletir criticamente sobre sua prática.

Nesse sentido, o autor acredita que a ideia de formação permanente parte do princípio do inacabamento e da consciência humana desse inacabamento. Para Freire (2001b, p. 12) o fundamento da educação e da formação permanente se baseia nesses princípios. Assim, compreender que a educação é permanente é conceber que a natureza humana não se esgota, e que o ser humano está num contínuo processo de formação. Nesse direcionamento, o autor considera a importância da formação permanente de professores no contexto da própria escola, sendo uma formação pautada no movimento de ação-reflexão-ação, pois também considera que a reflexão se torna um instrumento impulsionador entre a teoria e a prática (Freire, 2001a).

Nessa direção, Nóvoa (1992) defende a formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores ferramentas para o pensamento autônomo e facilite dinâmicas de aprendizagem auto participativas. Assim, a formação reflexiva do professor deve estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, e como resultado, essa formação qualifica o professor como intelectual crítico.

Para Pimenta (2012), a formação de professores, na tendência reflexiva,

[...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos,

crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (Pimenta, 2012, p. 35).

Em face do exposto, ressalta-se a reflexividade como eixo norteador da prática pedagógica, e que também se apresenta como um dos princípios para o planejamento da formação continuada nas escolas da RME, por meio do desenvolvimento do projeto de Formação Centrada na Escola, que é a formação continuada desenvolvida no contexto das unidades escolares com vistas à superação dos desafios inerentes à profissão docente, e que tornou-se uma importante ferramenta aliada ao processo continuado de formação de professores, ao ter a escola como um espaço de pesquisa, debate, estudo e reflexão sobre as práticas de ensino. Nesse aspecto, a formação centrada na escola é compreendida

[...] como espaço de estudo, vinculado a ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da identidade profissional. Portanto, é na participação no processo de formação continuada centrada na escola que o professor vai ampliando a reflexão da prática e melhorando a compreensão e construção das suas formas de mediação pedagógica (Carvalho, 2019, p. 21).

Em consideração a isso, pode-se afirmar que quando se prioriza a escola como ambiente de aprendizagem da profissão docente, significa compreender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Portanto, destaca-se aqui a importância da contribuição da Formação Centrada na Escola como estratégia de formação continuada do professor.

Para tanto, Carvalho (2019) alerta que o foco desta formação deve estar vinculado a pressupostos teórico-metodológicos que instigam e provocam a crítica e a reflexão, visando a organização do trabalho pedagógico que possibilite melhorias no processo de ensino. Além disso, é fundamental que a formação do professor “parta de uma análise e reflexão sobre as determinações sociais presentes na realidade em que atua” (Carvalho, 2005, p. 64).

A Formação Centrada na Escola, como mencionado neste estudo, se constitui como um dos eixos norteadores da Política de Formação da RME de Rondonópolis/MT. E para que essa formação aconteça e efetive suas intencionalidades, é necessária, em qualquer tempo, a elaboração de um projeto de formação que considere o contexto vivenciado – tanto mais no período pandêmico, em que emergiram inúmeros desafios no campo educacional –, de modo a direcionar o percurso das ações na formação docente.

Imbernón (2011) aborda um aspecto interessante ao salientar que a formação no contexto escolar se concretiza a partir da elaboração de projetos capazes de gerar uma nova cultura organizacional ao combinar as perspectivas internas de quem trabalha em instituições de ensino com as perspectivas externas, de modo colaborativo e baseado em um modelo de desenvolvimento e aprimoramento da educação. Nesse intuito, é essencial reconhecer que a formação no âmbito da escola também deve acontecer de forma articulada às diversas instâncias formativas. Adicionalmente, é necessário primar por projetos centrados numa identidade docente que se assente em uma concepção do professor como sujeito intelectualmente reflexivo.

Gatti (2019) entende que ao reconhecer a educação como um trabalho humano, concede aos professores uma posição central na estrutura educacional e vê à docência como uma prática reflexiva. A autora enfatiza que uma mudança de perspectiva é baseada em dois princípios fundamentais, a saber: o primeiro princípio é a importância de valorizar os vários aspectos da história pessoal e profissional do professor e o segundo princípio está em compreender que a formação de professores é um processo contínuo.

Nesse sentido, Nóvoa (2001) afirma que a contínua aprendizagem é essencial para que se exerça a profissão docente. O autor sustenta que esse aprendizado deve ser baseado em dois pilares. O primeiro pilar é a própria pessoa do professor e o segundo pilar é a escola, sendo considerada como principal local de desenvolvimento profissional contínuo. Fato de que o desenvolvimento profissional e pessoal é influenciado pelo ambiente em que as atividades docentes são desenvolvidas.

Além disso, salienta-se que a formação continuada de professores realizada no contexto escolar contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e na resignificação da prática pedagógica, ao oportunizá-los aprender e mobilizar conhecimentos e saberes, tanto mais na contemporaneidade, como em tempos de pandemia.

Nesse ponto de vista, as escolas são vistas como os melhores locais para a formação continuada dos professores, pois é nelas que ocorrem as atividades docentes, discussões, debates e momentos de reflexões sobre o saber docente e a prática pedagógica. Reforça-se então, que é neste ambiente de formação que são fortalecidos os momentos de discussões e reflexões sobre os saberes docentes com o intuito de significar e resignificar as práticas pedagógicas, além de fortalecer a escola a partir de uma reflexão coletiva que possa contribuir para a formação continuada no contexto escolar (Imbernón, 2011).

Nesse aspecto, observa-se que a formação continuada está relacionada de maneira intrínseca com a aprendizagem de novos saberes docentes, o que também se vincula à

melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que a formação é condição fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, e esta precisa se constituir como objetivo essencial vinculado a uma educação de qualidade social emancipadora.

Enquanto espaço legítimo de profissionalização dos sujeitos, a escola se efetiva como ambiente favorável para ressignificação da prática pedagógica. Por isso, a formação tem que ser contínua e centrada na escola, visto que os docentes necessitam aprimorar sua prática por meio de estudos que lhes permitam refletir sobre o trabalho que está sendo realizado (Carvalho; Santos, 2015).

Carvalho e Vecchia (2021, p. 5) enfatizam, que “a formação centrada na escola é o espaço de estudo, produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência e constituição da identidade profissional”. Logo, é necessário que o professor veja a escola como o lugar onde ele ensina, mas também aprende, onde as atualizações e a criação de novos métodos só ocorrem como resultado da reflexão, seja ela individual ou compartilhada entre os pares. Essa reflexão acontece na escola e é resultado de esforços para identificar soluções para questões educacionais (Nóvoa, 2001).

Assim, a formação continuada possibilita ao professor extrair da reflexão produzida dos fenômenos reais que se desenrolam no espaço da escola, a mudança transformadora da prática na qualidade da educação desejada. Este ato em si favorece que o professor reflita sobre a prática e as relações que acontecem a partir dela, percebendo seus percalços e entrelaçamentos. A reflexão, quando praticada de forma correta, ganha novo significado no campo do trabalho docente, mesmo que tal conceito não seja unívoco e possua diferentes enfoques epistemológicos.

Carvalho (2019) volta seu olhar à reflexão sobre a formação do professor e a organização do trabalho pedagógico na escola, sublinhando a importância do ato de refletir neste contexto formativo, o que implica numa tomada de posição, tendo como ponto de partida a percepção de que o fenômeno educativo é um ato imperativo no processo de formação da subjetividade do ser humano na atualidade, sobretudo, ao professor que, de uma forma ou de outra, lida com uma ação educativa na relação cotidiana em sala de aula. E assim, explica:

[...] para aquele que atua na educação formal a reflexão constituiu um alimento inseparável do processo de organização do trabalho pedagógico, da formação permanente de professores e da prática docente. A reflexão referente a organização trabalho pedagógico e da formação continuada centrada na escola, bem como, da e sobre a prática docente, abre possibilidade par melhor compreensão e construção de uma docência de qualidade social (Carvalho, 2019, p. 17).

Claro está, portanto, que a importância do papel do professor e a valorização de sua identidade profissional devem ser enfatizadas nos projetos de formação continuada desenvolvidos nas escolas como parte da transformação da educação. Nesse sentido, é necessário trazer reflexões sobre as diversas questões que levam a mudanças nas práticas educativas e, diante disso, possibilitar o aprimoramento do trabalho pedagógico, bem como discutir a relação entre teoria e prática no coletivo docente.

Ainda de acordo com Nóvoa (2002),

[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos de ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua (Nóvoa, 2002, p. 38, grifos do autor).

Percebe-se que um dos benefícios da formação continuada é sua capacidade de apoiar a ressignificação das práticas pedagógicas, uma vez que a Formação Centrada na Escola é um momento de estudo, diálogo, troca de experiência e um espaço em que são mobilizados os saberes necessários à docência. É essencial que esta formação siga uma perspectiva reflexiva, pois a prática reflexiva permite ao professor uma tomada de consciência dando-lhe mais chances de superar as adversidades e desafios que são impostos à atividade docente.

3.3 Formação continuada e saberes docentes nas práticas pedagógicas

A formação continuada de professores consiste em um processo contínuo de aprendizagens e aperfeiçoamento dos saberes e desenvolvimento de competências necessárias à atividade docente com o intuito de assegurar um ensino de qualidade aos estudantes, além de complementar a formação inicial e/ou aprofundar conhecimentos específicos para a atuação profissional.

No atual contexto da educação, a escola e a sociedade, requer um novo perfil de professor no desempenho do trabalho docente com o objetivo de atender às novas demandas do ensino e da aprendizagem, principalmente no que tange a inserção do letramento digital tendo as TDIC como ferramentas aliadas às práticas cotidianas do fazer pedagógico em sala aula pelo professor, se constituindo no saber pedagógico digital. Na construção deste perfil, o

professor precisa estar disposto a estudar e investir em sua formação de modo continuado, visto que lhe é exigido um conhecimento amplo, e desenvolver um trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar. É preciso estar aberto ao diálogo, realizar leituras, pesquisas, além de tomar decisões e resolver problemas. “O enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 69).

Sendo assim, a formação continuada torna-se importante por ser capaz de possibilitar a conquista da autonomia do trabalho docente e não deve ser reduzida à dimensão técnica dos âmbitos pedagógico e organizacional, mas sim promover a construção de saberes e fazeres docentes a partir dos desafios e caminhos que o ensino como prática social lhe proporcione (Szpakowski, 2019).

Macenhan (2015) destaca a importância da formação (inicial e continuada) para o desenvolvimento profissional, que inclui os processos de aprendizagem do docente, visto que envolve a continuidade do aprender na constituição dos saberes que são ressignificados constantemente na prática pedagógica. O professor obtém, assim,

[...] conhecimentos nas fontes de aprendizagem dos cursos de formação, das experiências profissionais e das experiências pessoais, de forma que, com os processos formativos, tanto com o viés teórico quanto com o viés prático, o professor trabalha para remodelar os saberes da profissão. [...] a prática pedagógica e a formação profissional como fontes de aprendizagem apresentam caminhos para a constituição dos saberes docentes e interligam-se com a trajetória pré-profissional do professor. Entretanto como processos formativos, estes possibilitam maiores reflexões por parte do docente ao longo da sua carreira para reelaboração constante dos saberes (Macenhan, 2015, p. 123).

No período e contexto em que se vivenciou a pandemia, no qual dúvidas e incertezas pairaram sobre o trabalho docente, a formação continuada se apresentou como primordial para apropriação, mobilização e ressignificação dos saberes e fazeres da prática pedagógica, para a constituição e ressignificação das práticas pedagógicas, sendo, portanto, um exercício para a profissionalidade do professor, como também uma via possível para o alcance do ensino almejado por todos, especialmente no enfrentamento da complexidade trazida pela pandemia ao âmbito do ensino.

Neste sentido, compactua-se com Imbernón (2011, p. 15) quando afirma que o papel da formação “[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

É no contexto de processo de formação que o professor constrói sua competência profissional necessária em todo processo educativo, pois acontece na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.

Azzi (2012) explica que:

[...] o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – em sua especificidade – à docência (Azzi, 2012, p. 45).

No trabalho docente os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem por meio da prática pedagógica. Sacristán (1999) conceitua a prática pedagógica como aquela que acontece nas salas de aulas e não pode ser tomada como isolada, em uma perspectiva de prática autônoma, que faz parte do contexto da prática educativa.

Portanto, é relevante pontuar que a prática necessita estar intimamente atrelada à ação, dotada de sentido do seu agir, na qual o professor possui função imprescindível como agente numa estrutura social. A prática é compreendida, como explicita Sacristán (1999),

[...] como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (Sacristán, 1999, p. 28).

De acordo com o autor acima mencionado, a gênese da prática educativa está em outras práticas capazes de interagir com o sistema escolar, mantendo relação com os demais âmbitos da sociedade, por exemplo, o político e o econômico. Dessa forma, a prática do professor é um dos eixos centrais para a compreensão da constituição dos saberes docentes, sendo preciso considerá-la durante todo o processo de formação.

Por conseguinte, a formação continuada, pode ser considerada como um meio de articular conhecimentos já consolidados com novos conhecimentos, bem como a novos saberes e práticas dos professores, evidenciando a ênfase da práxis pedagógica e, com isso, gerando mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se

baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Assim, o professor, em processo de formação, consegue estabelecer e redimensionar a relação existente entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais etc. De acordo com Imbernón (2010, p. 43), “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”.

Então, a formação continuada, planejada e desenvolvida no espaço da escola, configura-se como oportunidade de estudo, aprendizagens, mobilização e ressignificação de saberes e da prática pedagógica. Também se vincula à formação a ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para constituição da identidade profissional. Portanto, é a participação no processo de formação na escola (denominada de formação centrada na escola), que o professor vai ampliando a reflexão da prática e melhorando a compreensão e construção das suas formas de mediação pedagógica (Carvalho, 2019). Destaca-se, então, a importância da escola como espaço formativo constituindo-se como local de aprendizagem da profissão de professor, pois é neste espaço onde se realiza a prática pedagógica e possibilita que o docente desenvolva seus saberes e as competências do ensinar, mediante um processo que acontece tanto de maneira individual quanto coletiva.

É notório que esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver, no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

É no contexto das práticas pedagógicas que o professor constrói saberes a partir de diversas situações no contexto educacional. Saberes que vão se produzindo no exercício da sua prática através das constantes interações com outros sujeitos num meio social e saberes construídos coletivamente, a partir dos cursos de formação, da prática e da experiência, que parte de um mesmo objetivo do grupo em que se insere.

Para Tardif (2014), os saberes dos professores são diversos, inclusive oriundos da experiência. Existem os saberes adquiridos na prática da profissão, conhecidos como experienciais e os saberes adquiridos no âmbito da formação de professores denominados

saberes profissionais, e os disciplinares, que correspondem ao conhecimento que se tem da disciplina a ser ensinada, e os curriculares, transmitidos nos objetivos, conteúdos e métodos. Os saberes experienciais, como abordado por Tardif (2014), são construídos pelos professores, que colocam em prática a base do conhecimento do seu ambiente e do cotidiano do seu trabalho.

Sobre os saberes profissionais ou pedagógicos, estes referem-se à formação dos professores e aos conhecimentos ligados à ciência da educação. Por isso, compreende-se que muitos dos saberes que orientam a prática pedagógica são apreendidos, mobilizados e ressignificados pelo professor em programas e projetos de formação continuada constituindo o saber professoral. Essa gama de conhecimentos se constitui em tessituras que orientam e condicionam a prática educativa, além de contribuir na ressignificação da prática pedagógica, e também da identidade docente, em um processo permanente. Sendo assim, os saberes docentes interferem, interagem ou são ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente no decurso da sua atuação profissional cotidiana, através da prática pedagógica. Ademais, o exercício profissional contribui na constituição dos saberes, o próprio professor é o responsável por construir a ponte entre as bases teóricas e o cotidiano de sua sala de aula.

Os saberes docentes se fazem presentes dentro da sala de aula, ou seja, na prática pedagógica, e remetem a uma conversa com o professor, buscando conhecê-lo e conhecer sua formação, práticas, vivências e experiências, em ações da vida escolar, e vinculam-se às práticas do professor, proporcionando momentos de aprendizado e reflexão, num contínuo ir e vir profissional. A prática pedagógica se dá na interação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, que ocorre através da mediação de conteúdos e estratégias de ensino presentes no ato pedagógico, cujo intuito é de desenvolver e consolidar competências e habilidades inerentes à Educação básica.

Dentre as características que demonstram as especificidades dos saberes docentes, Tardif (2014) descreve: são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. Segundo o autor, os saberes docentes derivam de fontes variadas a ponto de não formar um repertório unificado e sim oportunizar a utilização integrada, pelos professores, em seu trabalho. A pluralidade e a heterogeneidade do saber docente decorrem da variedade de objetivos envolvidos em cada prática pedagógica. De certa forma, os saberes docentes espelham uma gama variada de conhecimentos, com diferentes características e implicações, sobre a prática em sala de aula. Logo, o que o professor ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de

prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes.

Neste sentido, Barbosa (2021) descreve que a prática docente permite ao professor momentos de ressignificação de diversos saberes e conhecimentos, advindos de variadas circunstâncias: de sua vida cotidiana, do contexto de sua atuação como profissional docente, de cursos de graduação, formações continuadas, dentre outros.

A escola é compreendida como o lócus mais adequado para a formação coletiva e continuada dos professores, por ser o espaço no qual ocorrem as práticas pedagógicas, ou seja, do processo ensino-aprendizagem. É neste espaço de formação que se consolidam os momentos de partilha, de discussão e reflexão sobre os saberes docentes e os fazeres pedagógicos, com o intuito de ressignificar as práticas pedagógicas e fortalecer a escola a partir de uma reflexão coletiva que poderá contribuir para a formação continuada em serviço dentro do âmbito escolar (Imbernón, 2011).

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que abrange práticas formativas e acontece em diferentes espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. É desenvolvida, de modo especial, na sala de aula, na interação professor-aluno-conhecimento. Trata-se de uma ação intencional, coletiva e política, concebendo-se “a prática docente como uma dimensão interconectada à prática gestora e à prática discente [...]” (Souza; Neto; Santiago, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, a prática é uma ação coletiva com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição escolar; a condensação de todas as práticas na condução de uma que garanta a construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos com finalidade educativa e objetivos específicos de educação (Souza; Neto; Santiago, 2012).

A ação docente dá sentido e garante condições para a prática pedagógica, o que requer dizer que o professor deve estar comprometido com uma prática que atenda às especificidades das aprendizagens dos alunos. Conforme suas experiências e aprendizagens, o professor vivencia situações no processo de ensinar/aprender, em que se dá a construção de novos saberes, num contínuo fazer e refazer. Esse processo de formação e atuação permite ao profissional retomar questões que considera importantes e reconhecer que sua prática reflete sua história, suas experiências de vida, de forma não isolada (Gonçalves, 2016).

Para Brito (2006, p. 03), “nas situações da prática, marcadas por incertezas ou conflitos, o professor é levado refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação”. O entendimento que emerge é que a prática permite compreender melhor os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e

como atuam no contexto da sala de aula, partindo do pressuposto de que os docentes realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida.

Nesse sentido, a reflexão deve acontecer a partir de uma perspectiva formativa, de forma coerente e concreta, visto que a prática docente reflete o modo de agir do professor. Neste direcionamento, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, sobre o contexto em que ensina, sua competência pedagógica, a legitimidade dos métodos que emprega e as finalidades do ensino. Por isso há necessidade de uma reflexão contínua sobre e em sua prática, no sentido de oportunizar ao docente um entendimento acerca da interação com seus pares, bem como do próprio contexto social e educacional (Nóvoa, 1992).

A experiência, algo inerente ao cotidiano do professor, de alguma forma, contribui para a construção da prática pedagógica, que se constrói e se reconstrói diante de novos conhecimentos e novas experiências. Diante disso, o professor deve se conscientizar de que a rotina pedagógica não pode ser compreendida como processo sem reflexão e que as práticas se modificam com o passar do tempo e deixam dúvidas no fazer pedagógico.

Portanto, refletir sobre e na prática é um processo que deve ser contínuo, pois é necessário à construção do saber, permitindo melhoria do trabalho docente. Para Sacristán (1998, p. 74), “a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”. A prática pedagógica abarca a experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente. Trata-se de uma atividade estruturada na qual o professor amplia e transforma o conhecimento.

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada se relaciona intrinsecamente com a aprendizagem de novos saberes docentes, vinculados à melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da qualidade do ensino nas escolas.

Assim, a prática pedagógica acontece no contexto sociocultural, no âmbito da prática educativa, e faz parte da constituição dos saberes docentes. Como já descrito anteriormente, a escola, como espaço de atuação profissional e de formação continuada, interfere nos saberes do professor, e, em seu cotidiano, reelabora-os e dá novos sentidos, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

Entende-se a prática pedagógica como uma fonte de aprendizagem docente e, simultaneamente, como um espaço para o desenvolvimento do professor; portanto, a prática pedagógica é considerada como processo formativo, de sorte que a prática é o ambiente em que acontece a mobilização dos saberes necessários para a prática pedagógica.

Portanto, considera-se que o professor mobilize os conhecimentos/saberes necessários à compreensão do ensino como prática social e desenvolva competências capazes de investigar sua prática pedagógica e, a partir dela, possa constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor. A prática do professor é um dos eixos centrais para a compreensão da constituição e mobilização dos saberes docentes, por isso necessita ser considerado durante todo o processo de formação.

No contexto das práticas pedagógicas, principalmente em sala de aula, ocorrem a construção, mobilização e consolidação de saberes docentes. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente está intimamente vinculado à prática pedagógica e à construção/reconstrução de conhecimentos aqui denominados de saberes docentes, no sentido de possibilitar o pleno exercício da prática (Barbosa, 2021).

Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores, no exercício da docência, são mobilizados, utilizados e produzidos por eles quando desenvolvem tarefas cotidianas; são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos à docência. Para o autor,

[...] os saberes que servem de base para o ensino tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não corresponde ou, pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Tardif, 2014, p. 61).

Assim, é possível compreender que os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica ao subsidiar o seu processo de ressignificação. Esses saberes são provenientes das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia a dia da ação docente em sala de aula. Assim, entende-se que os saberes docentes podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, usados para enfrentar as situações de conflitos do cotidiano escolar e no processo da formação profissional e pessoal do professor.

Tardif (2014) e Macenhan (2015) relatam que os saberes docentes têm um caráter subjetivo e, por vezes, assumem formas diferenciadas e requerem reflexões a respeito de sua construção pelos professores, aspecto que faz com que a conceitualização acerca da categoria teórica saberes ainda se mostre incipiente no contexto da literatura pertinente, se existente.

Para contextualizar este estudo, o quadro a seguir traz a constituição dos saberes docentes e suas especificidades, na perspectiva de autores que são referências no tema, sendo eles: Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier *et al.* (2006).

Quadro 4 - A constituição dos saberes docentes e suas especificidades

A constituição dos saberes docentes e suas especificidades - perspectiva de Tardif (2014)	
Saberes da formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Provêm das Ciências da educação e da ideologia pedagógica. - Transmitem-se pelas instituições de formação de professores. - O contato com estes saberes acontece, sobretudo, ao decorrer da formação inicial ou continuada dos professores. - Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. - Há a articulação entre os saberes pedagógicos com as ciências da educação.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária. - Integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua. - Provêm da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar e estão presentes nos programas escolares.
Saberes experienciais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. - São saberes específicos, a partir do trabalho cotidiano dos professores. - Derivam da experiência e são por essa validados. - Incorporam-se à experiência dos sujeitos e grupos sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. - Podem ser chamados de saberes práticos.
Os saberes docentes - perspectiva de Pimenta (2012)	
Saberes da experiência	<ul style="list-style-type: none"> - Produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem.
Saberes do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe. - Arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria, reflexão, capacidade de produzir novas formas de existência e humanização.
Saberes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano). - Incluem os saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). Ter didática e saber ensinar.
Os saberes Docentes - perspectiva de Gauthier <i>et al.</i> (2006)	
Das Ciências da educação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendem a relação entre o saber profissional específico e a ação pedagógica.
Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Referem-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.
Experienciais	<ul style="list-style-type: none"> - Referem-se à vivência do professor.
Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino.
Da ação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.
Da tradição pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendem o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Fonte: Barbosa (2021, p. 49-50), adaptado pela autora (2023).

O quadro anterior demonstra que o professor mobiliza, em sua prática, diferentes saberes, que não têm origem apenas na formação inicial e continuada, mas em múltiplos contextos da vida cotidiana, como das práticas pedagógicas em sala de aula e nas vivências com seus pares no ambiente escolar. Os saberes docentes se originam tanto dos cursos de formação de professores (seja inicial ou continuada) quanto de suas experiências pessoais e profissionais. Assim, estes saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática.

Ao se deparar com a diversidade de situações no espaço da escola, o professor mobiliza seus saberes a fim de aprimorar sua prática pedagógica e torná-la, no cotidiano, mais significativa e interessante diante de seus alunos. Assim sendo, os saberes docentes advêm de diferentes momentos da vida do profissional (Macenhan, 2015).

Entretanto, a autora acima mencionada explica que o período de formação inicial é crucial para que o futuro professor tenha contato com os conhecimentos específicos da profissão, ou seja, aquilo que a diferencia das demais ocupações. A docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem.

O atuar em sala de aula permite que o professor repense seus saberes e esses se fazem presentes na sua prática. Imbernón (2011) esclarece que a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico, por entender que esse conhecimento, como é utilizado pelos professores, se (re)construiu, e ainda se constrói, permanentemente, durante a vida profissional em sua relação com a teoria e a prática. A atuação do professor em sala de aula e suas relações no ambiente escolar permitem-lhe repensar seus saberes e esses são expressos na sua prática. Acredita-se que o movimento reflexivo sobre e na prática seja uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e, ao mesmo tempo, adquire características distintas a cada instante.

Neste sentido, Tardif (2014) explica que as relações cotidianas no ambiente de trabalho dos docentes contribuem para que eles compartilhem problemas e saberes uns com os outros, para sustentar suas práticas e promover outras possibilidades práticas por meio de seus pares, que estão diretamente relacionados a seu contexto profissional.

Ademais, pode-se afirmar que a docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem. Dessa maneira, existem os saberes necessários à atuação docente, cuja construção depende de diversos elementos: a caminhada escolar do professor na qualidade de estudante, os cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica, entre outros.

O saber docente associa-se à construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. Assim, o professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, um saber ou um conjunto de saberes que está relacionado com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional e com suas relações com o contexto escolar. O saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar, sobretudo, dentro da sala de aula e, à proporção que se vai construindo essa prática, surgem novos conhecimentos e experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes.

Freire (2016) também reflete sobre o papel do professor e os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista no exercício da profissão, afirmando que o ato de ensinar exige vários saberes e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2016, p. 24). O autor afirma que um dos saberes necessários à prática docente é compreender que não há docência sem discência e que este saber implica na reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Freire (2016) agrupa esses saberes em três categorias, como se apresenta no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista no exercício da profissão, segundo Freire (2016)

Categorias	Processo de ensino
Categoria 1 – Refere-se à prática docente, ao exercício da profissão.	Ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a aceitação da identidade cultural.
Categoria 2 – Refere-se ao processo de ensinar.	Ensinar não é transferir conhecimento e exige: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom-senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível e exige curiosidade.
Categoria 3 – Refere-se à especificidade humana.	Exigem: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento para compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; e disponibilidade para o diálogo.

Fonte: a autora (2023).

Para se apropriar dessas três dimensões, pondera Freire (2016), o professor deve reconhecer que ensinar, sendo uma especificidade humana, exige várias competências e saberes: “[...] ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional. Faz-se necessário entender que o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2016, p. 89-90).

Como se vê, o autor acima mencionado compreende que o bom professor não deve ter uma prática docente pautada apenas em conteúdo, pois outros conhecimentos e competências são necessários para esse ofício, sendo igualmente importantes tanto os conhecimentos relativos a conteúdos como os compromissos éticos, estéticos e políticos com a prática pedagógica.

Para se apropriar das três dimensões, o professor deve compreender que ensinar exige várias competências e saberes. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2016, p. 28).

O bom educador reflete criticamente sobre a sua prática, entretanto, o pensar certo, ser crítico, é algo que não está nos manuais da academia. Então, ele deve ser promovido pelo próprio professor, e é na formação permanente que isso vai se construindo aos poucos (Freire, 2016).

Assim, segundo Freire (2016, p. 12), quem forma, se forma e reforma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Sendo assim, o professor necessita ter consciência de que somos seres inacabados, ou seja, estamos sempre em processo de formação; deve compreender que ensinar exige um respeito à autonomia do educando, humildade por parte do educador em relação ao conhecimento que possui, o que implica em respeito aos saberes do aluno, tolerância, não no sentido de complacência, mas de respeito à diversidade de saberes, inclusive aos da experiência, e principalmente ter a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2016).

O saber dos professores é um saber deles, que se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outras relações no âmbito da escola. Saberes que vão se consolidando desde a formação inicial do professor, a partir da sua trajetória de vida enquanto aluno e que se tornam plurais à medida que eles têm

as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos apresentados e nas práticas vividas no contexto escolar (Tardif; Lessard, 2014).

Tardif (2014) descreve que os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias, produzidos pela socialização, isto é, decorrem do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Diante do exposto, coaduna-se com Tardif e Lessard (2014) quando afirmam que os saberes são plurais e emergem de diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, de modo que o professor, ao longo da sua profissionalização docente, desenvolve saberes para atender as necessidades do cotidiano escolar. Saberes que são, especialmente, utilizados na sua prática docente. Portanto, pode-se dizer da necessidade de se buscar a compreensão a respeito de uma importante relação entre os saberes docentes e a forma plural de entendê-los, como esclarecem Gauthier *et al.* (2006, p. 28), “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Para esses autores supracitados, portanto, os saberes docentes têm origem e fontes diversas, dando ao professor uma ampla variedade de saberes que, no exercício da docência, são mobilizados diante de algumas situações problemáticas no cotidiano da sala de aula. Para eles não basta ter apenas conhecimento do conteúdo da disciplina para ensinar: é necessário, antes, a mobilização de outros saberes.

Nesta perspectiva, Pimenta (2012) acrescenta que:

[...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes da formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer (Pimenta, 2012, p. 28).

Pensar no exercício da docência é pensar, também, na formação do professor. Nesse aspecto, pode-se afirmar que os saberes construídos e mobilizados significam o reconhecimento da existência de uma base de conhecimentos para o ensino da profissão,

assim, os saberes docentes vão sendo constituídos a partir de uma reflexão na e sobre a prática, o que implica dizer que a relação dos docentes com os saberes vai além da função de transmissão do conhecimento. Pode-se afirmar que, na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes e que, desta prática, surgem diferentes fontes de saberes docentes no contexto das práticas pedagógicas.

Então, a prática pedagógica e a formação docente também são espaços de aprendizagem para a construção e reelaboração de saberes do professor, como explica Freire (2016) quando pontua que aí está a pertinência das relações entre as bases teóricas com o dia a dia da escola, porém elas não acontecem de modo direto e isolado. Cabe, por parte do professor, a reflexão crítica que se deve pautar no princípio dialético da ação-reflexão-ação. Isto possibilitará ao professor a reelaboração, de forma continuada, de seus saberes. Saberes estes necessários para uma prática pedagógica que seja inclusiva e humanizada.

Ao observar o Quadro 4 (A constituição dos saberes docentes e suas especificidades), verifica-se que Pimenta (2012) apresenta três modalidades de saberes necessários à docência e que também contribuem para a construção da identidade profissional do professor. Para esta autora, os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Ao apropriar-se deles, o professor reafirma sua identidade docente.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores etc. (Pimenta, 2012). É na prática da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação, de sorte que o trabalho docente se constrói e se transforma no cotidiano; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades do homem social.

Enfim, trabalhar com o saber do professor é buscar compreender como ele aprende, como ele ensina, como se constrói e reconstrói o profissional professor, como ele transforma e é transformado de modo a (re)significar as práticas pedagógicas, ou seja, o trabalho docente.

Dessa maneira, concebe-se que a natureza dos saberes docentes decorre principalmente da formação inicial e continuada, das práticas pedagógicas, entre outros fatores que devem ser considerados no desenvolvimento profissional do professor. Portanto, para ensinar faz-se necessária a mobilização de diversos conhecimentos integralizados. Conforme Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2014), os conhecimentos do professor advêm de muitos lugares no tempo e no espaço, de uma forma dinâmica, interativa e demorada.

Por fim, considerando o período da pandemia e o atual contexto histórico, a formação continuada constituiu e se constitui em uma ferramenta de grande importância para os docentes, oportunizando, cada vez mais, a apropriação de saberes e desenvolvimento de competências professorais para suprir suas necessidades formativas, para que, através de uma prática pedagógica significada, possa garantir o ensino de qualidade a todos os alunos. Neste sentido, acredita-se na relevância de uma sólida formação docente que possa contribuir para construção e ressignificação da prática pedagógica.

Então, reafirma-se que a formação continuada deve ser compreendida como processo que busca possibilitar a mobilização de saberes, a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos. Tal reflexão se faz necessária tendo em vista que no contexto contemporâneo, a necessidade de atualização constante deve ser colocada como prioridade. Entretanto, convém ressaltar que uma boa prática pedagógica está atrelada à qualidade da formação que é desenvolvida junto aos professores, razão pela qual é preciso entender que o trabalho docente também é ressignificado com as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o percurso metodológico empreendido nesta investigação, abordando sobre as características da pesquisa, além dos procedimentos utilizados no decorrer de suas etapas.

No que se refere à caracterização, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Justifica-se a escolha por essa abordagem ao considerá-la mais adequada a este estudo, uma vez que se mostra mais participativa, já que o pesquisador poderá orientar seus caminhos mediante a interação com os participantes da pesquisa, possibilitando o aprofundamento e maior compreensão do problema da pesquisa em seu contexto natural.

De acordo com Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro de seu contexto. Além disso, segundo Minayo (2009, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesse sentido, para a compreensão do problema da pesquisa buscou-se ouvir as vozes de professores que vivenciaram o contexto educacional durante a pandemia, no intuito de conhecer suas experiências, atitudes, aspirações e suas percepções em relação às mudanças no processo de ensino, às práticas pedagógicas, aos saberes docentes e à formação continuada nesse período.

Ademais, Prodanov e Freitas (2013) explicam que a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O processo e seu significado são os principais focos dessa abordagem.

Desse modo, por ser tratar de um fenômeno tão singular, o qual teve como participantes da pesquisa professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RME de Rondonópolis/MT, e pela abordagem selecionada exigir um estudo amplo relativo ao problema da pesquisa, também pelo caráter subjetivo que a abordagem apresenta, é que se definiu para esta pesquisa o estudo de campo.

Como caracterizam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações sobre um problema para o qual procuramos uma resposta ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Minayo (2009) ressalta que, para além das informações coletadas, o processo de trabalho de campo leva à reformulação do caminho da pesquisa, pois enquanto se organiza os dados colhidos, articulando-os aos pressupostos da pesquisa, exercita-se a capacidade de

análise em todas as fases da pesquisa. A autora também destaca que o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social. “[...] O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (Minayo, 2009, p. 61).

Além disso, do ponto de vista de Gil (2002), o estudo de campo é desenvolvido por meio da observação direta do grupo estudado, também por meio de entrevistas com os participantes para captar suas explicações e interpretações.

4.1 Cuidados éticos na pesquisa

“A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas, surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo que envolvem as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos” (Hermann, 2019, p. 22). Além disso, “a ética na pesquisa com seres humanos exige normas e protocolos formais definidos segundo diretrizes que visam salvaguardar o bem-estar e a integridade dos participantes” (Coutinho, 2019, p. 63).

Coutinho (2019, p. 65) ainda pontua que “[...] os princípios do respeito à vida digna e da proteção dos participantes convocam os pesquisadores a um agir ético pautado em escolhas que devem ser referendadas por legislações e Comitês de Ética na Pesquisa que normatizam e regulam os procedimentos a serem adotados nas pesquisas”.

Nesse sentido, ressalta-se que a presente pesquisa está em consonância com os princípios éticos descritos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFR/MT (CAAE: 65172422.6.0000.0126) em 29 de novembro de 2022, o que permitiu seu desenvolvimento.

A pesquisa em campo obteve a autorização da secretária municipal de educação da RME de Rondonópolis/MT, o que permitiu o desenvolvimento do estudo e coleta de dados nas instituições de ensino. Além da autorização da secretária municipal de educação, a pesquisa também obteve a autorização dos gestores das três escolas municipais, lócus da pesquisa.

O contato com os participantes da pesquisa só aconteceu após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFR/MT, e em conformidade com o cronograma das etapas de

desenvolvimento da mesma. O convite aos professores (participantes da pesquisa) foi feito pessoalmente, quando a pesquisadora apresentou todas informações pertinentes à pesquisa e como seria sua participação, ou seja, por meio de entrevista.

Os professores (participantes da pesquisa) receberam previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). “O TCLE é o documento que salvaguardará os envolvidos, visto que consiste em um instrumento que apresenta os objetivos, as etapas de desenvolvimento da pesquisa e a anuência do participante à pesquisa” (Jesus, 2019, p. 81). Além disso, o TCLE apresenta aos participantes os riscos, benefícios e esclarece quanto a sua participação na pesquisa e também sobre o sigilo de seus dados.

Esclarece-se que o TCLE foi entregue em duas vias aos participantes, sendo que eles poderiam levar para casa, ler e decidir quanto à participação ativa no estudo, e então, assinar o documento, não sendo constrangidos, de qualquer maneira, para a assinatura do referido documento.

De modo a assegurar o anonimato dos participantes, utilizou-se, nesta pesquisa, nomes fictícios, uma vez que a confidencialidade diz respeito ao cuidado ético do pesquisador com as informações que acessa por meio dos seus procedimentos de investigação.

Convém ressaltar que esta pesquisa tem possibilidades mínimas de riscos aos participantes, podendo ocorrer durante a realização da entrevista um certo desconforto no momento de responder às questões propostas no roteiro, como também ansiedade e insegurança. Todavia, os riscos foram minimizados por meio da parceria entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, diálogo, orientações e esclarecimentos sobre o instrumento de coleta de dados, dentre outros aspectos que foram necessários. Também foi esclarecido aos participantes que seria possível pausar a entrevista a qualquer momento ou interrompê-la. Além disso, informou-se que caso fosse identificado algum sinal de desconforto psicológico dos participantes da pesquisa, a pesquisadora se comprometeria em orientá-los e encaminhá-los à profissionais especializados na área que necessitaria, a fim de prestar-lhes apoio e assistência.

Destaca-se que os benefícios relacionados à participação dos professores (participantes da pesquisa) foi de estar contribuindo com este estudo por meio das informações e dados relatados nas entrevistas, que devem acrescentar elementos importantes à literatura, bem como à sua comunidade, e para a melhoria dos processos de Formação Continuada dos Professores no contexto escolar das unidades de ensino do município de Rondonópolis/MT, a partir do compromisso da pesquisadora em divulgar os resultados obtidos. Além disso, o diálogo por meio da entrevista proporciona um momento de práxis pedagógica do professor

que, ao discorrer sobre suas memórias sobre o ensino e formação continuada durante período pandêmico, pode acarretar reflexões para novas ações pedagógicas no momento atual.

É importante frisar que esta pesquisa foi conduzida dentro da ética, do respeito às pessoas e ao conhecimento, reconhecendo o direito dos participantes na investigação de ter e de manter seus valores e opiniões próprias.¹⁰

Em relação ao armazenamento dos dados, salienta-se, que os dados coletados por meio da entrevista gravada foram armazenados em local seguro, sendo apenas em unidade de disco rígido e sem acesso a nuvens de armazenamento, de forma a garantir o sigilo dos dados dos participantes da pesquisa. Após o término da pesquisa, conforme período orientado pela Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, os dados coletados serão descartados de modo seguro. Pontua-se que todo material coletado será usado exclusivamente para a dissertação e/ou para publicação/socialização de suas análises em trabalhos acadêmicos (em periódicos e/ou eventos), sempre respeitando todos os princípios éticos estabelecidos.

4.2 Lócus e participantes da pesquisa

A RME de Rondonópolis possui, na zona urbana, trinta e nove (39) escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas escolas atendem estudantes do 1º ao 5º ano no período diurno. Todas as unidades da RME possuem o seu Regimento Interno, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, que tem como objetivo primordial garantir a formação dos professores em serviço.

Assim, como lócus desta pesquisa definiu-se três escolas da RME de Rondonópolis/MT. Como critério para inclusão, considerou-se escolas que garantiram a Formação Continuada durante o período pandêmico, momento em que ocorreu o distanciamento social, entre os anos de 2020 e 2021. Salienta-se que a SEMED orientou todas unidades escolares para que garantissem a formação continuada para os docentes naquela ocasião de modo *online*, já que não eram permitidos encontros de modo presencial; entretanto, não se pode afirmar que todas as unidades de ensino da RME conseguiram realizar os encontros de formação de modo virtual. No que tange à efetivação desta pesquisa, tem-se as seguintes unidades escolares participantes, descritas na Tabela 4:

¹⁰ Durante as etapas da realização desta pesquisa não houve dificuldades ou ocorrências que viessem impedir a realização e finalização do estudo. Os encontros e as vivências com as professoras, em suas respectivas unidades escolares, foram seguros, configurando-se em momentos agradáveis, plenos de compartilhamentos de experiências, o que contribuiu sobremaneira para enriquecer esta pesquisa.

Tabela 4 - Dados das escolas - Lócus da pesquisa

Dados	Escola	EM Alcides Pereira dos Santos	EM José Antônio da Silva	EM Prof. Evânia Rodrigues da Silva
Tamanho		Grande	Média	Grande
Total de alunos atendidos		705	371	961
Quantidade de turmas		26	16	40
Número de professores efetivos		13	05	16
Número de professores contratados		27	14	38
Número de coordenadores pedagógicos		02	01	01

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelas secretarias das escolas (2023).

É importante destacar que as escolas receberam o convite pessoalmente, antes da submissão do projeto de pesquisa ao CEP/UFR/MT; reforça-se que os gestores dessas unidades de ensino, após conhecimento dos objetivos da pesquisa e demais informações pertinentes a mesma, autorizaram, por meio da carta de anuência, a participação dos professores. Além disso, a participação das escolas e professores também foi aprovada, por meio da carta de anuência, pela secretária municipal de educação da RME de Rondonópolis/MT.

Com relação aos participantes da pesquisa, estabeleceu-se como critério para inclusão na pesquisa, professores que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que participaram do projeto de Formação Continuada durante a pandemia da Covid-19 (2020 e 2021). O universo da pesquisa compreendeu a participação de oito (08) professores.

Pontua-se que para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, foram atribuídos aos professores nomes de flores, que eles mesmos escolheram. O quadro a seguir apresenta o perfil dos professores (participantes da pesquisa): Margarida, Tulipa, Girassol, Lírio, Hibisco, Rosa, Violeta e Orquídea.

Quadro 6 - Caracterização dos professores (participantes da pesquisa)

Professores	Idade (anos) entre	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Tempo de atuação no magistério (anos)	Tempo de atuação na RME (anos)
Margarida	51 - 60	Pedagogia	Especialização	16 - 20	16 - 20
Tulipa	61 - 70	Pedagogia	Especialização	21 - 25	16 - 20
Girassol	41 - 50	Pedagogia	Especialização	16 - 20	16 - 20
Lírio	31 - 40	Pedagogia	Especialização	06 - 10	06 - 10
Hibisco	41 - 50	Pedagogia	Especialização	21 - 25	11 - 15
Rosa	31 - 40	Pedagogia	Especialização	11 - 15	06 - 10
Violeta	51 - 60	Pedagogia	Especialização	06 - 10	06 - 10
Orquídea	41 - 50	Letras	Mestrado	26 - 30	26 - 30

Fonte: a autora (2023).

4.3 Coleta da materialidade empírica

Como técnica e instrumento para produção de dados nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista. Prodanov e Freitas (2013) alertam que, de acordo com a natureza da pesquisa, as técnicas empregadas na coleta de dados devem ser representativas e suficientes para apoiar as conclusões. Nesse sentido, considera-se a entrevista um instrumento que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, aceita correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas, além de ser um instrumento que permite uma relação de interação, promovendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke; André, 2013).

O modelo de entrevista, utilizado nesta pesquisa, foi a semiestruturada. Esta, como aponta Minayo (2009), é um instrumento que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013), as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas, mas o entrevistador tem liberdade para fazer outras perguntas. Sendo assim, possui um roteiro pré-estabelecido, mas também oferece a possibilidade para mudar a ordem das perguntas conforme o andamento da conversa, como também permite que sejam acrescentadas diferentes perguntas conforme as respostas dos participantes, essa flexibilidade oportuniza ao entrevistador compreender o problema com

mais profundidade. No contexto desta investigação, as entrevistas foram realizadas apoiadas em um roteiro (Apêndice A) que foi organizado a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, os participantes da pesquisa foram contatados nos meses de abril e maio de 2023, após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFR/MT. O contato com os participantes ocorreu pessoalmente e no primeiro momento foi feito o convite e esclarecimentos sobre a pesquisa. Ainda nesse contato inicial foi entregue o TCLE.

Em seguida, datas e locais foram agendados para a realização das entrevistas com os participantes. As entrevistas, que ocorreram entre os meses de maio, junho e julho de 2023, foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

4.4 Organização e análise dos dados

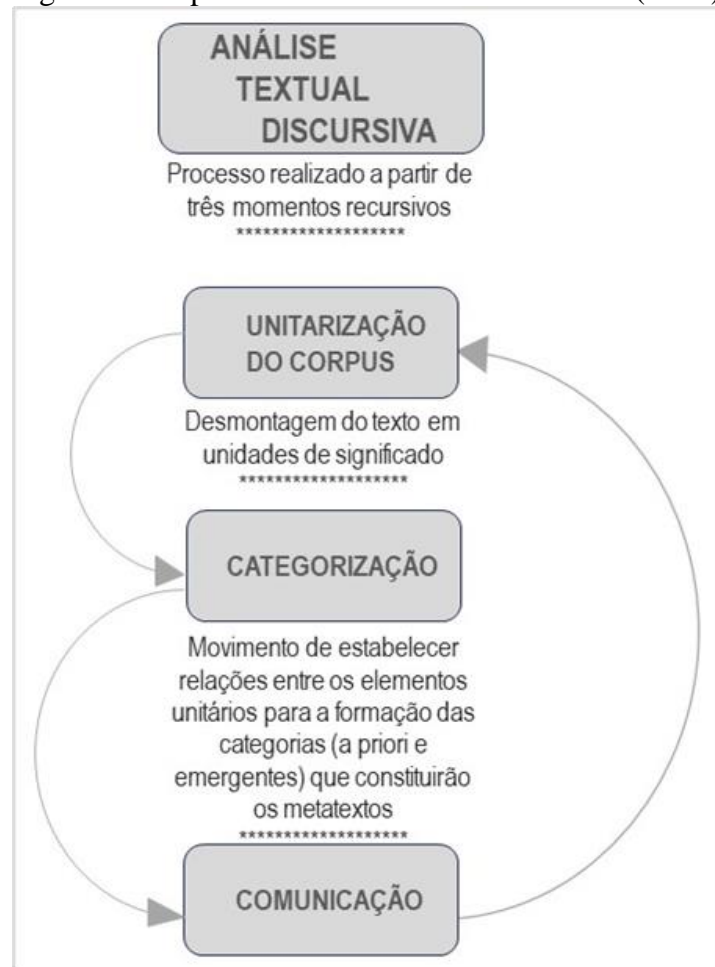
Após a coleta dos dados empíricos a partir das entrevistas, necessários para alcance dos objetivos propostos para essa pesquisa, iniciou-se a análise de dados apoiada nos estudos dos autores que fundamentaram a temática em questão.

Para análise dos dados coletados foi utilizada a abordagem metodológica Análise Textual Discursiva (ATD), adequada a pesquisas qualitativas.

A ATD é uma abordagem metodológica de organização que tem sido amplamente utilizada em pesquisas na área de Educação; transita entre as duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. A ATD é uma metodologia de análise inserida em uma abordagem fenomenológica-hermenêutica. De acordo com Moraes e Galliazi (2016), a ATD não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva (Moraes, 2003). A figura a seguir representa as etapas realizadas na Análise Textual Discursiva:

Figura 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: Silva e Marcelino (2022, p. 24), adaptado pela autora (2023).

Em síntese a ATD tem três procedimentos recursivos: 1) a unitarização do corpus; 2) a categorização; e 3) a comunicação. Estes três elementos constituem um ciclo em que a comunicação se transmite pela integração das etapas anteriores como um todo.

Moraes (2003) explica, em detalhe, os três elementos compõem esse ciclo:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: 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.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse

processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (Moraes, 2003, p. 191).

É importante destacar que a ATD busca interpretar os dados de forma mais subjetiva, permite que seja feita a categorização e também a análise de outros elementos, como o contexto das pessoas do discurso. Ainda na perspectiva de Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD opera com significados construídos desde um conjunto de textos, em que os materiais textuais analisados constituem um conjunto de significantes. “O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (Moraes, 2003, p. 193).

A seção analítica desta pesquisa se pautou sobre a análise dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com as oito (08) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da RME de Rondonópolis/MT, que constituíram o corpus desta pesquisa.

Como procedimento inicial da análise de dados foi realizada a unitarização, que consistiu em examinar os dados empíricos no sentido de atingir as unidades constituintes. A seguir, foi feita a categorização. Nesta etapa estabeleceu-se as relações entre as unidades de base, no sentido de compreender como esses elementos unitários poderiam ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, que são as categorias. Nesse processo é o pesquisador quem estabelece a composição dos níveis categóricos, dependendo do fenômeno a ser compreendido, podendo trabalhar com categorias a priori e categorias emergentes, e também com categorias mistas, que é a combinação das duas categorias anteriores. As categorias a priori são formadas pelos pressupostos teóricos do pesquisador, enquanto as categorias emergentes se devem ao posicionamento mais fenomenológico do pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2016). Após a etapa de categorização, obteve-se o processo de comunicação a partir dos metatextos construídos, originados de categorias mistas.

Na sequência, o quadro 7 exprime o processo de unitarização e categorização no qual se alcançou os metatextos (comunicação):

Quadro 7 - Processo de unitarização e categorização

Código/Unidade de Significado	Categoria inicial	Categoria final
US01. A formação continuada em tempo de distanciamento social (2020, 2021)	A formação continuada em tempos de pandemia por meio das plataformas digitais de comunicação	As estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da Formação Continuada aos professores durante a pandemia da Covid-19
US02. Estratégias utilizadas para os encontros de formação continuada		
US03. A participação dos professores nos encontros de formação continuada		
US04. Desafios na participação dos encontros de formação continuada		
US05. A avaliação dos professores em relação às estratégias utilizadas para os encontros de formação continuada		
US06. As mudanças no processo de ensino durante a pandemia	Os desafios impostos ao processo de ensino em tempos de pandemia e as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas	Os saberes docentes necessários para o processo de ensino em tempo pandêmico e na ressignificação das práticas pedagógicas
US07. As mudanças nas práticas pedagógicas durante a pandemia		
US08. Precarização do trabalho docente		
US09. Reflexões sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia	Ação-reflexão-ação como mediação nas práticas pedagógicas	
US10. Os saberes e conhecimentos necessários para atender as novas demandas no processo de ensino durante a pandemia	Saberes docentes	
US11. A importância da Formação Continuada Centrada na Escola como um espaço de discussão, reflexão e mobilização dos saberes docentes	A importância da Formação Continuada Centrada na Escola na mobilização de saberes necessários aos docentes durante a pandemia	As contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19
US12. Os saberes docentes mobilizados nos encontros de Formação Continuada Centrada na Escola durante a pandemia		
US13. As expectativas dos professores em relação à Formação Continuada Centrada na Escola durante a pandemia	Expectativa, desenvolvimento e aprendizagem dos professores no âmbito do projeto de Formação Continuada Centrada na Escola	
US14. O desenvolvimento e aprendizado dos professores dentro do projeto de Formação Continuada Centrada na Escola		
US15. As contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola para superação dos desafios e para ressignificação das práticas pedagógicas	Contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola que favoreceram a superação dos desafios e o ressignificar das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19	

Fonte: a autora (2023).

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 (2020 - 2021) E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta seção apresenta a análise e discussão dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes¹¹ da pesquisa, que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que participaram do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola em suas unidades escolares em tempos de pandemia, nos anos de 2020 e 2021.

Destaca-se que as subseções a seguir se originaram do processo de unitarização e categorização do corpus de análise, conforme demonstrado no Quadro 7, localizado na seção anterior. São apresentadas três categorias: a) As estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da Formação Continuada aos professores durante a pandemia da Covid-19; b) Os saberes docentes necessários para o processo de ensino e práticas pedagógicas em tempos de pandemia; c) As contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19.

5.1 As estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da formação continuada aos professores durante a pandemia da COVID-19

Primeiramente, aponta-se as estratégias utilizadas pelas escolas para realização dos encontros de formação continuada em tempos de pandemia. É preciso lembrar que, devido ao alto índice de contágio da Covid-19, foram implementados, nesse período, vários protocolos de biossegurança, sendo imposto o distanciamento social. A pandemia pegou a todos de surpresa, tornando obrigatório, sem qualquer formação prévia, o uso de novas metodologias, e, ainda, aprendizagens aligeiradas a respeito do uso de apostilas, especialmente aqui, no contexto do Programa de Atividades para Além da Escola (já citado no decorrer deste estudo), houve o trabalho com plataformas digitais, redes de *softwares* e aplicativos a fim de auxiliar no desenvolvimento do ensino remoto.

Repentinamente, o currículo da escola se transformou em salas vazias e os ambientes familiares foram reestruturados e readaptados para o desenvolvimento das aprendizagens, que

¹¹ Em referência aos participantes da pesquisa, será usado o termo “professora(s) participante(s), tendo em vista que todos os participantes, no momento da coleta de dados desta pesquisa, eram mulheres. Quando se tratar de referência aos docentes em geral, será utilizado apenas “professor(es)”.

passaram a ser *online* e à distância. Tudo foi modificado, com o advento de novos modos de aprender e ensinar, o que exigiu metodologias diferenciadas, e, em contrapartida, as aprendizagens, muitas vezes, se tornaram dilemáticas e angustiantes, tanto para os professores e alunos como também para seus pais e/ou responsáveis.

Esse panorama fez com que a SEMED se preocupasse com a formação de professores, entendendo ser necessário reorganizar propostas já planejadas, reestruturar o currículo escolar, de maneira a atender ao mínimo esperado, com atividades síncronas e assíncronas, e desenvolver seu trabalho de subsídio, de orientação às unidades escolares. Procurou viabilizar, portanto, a formação de professores para o desafio que se instalou: ampliar a possibilidade de construção de saberes e de práticas dos professores durante o período da pandemia, especificamente no tempo do distanciamento social.

Durante o período do distanciamento social, os encontros de formação continuada de modo presencial não eram viáveis, ao passo que as necessidades formativas dos professores para atuarem em uma nova organização de ensino, o remoto, eram prementes. Sendo assim, a SEMED orientou as unidades escolares que garantissem, por meio de plataformas digitais, a formação continuada aos professores da RME a partir do projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, envolvendo atividades síncronas e assíncronas.

Contextualizada a formação dos professores nas unidades escolares da RME de Rondonópolis/MT, parte-se para a análise das narrativas das professoras. Nesta subseção aborda-se, em específico, as estratégias utilizadas para a realização dos encontros de formação continuada durante a pandemia. Mediante os relatos das professoras participantes, no período do distanciamento social, a estratégia para a realização dos encontros de formação continuada foi o uso das plataformas digitais de comunicação, em horários previamente definidos pelas unidades escolares, obedecendo, frequentemente, um cronograma de encontros de formação que ocorreram de modo *online*, com atividades síncronas e assíncronas.

Neste sentido, Margarida (2023) pontua, que “[...] os encontros de formação continuada, ocorreram na modalidade *online*. Depois de um certo tempo, pensamos e decidimos que seria melhor. As coordenadoras mandavam o *link*, nós entrávamos no horário combinado e lá a gente fazia as nossas formações”. Tulipa (2023) também relata que “[...] a formação continuada na escola ocorreu usando os recursos tecnológicos digitais, como *Google Meet*® e *WhatsApp*®. O grupo se reunia uma vez por semana, por webconferência, para a formação e outros informes pedagógicos”. Lírio (2023) destaca que, “no início desse processo, da pandemia, foi meio complicado como aconteceria a formação”, porém, “[...] foi decidido em grupo que o melhor modo seria *online*. Pelas *lives*, pelo aplicativo do *Google*®.

No início, nós fizemos essa formação quinzenal, depois passou para semanal. Fazia essa formação toda segunda, no mesmo horário de HTPC, e os encontros eram todos *online*”.

Girassol (2023) acrescenta que a gestão da escola, juntamente com os professores, optou pelo uso “[...] de recursos tecnológicos que possibilitassem os encontros de formação de forma virtual, com uso de aplicativos, plataformas digitais, tais como o *Google Meet*®, videochamadas, *WhatsApp*® e plataforma *Teams*®”.

O relato de Hibisco (2023) reforça que “[...] as formações aconteceram através da plataforma *Google Meet*®. Essa formação ocorria semanalmente com todos os profissionais”. Orquídea (2023) reitera as narrativas das professoras participantes, ao pontuar que

[...] as formações se deram *online*, com orientação da equipe pedagógica da escola, da coordenação, focada num trabalho remoto de orientação, que foi um dos desafios a princípio [...]. Então, a formação, no período de pandemia, veio nos ajudar com certeza nas aulas *online* com as crianças [...] (Orquídea, 2023).

Como se pode averiguar, com base nas afirmações das professoras, as três escolas lócus da pesquisa conseguiram assegurar a formação continuada aos professores, de modo *online*, com uso das plataformas digitais de comunicação. Diante das circunstâncias, portanto, as instituições se adequaram ao novo formato dos encontros de formação, procurando contemplar as necessidades formativas surgidas durante o ensino remoto.

Buscou-se saber, também, quais foram os maiores desafios ao participar da formação nesse formato, e constatou-se, com maior frequência, que foi a falta de domínio de habilidades para o uso das ferramentas digitais para o trabalho docente, como pode ser observado nas narrativas das professoras a seguir:

[...] após as formações, os encontros de formação, houve, como que eu posso dizer, mesmo com a dificuldade, eu vou falar no meu caso, que eu tinha com o uso das tecnologias, houve a necessidade de buscar, de buscar o conhecimento para poder trabalhar com essas tecnologias. A aula *online*, o *Google Meet*, todo esse processo para poder atender as crianças também. Então, a formação foi fundamental, nesse processo (Orquídea, 2023).

A formação continuada aqui na nossa escola, na nossa unidade, ocorreu com muitos desafios e foi necessário adequar-se ao novo, porque, no momento, era novo para todo mundo. Tivemos um pouco de dificuldade, principalmente na área da tecnologia. Mas, toda segunda-feira, tínhamos nossa formação via *Google Meet* (Violeta, 2023).

Conforme Margarida (2023),

[...] no início, nas primeiras formações, a gente estava aprendendo ainda. Tinha vezes que a gente não conseguia acessar o *link* para entrar, então, demorava um pouco, nos atrasava. Outras vezes, como não tinha o domínio da tecnologia, esquecia de ligar o microfone, estava lá falando e ninguém ouvia. Outras vezes, a gente esquecia de ligar a câmera. Acontecia até com os palestrantes mesmo, às vezes, elas traziam pessoas para palestrar para gente [...], mas as últimas formações já foram bem tranquilas, mas tivemos desafios sim (Margarida, 2023).

Refletindo sobre os desafios que caracterizam esse momento de formação, Hibisco (2023) pontua que,

[...] a falta de conhecimento em relação aos usos dos recursos tecnológicos como ferramentas de trabalho, e aparelhos tecnológicos defasados, trouxeram algumas dificuldades, mas alguns professores buscaram se reinventar, no entanto, nem todos conseguiram superar essas dificuldades, mas com as trocas de experiências e força, conseguiram superar muitos obstáculos para alcançar os objetivos propostos naquele momento, para que pudéssemos dar continuidade ao nosso trabalho (Hibisco, 2023).

Rosa (2023) explica que, na medida do possível, conseguiu participar dos estudos sugeridos pela escola, pois nem sempre a internet estava disponível e também a sua realidade familiar não condizia com os horários das formações:

[...] com relação ao uso das tecnologias na realização das formações, foi complicado, porque a gente nunca tinha usado o *Google Meet*, a gente nunca tinha passado por isso na escola. A gente fez uma tentativa uma noite antes do primeiro encontro de formação, então, no dia seguinte, nós tentamos acessar, mas eu não conseguia entrar por conta da internet, criação de *link*. Foi aquele conflito em torno das coordenadoras, da gestão. E nem sempre eu consegui participar no início; depois, a gente foi conseguindo e se acostumando (Rosa, 2023).

A professora Violeta (2023) citou alguns dos muitos desafios encontrados:

[...] a internet lenta, dificuldade em acessar esse novo formato. Por ser algo novo, desconhecido para nós, muitas vezes, por exemplo, deixavam os microfones ligados. A gente se perdia bastante, às vezes, ligava e não saía o som, nem imagem, nem nada. Mas, com o tempo, a gente foi se adequando a esse novo formato (Violeta, 2023).

Já Tulipa (2023) mencionou que teve alguns percalços ao participar da formação. Também ressalta que havia professores que estavam fora da cidade, no sítio, por exemplo, e a conexão da internet ficava instável, o que prejudicou a participação nas formações.

Lírio (2023) pontua, em sua narrativa: “[...] a grande dificuldade que tive era em relação ao horário, desse cumprimento do horário fora da escola, porque cada um estava em sua casa. Então, tinha essa rotina de cumprir esse horário também em casa”.

As vozes de todas as professoras participantes apontaram que as unidades escolares asseguraram a formação continuada em tempos de pandemia, de modo *online*, por meio das plataformas digitais de comunicação e expressaram as dificuldades e desafios envolvidos nesse processo. Dentre eles, indicam a complexidade do manuseio das ferramentas tecnológicas digitais e de tornar a residência do professor uma extensão do ambiente de trabalho e formação, o que não era propício à participação nas formações.

Tais declarações já permitiam antever as dificuldades dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais, tanto na formação continuada quanto no processo de ensino, tendo em vista que, na formação docente, seja ela inicial ou continuada, esse tipo de conhecimento – o conhecimento pedagógico-digital – não é priorizado pelas instituições formadoras. A pandemia apenas desvelou as deficiências na formação de professores nesse aspecto, uma vez que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das pessoas e na sociedade, e, como explicam Souza e Carvalho (2021),

[...] no contexto da formação docente, uma das coisas que não se pode perder de vista é a ligação dessa formação às tecnologias digitais, tendo em vista que estamos vivendo numa sociedade notadamente tecnológica – a sociedade da informação. Essas tecnologias têm redimensionado nossas ações em todos os setores sociais, principalmente na educação. É muito difícil, nos dias de hoje, um professor trabalhar sem fazer uso das tecnologias digitais, pois elas estão em toda a parte, fazem parte de nossas vidas e estão nas mãos dos nossos alunos por meio dos seus *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, cabendo a nós nos adequarmos a este novo século e compreender que novos tempos exigem novas práticas educativas, o que requer do professor uma formação em serviço para dar conta das exigências que se impõem (Souza; Carvalho, 2021, p. 181-182).

No período do distanciamento social, decretado em virtude da pandemia, no qual predominou o ensino remoto, a SEMED buscou garantir o direito dos alunos à educação escolar nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, por meio do “Programa de Atividades para Além da Escola”, como citado anteriormente nesse estudo (seção 3.1). Diante desta nova organização de ensino, e considerando os diagnósticos das necessidades formativas dos professores de cada unidade escolar, o Departamento de Formação da SEMED orientou aos diretores e coordenadores pedagógicos que garantissem a formação continuada dos professores de suas unidades de ensino, por meio da Formação

Centrada na Escola, e sugeriu que esta formação acontecesse na modalidade *online*, a distância, utilizando as plataformas digitais de comunicação.

No contexto educacional que se desenhou, ficou nítido que a pandemia obrigou os professores a criarem uma nova rotina de trabalho, tendo sua casa como local de atuação docente e de formação continuada, como se constata na narrativa de Lírio (2023):

A grande dificuldade que tive era em relação ao horário, desse cumprimento do horário fora da escola, porque cada um estava em sua casa. Então, tinha essa rotina de cumprir esse horário também em casa. Sem ter a obrigação de estar na escola, e isso mexeu muito com a gente. Mesmo não estando na escola, mas ter que fazer esse cumprimento, ter essa responsabilidade da formação. Além disso, por estar em casa, no convívio familiar, não tinha um ambiente propício para fazer a *live*. Então, até se adequar a esse novo formato, foi um desafio, e as pessoas acostumarem que ali é um outro processo, um outro tempo. Ali o tempo de debate é diferente, de leitura de texto, tem que ser antecipado. Então, até se acostumar com esse novo formato da formação, foi um desafio (Lírio, 2023).

A professora Lírio (2023) demonstrou claramente sua preocupação com o uso do tempo, pontuando que o tempo *online* é objetivo, breve, e exige do participante certa organização. Já o tempo presencial possibilita a antecipação das atividades (prévias), como as leituras e uma participação mais efetiva nos encontros de formação.

Transformada em local de trabalho, a residência do professor, como pode ser observado no relato da professora participante, se constituía em um ambiente inadequado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para os momentos dos encontros de formação continuada, pois é um espaço de convívio familiar. Com relação a esse aspecto, Martins, Santos e Rufato (2020) pontuam que, para muitos professores, o período de distanciamento social revelou a dificuldade em trabalhar em ambientes pouco adequados.

Nesse sentido, as professoras, segundo suas narrativas, aprenderam e se reinventaram, recorrendo a diversas estratégias para continuarem sendo professoras em espaços que não eram as salas de aula conhecidas tradicionalmente, compulsoriamente imbricadas com alunos, colegas, famílias, em ambientes diferentes e sob olhares diversos, de modo a atender diariamente a exigência educacional na pandemia.

Pontes e Rostas (2020) destacam que a situação imposta pela pandemia da Covid-19 atribuiu tarefas emergentes ao professor que, em exíguo prazo, se viu obrigado a instituir, no seu próprio lar, um espaço para o trabalho; munir-se de novos instrumentos para as aulas remotas; inteirar-se das ferramentas *online*; adaptar o conteúdo e a rotina de trabalho ao novo modelo de ensino; planejar as aulas fazendo uso de novas metodologias que se adequassem ao

ensino remoto; organizar atividades síncronas e assíncronas; e estar disponível em um contraturno para atendimento aos alunos via mensagens, além de participar dos encontros de formação e reuniões virtuais com a coordenação pedagógica. Somado a isso, deveria despertar o interesse dos alunos para essa nova forma de aprender, e, ainda, mobilizar as famílias para que os alunos mantivessem a rotina escolar.

Considerando este contexto, Sacristán (1998) nos direciona para o fazer do professor, explicando que este é condicionado pela situação que está vivenciando. O professor desenvolve suas ações no âmbito de uma instituição que tem normas estabelecidas pela administração e pelas políticas públicas. Neste direcionamento, Contreras (2002) e Pontes e Rostas (2020) complementam a ideia ponderando que os professores estão submetidos a pressões e contradições que os levam a absorver novas atribuições, evadindo ao domínio dos saberes da docência.

Diante destes fazeres, Souza (2017) salienta que, pressionados pelo tempo e emergência, os professores assumem uma rotinização no seu fazer profissional, deixando de problematizar as circunstâncias em que desenvolvem as suas atividades e, muitas vezes, não conseguem fazer uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho, no caso em tela, isso se deu devido à sobrecarga de trabalho e à nova rotina exigida pelo ensino remoto. Em outro momento, o relato de Lírio (2023) podemos observar esse aspecto, quando a professora participante pontua, que traz à tona essa situação, ao afirmar que “[...] foi um momento de muita insegurança. A gente fica duvidando até da própria profissão. Duvidando da própria prática. Será que o professor ainda é necessário? Será que o professor ainda tem seu papel?”.

Também foi possível observar, nas declarações de Lírio (2023), o conflito interior em relação ao ser professor, ou seja, a tensão criada, na construção da identidade profissional docente, diante de tantas mudanças e transformações que vem ocorrendo na escola, na educação, e também na sociedade, em virtude do tempo de pandemia, recentemente vivenciado pela população, e, principalmente, com a inserção das tecnologias como ferramenta pedagógica digital no trabalho docente. “Tal cenário trouxe à tona fragilidades, inadequações e inseguranças, tornando as professoras conscientes de uma identidade fragilizada e da força modeladora dos fatos políticos, históricos e sociais vivenciados naquele momento” (Souza, Reali, 2023, p. 5).

O contexto pandêmico trouxe aspectos negativos à educação, como as dificuldades que os professores encontraram para se organizarem e exercerem a docência, sobretudo no período do distanciamento social, seja por ausência de formação para o ensino remoto e/ou

híbrido, pela carência de recursos materiais, pelo formato de comunicação entre as pessoas ou por falta de políticas mais efetivas para aquele contexto.

Por isso, na atualidade, a qual se nomeia, aqui, de pós-pandemia, exige-se uma escuta mais próxima junto aos docentes para compreender os entraves ao ser e estar professor e notar a fluidez da construção da identidade docente, num cenário que ainda se mostra angustiante. A docência se faz numa aprendizagem experiencial, num movimento de reflexividade formativa e auto formativa que possibilita aos professores e professoras a construírem de forma perene a sua identidade profissional docente no cotidiano escolar (Silva; Rios, 2018).

Assim, redefinir o papel do professor é necessário, assumindo que o ensino de agora é bastante diferente do que era antes da pandemia. E isto implica em um projeto de formação que seja permanente/contínuo e que atenda verdadeiramente as necessidades formativas dos professores em torno dos saberes e práticas pedagógicas que assegurem um trabalho docente efetivo. Que haja adequação de currículos, melhores condições de trabalho, reformas nas políticas educacionais, bem como a difusão da ideia das mudanças existentes junto à sociedade, poderes públicos e a própria categoria, para que, no futuro bem próximo, os professores passem a ser olhados de outro modo, com reconhecimento e valorização da identidade profissional do ser professor.

Com relação às ferramentas tecnológicas digitais, elas foram muito utilizadas pelos professores para desenvolver o ensino remoto, especialmente para manter as interações com os alunos e membros das famílias em tempo de distanciamento social. O contexto vivenciado exigiu habilidades e competências que o professor, até então, não havia desenvolvido, o que trouxe angústia e insegurança ao trabalho docente. Trata-se de habilidades relativas às tecnologias digitais para continuar exercendo a docência a partir das aulas remotas, o que tornou urgente uma formação continuada capaz de atender, de modo emergencial, essa necessidade formativa dos professores.

No que diz respeito à inserção e uso das tecnologias na educação, de acordo com Nóvoa (2017), o princípio da conectividade, e da urgência da conectividade, estabelece novas formas de ação do professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente. Para o autor,

[...] integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (Nóvoa, 2022, p. 50, grifo do autor).

A realização da formação continuada de modo virtual, por meio das plataformas digitais de comunicação, foi uma estratégia possível para o contexto, entretanto, encontrou os docentes despreparados para delas fazer o uso adequado e proveitoso. Na visão de Feitosa (2019), as tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor, sendo integradas a sua rotina profissional e metodologias de ensino.

Apesar dos desafios relatados pelas professoras na participação da formação continuada em tempos de pandemia, buscou-se saber como elas professoras avaliavam as estratégias utilizadas pelo grupo para os encontros de formação continuada. Eis o que as professoras pontuaram:

Do meu ponto de vista, as estratégias utilizadas pelo grupo na formação continuada foram favoráveis e eficientes para assegurar os estudos de formação continuada, de maneira segura e com a participação em massa de todos os professores (Girassol, 2023).

Posso dizer que sim, até porque tínhamos que dar continuidade ao ensino. Então, visto que não podíamos, naquele momento, naquele instante, nos reunir, devido à Covid, dialogar plenamente para planejar nossa aula, não tínhamos outra alternativa a não ser fazer via *WhatsApp*, *Google Meet* e outras plataformas (Hibisco, 2023).

Por parte da equipe, todos estavam engajados. As coordenadoras, a diretora, elas faziam de tudo para fazer com que a gente participasse. Elas incentivavam, e sempre enfatizavam a importância da nossa participação nos encontros de formação (Rosa, 2023).

Foi de grande valia para o grupo a realização dos encontros de formação, mesmo sendo nesse novo formato. Aprendemos e também interagimos com esses métodos utilizados para esse processo. Apesar de estarmos muito aflitos e temerosos com os casos da Covid, que crescia a todo momento (Violeta, 2023).

Orquídea (2023) também avalia que as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos encontros de formação foram efetivas e significativas.

Sim, foram efetivas e garantiram ao coletivo da escola ampliar e buscar ferramentas de trabalho para poder atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, porque, da forma que a gente iniciou, principalmente no ano de 2020, que foi o período mais difícil da pandemia, logo no início do primeiro semestre, e depois o segundo, com as idas e vindas dessas atividades, a gente via que não dava conta. Então, você estava trabalhando determinado conteúdo e você via que a criança às vezes respondia ou não respondia. Por quê? Porque ela não entendia, não tinha uma explicação. Aí foi quando nós ampliamos, e a formação ajudou nesse processo (Orquídea, 2023).

Ademais, ela pontua, em sua resposta, a relevância da dinâmica dos estudos nos encontros de formação continuada em relação à socialização e trocas de experiências de práticas exitosas no cotidiano do ensino remoto, e descreve que “[...] a formação foi fundamental, porque no momento de formação entra a troca de experiência com os pares, de como o meu colega fez e socializava, e a gente tinha esse momento, tinha um momento em que a gente estudava e tinha um momento que era a troca de como o professor estava fazendo com a sua turma”.

A professora Girassol (2023) destaca a importância das sugestões de leituras prévias de textos, cujos autores indicavam o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas. Já Margarida (2023) expressa que tudo foi muito desafiador. Inclusive para as próprias formadoras, que não dominavam as habilidades e as técnicas para o uso dos recursos tecnológicos para uma formação de modo *online*, por meio de plataformas digitais:

[...] até para as formadoras também, era tudo novo e muito desafiador. Mas eu acredito que no pouco que elas tinham para fazer, no pouco conhecimento, porque a pandemia pegou todo mundo de surpresa, elas foram aprendendo a fazer a formação junto com a gente, foram utilizando os recursos que elas tinham. Muitas delas não sabiam, também, entrar nessa sala de bate-papo, fazer reunião *online*, todo mundo aprendeu junto. Mas foram surgindo desafios e a gente foi ajudando a outra e foi funcionando, foi dando certo (Margarida, 2023).

Analisando o relato da professora Margarida (2023), não só as professoras, mas também as coordenadoras, que eram responsáveis pela condução dos encontros de formação continuada, tiveram muitos desafios e se sentiram despreparadas para atuarem diante dessa nova realidade. Além disso, ao longo dos depoimentos das professoras participantes foram identificados sentimentos peculiares ao início de carreira como: “tensão, receio, incertezas diante do futuro, ansiedade, angústia, sentimento de incapacidade”, de não saber por onde começar, entre outros aspectos (Souza, Reali, 2023, 12-13). É importante destacar que todas as participantes da pesquisa são consideradas professoras experientes, de acordo com o tempo de atuação na docência, que varia de 06 (seis) a 30 (trinta) trinta anos, aproximadamente, como se vê no Quadro 6. Apesar disso, seus depoimentos demonstraram, em diferentes momentos, que o contexto educacional vivenciado em tempos de pandemia foi uma situação nova para todas, e provocou, em todas elas, os mesmos sentimentos vividos no do início de carreira.

A partir das manifestações das professoras participantes, reflete-se sobre a qualidade da formação docente que vem sendo assegurada aos professores numa sociedade notadamente

tecnológica, na qual os saberes pedagógico-digitais ainda não foram consolidados pelos professores, bem como a disponibilização e a garantia dos aparatos e ferramentas tecnológicas nos ambientes escolares o processo de ensino. Neste sentido, Vidal e Mercado (2020) afirmam que as tecnologias digitais

[...] proporcionam possibilidades diversas de aprendizagem e, especificamente aos docentes, a experimentação de diferentes abordagens na educação. Os benefícios são provenientes das experiências vividas e podem mudar o planejamento das aulas, como também a articulação e a mediação nos espaços de aprendizado colaborativo (Vidal; Mercado, 2020, p. 724).

Logo, ficou evidente que o maior desafio posto aos professores foi a falta de domínio, de conhecimento e habilidades para uso das ferramentas tecnológico-digitais, tanto na formação continuada como no processo de ensino. Ressalta-se que a falta de uma formação adequada para dominar a utilização da TDIC é uma limitação que continua a afetar muitos professores, mesmo sendo reconhecida como um recurso que auxilia o professor em suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e atrativas. Para tanto, o uso das tecnologias digitais não pode se configurar apenas como técnica instrumental no trabalho docente, mas sim está a serviço de modo permanente no trabalho pedagógico do professor, e nas aprendizagens dos alunos.

É oportuno destacar que a utilização da TDIC no campo educacional é uma tendência em expansão na sociedade atual, que cada vez mais faz uso da tecnologia no dia-a-dia. Logo, saber utilizar essa ferramenta digital é fundamental, assim como, compreender que é um recurso que pode auxiliar o ensino de determinado conteúdo.

Kenski (2012), ao falar sobre o uso de recursos tecnológicos na educação, assevera que

[...] as TIC e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Para que isso se concretize, é preciso olhá-los de uma nova perspectiva. Até aqui, os computadores e a internet têm sido vistos, sobretudo, como fontes de informação e como ferramentas de transformação dessa informação (Kenski, 2012, p. 66).

Assim, evidencia-se, nesta seção, que a educação se (re)modelou, o que tem impactado, de forma direta, o modo de lecionar, colocando temor naqueles que não têm domínio das TDIC, que ainda se constitui como um grande desafio ao professor.

É pertinente, portanto, lançar um olhar à formação inicial e continuada de professores para atuar em um momento como foi este, o da pandemia, em que as aulas necessitaram acontecer mediante a utilização desses recursos e também de apostilas, nas quais constavam conteúdos e atividades que deveriam ser trabalhadas com os estudantes de modo remoto, com o auxílio dos pais e/ou responsáveis e com orientações sistemáticas dos professores por meio do uso de ferramentas como o *WhatsApp*®, sendo este o mais frequentemente adotado. Sobre essa informação, a professora Orquídea (2023) destaca

[...] a organização da Secretaria de Educação junto às escolas municipais, com o Programa de Atividades para Além da Escola. E, dentro desse programa, houve a necessidade das formações. Formações de orientação não só em relação à organização do trabalho pedagógico, voltado para as atividades com as crianças, que a gente entregava quinzenalmente, como também para poder avançar nesse processo de acompanhamento dessa aprendizagem. Então, as formações se deram *online*, com orientação da equipe pedagógica da escola, da coordenação, focada num trabalho remoto de orientação, que foi um dos desafios, a princípio. Porque o trabalho exigia do professor uma dinâmica diferente de trabalho com a criança, de você mandar as atividades e retomar, e como você ter esse *feedback* só pelas atividades. Então, houve a necessidade de a gente avançar nesse processo, não só de ter, da criança devolver a atividade, mas de observar como essa criança estava desenvolvendo essas atividades (Orquídea, 2023).

Percebe-se que a passagem do ensino presencial para o ensino remoto implicou no aumento de demandas para os professores, bem como fez surgir novos desafios. Ora, diante das narrativas apresentadas, ficou evidente que a pandemia provocou mudanças no fazer docente, atravessadas por um desafio de ensino e aprendizagem que desloca as professoras de certas posições identitárias que antes ocupavam, e que agora já não coincidem com a realidade. Assim, nesse novo cenário, emerge um novo tempo, um tempo que torna o/a professor/a ainda mais protagonista de suas ações educativas, colocando-o/a numa condição desafiadora de reinventar-se, de reexistir e de criar novos modos de elaborar seu processo de identidade docente.

Isso posto, entende-se que a formação docente deve propiciar aos professores a mobilização dos diversos saberes, como apontam Pimenta (2012) e Tardif (2014), como os saberes profissionais, saberes curriculares, saberes pedagógicos, saberes experienciais e os saberes e competências relacionadas ao campo das TDIC, os saberes pedagógico-digitais (Feitosa, 2019), sendo eles de grande importância ao processo de ensino.

Nesta perspectiva, Kenski (2012, p. 85) argumenta que “desde que as tecnologias de informação e comunicação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas

mudanças nas maneiras de ensinar e aprender”. Entretanto, mesmo sem a formação para trabalhar com recursos tecnológicos, os professores ainda têm que lidar com essa demanda.

Apesar de todos os desafios relatados pelas professoras, que caracterizaram a Formação Continuada durante a pandemia, algumas participantes indicaram, em suas respostas, que consideraram boas e positivas as estratégias utilizadas, e que foram muito importantes esses momentos que os professores tiveram para se reunir em formação. Tulipa (2023) e Lírio (2023) afirmam:

Sobre as estratégias utilizadas, achei muito boas. Era um momento que nós tínhamos para nos reunir e achei que foi de muita importância para mim (Tulipa, 2023).

Eu penso que foi positivo. Mas, principalmente, para a gente sair da zona de conforto. Às vezes, tanto do conteúdo em si, mas acho que o professor percebeu, que a informática, a tecnologia é presente na nossa vida, e daqui para frente, cada dia mais. Então, acho que foi positivo, porque a gente teve que fazer essas mudanças, tanto internas, mas também ajudar o colega que não conseguia acessar. Um auxiliando ao outro, eu penso que foi positivo (Lírio, 2023).

Portanto, a despeito dos desafios enfrentados na formação em tempos de pandemia, conclui-se que ela trouxe contribuições que subsidiaram os professores em suas práticas pedagógicas, o que possibilitou reflexões acerca da necessidade de apreender e mobilizar saberes e habilidades relacionados ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo de ensino.

Por fim, como considerações desta subseção, lembrando-se que, no ano de 2020, o mundo foi impactado pela pandemia da Covid-19, pondera-se o quanto a sociedade contemporânea é desigual e quanto os professores, em sua maioria, não estavam preparados para migrar as suas práticas para os ambientes virtuais, o que desafios provocou angústia, medo e insegurança, e prejudicou o desenvolvimento do trabalho docente.

Assim, coaduna-se com Gatti (2017), ao sublinhar a importância da formação docente, que deve considerar a complexidade e os desafios do trabalho docente para a melhoria das práticas pedagógicas. Sugere sempre fazer uma reflexão acerca da formação docente, sobre como realizar a formação dos professores, ressaltando mudanças fundamentais nesse processo formativo, de modo a atender as necessidades formativas dos professores, tendo em vista o contexto histórico e social vivenciado, a realidade presente. De acordo com a autora mencionada, ao pensar e fazer a formação do professor é preciso ter em mente as

condições situacionais e as finalidades dessa formação e seus efeitos, apontando a necessidade de mudanças nesse processo formativo.

5.2 Os saberes docentes necessários para o processo de ensino e práticas pedagógicas em tempos de pandemia

Analisa-se, aqui, os saberes docentes apontados pelas professoras participantes, considerados necessários no processo de ensino para a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto histórico do tempo pandêmico. Para tanto, faz-se necessário pontuar que a prática pedagógica é tida como uma prática social complexa, que abrange práticas formativas e acontece em diferentes espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. É desenvolvida, de modo especial, na interação professor-aluno-conhecimento, e se configura como uma ação intencional e consciente elaborada pelo professor (Sacristán, 1999).

A prática pedagógica é construída no cotidiano das atividades docentes, é obrigatória ao trabalho do professor para o enfrentamento dos desafios surgidos no contexto escolar, e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente, com base em concepções de sociedade, aprendizagem e desenvolvimento do aluno e da cidadania. Assim, a prática é uma ação coletiva com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição escolar (Souza; Neto; Santiago, 2012).

Portanto, a ação docente dá sentido e garante condições para a prática pedagógica, o que requer dizer que o professor deve estar comprometido com uma prática que atenda às especificidades da Educação. De acordo com suas experiências e aprendizagens, o professor vivencia situações no processo de ensino, em que se dá a construção de novos saberes, num contínuo fazer e refazer, ou seja, pautado sempre pela tríade da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, reafirma-se que a reflexão é de grande importância para o desenvolvimento da prática pedagógica, e deve acontecer a partir de uma perspectiva formativa, de forma coerente e concreta, visto que a prática pedagógica reflete o modo de agir do professor.

O exercício da docência transcende ao momento da sala de aula, implica também assumir outros papéis além do ensinar, ou seja, requer assumir responsabilidade em posicionar-se diante de determinadas situações e comprometer-se com a escola e seu contexto, como foi o caso do tempo de pandemia. Ademais, é importante destacar outros aspectos que influenciam a complexidade da educação, como as transformações sociais no sistema

educacional e as condições de trabalho precárias oferecidas aos docentes pela maioria das redes de ensino no Brasil (Príncipe; André, 2019).

Perante o exposto, destaca-se a importância da Formação Continuada Centrada na Escola para apropriação e mobilização dos saberes como fonte para a ressignificação da prática pedagógica, e que deve ser entendida como um processo, “que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos” (Lima; Moura 2018, p. 243).

Lima e Moura (2018) ainda reforçam que é dentro da escola que o professor aprende trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com os alunos, quanto a sua realidade, tendo a competência de articular seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes em favor da aprendizagem.

Pimenta (2012) e Tardif (2014) descrevem que a docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem. Logo, os saberes são necessários para a prática docente. O professor ao deparar-se com a diversidade de situações no espaço da escola, mobiliza seus saberes a fim de aprimorar sua prática e torná-la, a cada dia, mais significativa e viva diante de seus alunos. Estes saberes advêm de diferentes momentos da vida do profissional.

Como já apresentado neste estudo, autores como Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2006), Pimenta (2012), evidenciam a presença de diversos saberes que se entrecruzam sobre a ação de ensinar. Tardif (2014) classifica os saberes docentes em: saberes pedagógicos; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; saberes da formação profissional. Para ele, os saberes docentes são personalizados e situados, pois são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular.

Já Gauthier *et al.* (2006) apresentam seis saberes necessários, para a ação docente. São eles: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial; saber da ação pedagógica.

Segundo Pimenta (2012, p. 8), o saber do professor tem como embasamento os saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes.

Feitosa (2019) aponta a necessidade urgente do domínio, pelos professores, dos saberes pedagógico-digitais, e enfatiza a importância da inserção e uso das tecnologias pedagógicas digitais no trabalho docente. A formação docente, no atual cenário, também deve estar voltada ao uso das TDIC, visto que

[...] a formação do professor usando tecnologias pedagógicas-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem de formação reflexiva e contextualizada permitindo ao professor-cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o cotidiano dos alunos (Feitosa, 2019, p. 30).

Assim, a supracitada autora afirma que as tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que, ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem, deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramentas de aprendizagem.

Como já foi mencionado, a análise realizada reflete sobre os saberes mobilizados no processo de formação, considerados, pelas professoras participantes, como necessários e/ou que contribuíram para a ressignificação da prática pedagógica em tempos de pandemia.

Neste sentido, Macenhan (2015), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) explicitam que os professores utilizam diversos saberes que medeiam sua prática pedagógica. Saberes estes que são construídos no contexto da formação docente e também na ação do professor nas práticas pedagógicas, dentre outras fontes. Assim, Tardif (2014) reconhece os saberes como temporais, pois o professor os adquire ao longo de sua história de vida, os quais mantém relações com a sua carreira, e, à medida que são utilizados, se desenvolvem ao longo da atuação profissional. Segundo esse autor, os saberes docentes derivam de fontes variadas, a ponto de não formar um repertório unificado e sim oportunizar a utilização integrada pelos professores em seu trabalho. A pluralidade e a heterogeneidade do saber docente decorrem da variedade de objetivos envolvidos em cada prática pedagógica.

Logo, diz-se que o saber docente envolve a construção e a mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. O professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, um saber ou um conjunto de saberes que estão conectados a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional e com suas relações com o contexto escolar. Da mesma maneira, o saber do professor é gerado na ação docente, na prática pedagógica, principalmente, dentro da sala de aula e, à proporção que vai se construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes. Assim, o trabalho

docente é um espaço em que se produz conhecimento, e os saberes adquiridos com a prática são saberes específicos ao ofício de professor (Tardif, 2002).

A partir das reflexões acima descritas, prossegue-se com a análise. São evidenciadas, primeiramente, as principais mudanças que foram observadas pelas professoras participantes no processo de ensino em tempos de pandemia, ou seja, nas práticas pedagógicas, em virtude do distanciamento social, no qual predominou o ensino remoto.

O contexto de pandemia exigiu a implementação do ensino remoto de modo emergencial na RME, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, os professores vivenciaram desafios, mudanças e novas demandas no processo de ensino.

Neste sentido, as professoras participantes Lírio (2023), Margarida (2023), Rosa (2023), Orquídea (2023) e Hibisco (2023), relataram, em suas narrativas, como foi o processo de ensino em tempo de pandemia, especificamente no período do distanciamento social:

Aqui na unidade, nós fazíamos as apostilas quinzenais. E desde o processo de organizar as apostilas, nós já tínhamos esse cuidado de fazê-las de modo interdisciplinar, para ficar mais fácil a compreensão do aluno, não ficar um grande volume, mas que ele compreendesse melhor o conteúdo. Então, desde esse processo de organizar e de fazer esse orientativo, como que o aluno ia, em casa, conceber essa informação, de como que ele ia compreender tal conteúdo, sem a presença do professor, era grande a preocupação. Então, a gente tentou fazer as apostilas do jeito mais interdisciplinar possível, para ficar melhor a compreensão deles. Aqui na escola, quando voltamos, na modalidade híbrida, tendo aulas presenciais, em agosto de 2021, a gente separou os alunos em dois grupos. Então, era o grupo amarelo e o grupo verde. E, também, a gente fez algumas *lives* que ajudaram as crianças na compreensão das apostilas. A gente entregava as apostilas e, uma vez, na semana a gente fazia uma *live* com os alunos para explicar o conteúdo daquela apostila. Semanalmente, a gente separava um vídeo de cada disciplina para colocar no grupo. Tinha uma plataforma que a gente colocava esse vídeo e, depois que a pessoa baixasse, não precisava mais da internet para ter o acesso. O que foi fazendo com a criança compreendesse melhor o conteúdo. Principalmente de Ciências, Geografia, que são conteúdos que precisam da oralidade do professor, mais presente. Então, nesses conteúdos a gente usava muito os vídeos com aulas expositivas já gravadas. E também, em alguns momentos, nós, professores, fazíamos explicações dos conteúdos em vídeos e postava no grupo *WhatsApp* (Lírio, 2023).

O processo de ensino durante a pandemia foi um verdadeiro desafio, porque a gente estava acostumado a ir pra escola, receber os alunos na escola, na nossa sala, nosso material já todo ali, organizado. De repente chegou à pandemia, a gente não poderia se reunir, não poderia mais ninguém ficar junto. Isso sem falar do medo de pegar a doença, de ver as pessoas próximas pegando. Foi muito desafiador, porque agora a gente tinha que não mais os alunos virem até a gente, a gente tinha que ir até eles. E de uma maneira virtual, aprender a gravar vídeo, aprender a fazer aulas *online*, procurar

recursos que coubessem nessas aulas *online*. Foi realmente desafiador. Porque você ia gravar as aulas e mandar para casa, para os pais, não era só você e a criança ali. E aí, eu ficava muito insegura (Margarida, 2023).

No início da pandemia, a gente fazia atividades em formato de kits impressos, quinzenalmente, e a gente fazia o acompanhamento com os alunos de forma *online*, mais pelo *WhatsApp*. A gente até tentou, também, realizar algumas aulas pelo *Google Meet*, mas não dava certo, a internet não dava suporte. Então, a gente sempre abria o grupo de *WhatsApp* no horário das aulas, no período matutino, das 7h às 11h, a gente entrava conforme o horário que seria da sala de aula e fazia a explicação para os alunos e eles participavam. A gente passava o mesmo roteiro, cronograma, que estava no kit de atividades impresso que o aluno foi buscar na escola, ele acompanhava fazendo as atividades, a gente colocava tudo *online* também. E uma ou duas vezes na semana, a gente dava o apoio pedagógico *online* também, para aquele aluno que não conseguisse participar de manhã, a gente entrava também no grupo, no final dos horários, para atender essas crianças (Rosa, 2023).

Bem, quanto ao ensino, foi o desafio maior. De como acompanhar a aprendizagem do aluno a partir de atividades. Você mandar as atividades para os alunos e ter esse *feedback* deles sem o contato, sem o presencial. Então, esse foi o maior desafio, e a formação ajudou muito a nos organizarmos de uma forma que fosse além dessas atividades. O ano de 2020 foi o ano mais difícil do período de pandemia. No entanto, eu tive uma certa facilidade pelo fato de eu ter trabalhado com os alunos no ano anterior. Eu trabalhei com eles no quarto e no quinto, mas ainda tinha conteúdo que precisava ser consolidado. E a gente tinha aquela expectativa de os alunos saírem do quinto ano, dos anos iniciais, para irem para os anos finais com saberes que é preciso para a faixa etária deles [...] (Orquídea, 2023).

As narrativas das professoras participantes revelam, novamente, a existência de desafios, mudanças e novas demandas no processo de ensino e nas práticas pedagógicas no período em tela, uma vez que predominou o trabalho *online*, em virtude do ensino remoto, que consistia na entrega quinzenal de apostilas impressas aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes, aliando-se, a esse processo, o trabalho *online*. É importante destacar que as apostilas continham atividades pedagógicas para serem desenvolvidas pelo estudante em sua casa, e, posteriormente, deveriam ser devolvidas aos professores, com as atividades resolvidas pelos alunos. Já neste momento havia a entrega de outra apostila e o professor mantinha diálogos com os pais e ou/responsáveis, relacionados ao desenvolvimento das aprendizagens do estudante. Como se vê, o papel dos pais foi imprescindível para que fosse garantido aos alunos o ensino remoto, muito embora os desafios também tenham sido significativos para eles, na condução da educação escolar dos filhos em tempos de pandemia, como demonstra o relato de uma professora, abaixo:

Bom, foi uma tentativa de minimizar as perdas diante do distanciamento social, porque, na minha opinião, o ensino remoto não substitui plenamente o ensino presencial. Então, o processo de ensino nessa modalidade, remota, não foi muito fácil, nem muito aceito. Os pais, por exemplo, não tinham metodologia e tempo para ajudar seus filhos naquele momento. O professor não estava ali para sanar as dificuldades, as dúvidas, e auxiliar cada criança. Então, essa dificuldade em estar presencialmente com o aluno, com a criança, contribuiu para quê? Para um déficit da aprendizagem, que eu acredito que vai levar muito tempo para ser retomada a aprendizagem da criança. Eu acredito, também, que acarretou, nos alunos, um sentimento de solidão, porque faltava a nossa presença, que acabou provocando uma certa desmotivação, até mesmo nós, e nos alunos (Hibisco, 2023).

Já a professora Orquídea (2023) sublinhava as incertezas que tinha acerca das atividades que vinham prontas de casa, se teriam, de fato, sido feitas pelo aluno, ou a preocupação com as tarefas devolvidas sem terem sido efetuadas.

[...] a gente organizava as atividades, as atividades vinham respondidas. Porém, você não estava ali com a criança para você ver se realmente foi ela que fez. Às vezes, a gente tinha alguma dúvida e entrava em contato com a família, a gente conversava muito sobre isso na hora da entrega das apostilas, buscava saber qual era a dificuldade. As famílias ajudaram bastante nesse *feedback*, nessa devolutiva, até porque o pai vinha devolver as apostilas, mas percebíamos que a vontade deles era que a criança viesse também. E, por conta dessa situação, dos protocolos, e de toda essa preocupação com a vida, com a questão da transmissão do vírus, a gente começou a sentir a necessidade de organizar e trabalhar com vídeos interativos pelo *WhatsApp* (Orquídea, 2023).

Mergulhados em um cenário no qual já não havia a presença dos alunos na escola, os materiais didático-pedagógicos ali planejados e disponíveis já não faziam sentido, naquele momento. As relações e interações com estudantes e com os membros de suas famílias passaram a ocorrer de modo virtual, principalmente através do uso do aparelho celular, via *WhatsApp*® dentre outras ferramentas, o que ocasionou medo e insegurança para o desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos professores.

O trabalho *online*, segundo as professoras participantes, tornou-se uma necessidade básica para o trabalho docente. Outro aspecto de mudança foi o uso das mídias digitais, o uso pleno das ferramentas tecnológicas digitais no processo de ensino. Muitos professores tiveram que aprender a utilizar esses recursos tecnológicos, em um curto prazo e em caráter emergencial, como relataram Tulipa (2023), Margarida (2023) e Lírio (2023):

Foi muito desafiador, porque agora a gente tinha que não mais os alunos virem até a gente, a gente tinha que ir até eles. E de uma maneira virtual,

aprender a gravar vídeo, aprender a fazer aulas *online*, procurar recursos que coubessem nessas aulas *online*. Foi realmente desafiador (Margarida, 2023).

[...] tive que aprender algo que nunca foi desenvolvido ao longo da minha vida, que foi encarar a tecnologia a curto prazo. As principais mudanças que observei foi que naquele momento, do novo normal, como profissional da educação, precisei repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tive que reinventar e promover alternativas capazes de proporcionar, aos alunos, o acesso ao conhecimento (Tulipa, 2023).

Então, a maior mudança que observei foi o uso das tecnologias para conseguir o contato com os alunos nesse período (Lírio, 2023).

A professora Margarida (2023) revelou que os desafios provocaram a necessidade de modificar sua prática pedagógica, tendo que, no momento do distanciamento social, e com o ensino remoto, rever a forma de planejar suas aulas, considerando o uso dos recursos midiáticos, para que os alunos pudessem compreender melhor o que era ensinado. Também pontuou que, aos finais de cada aula, acerca de suas ações na mediação das atividades que foram trabalhadas com seus alunos em cada aula, no intuito de sempre melhorar sua prática pedagógica e atingir os objetivos propostos que era o aprendizado do aluno:

[...] a cada aula, ia vendo o que eu poderia fazer para melhorar, para conseguir acessar a criança, para que ela despertasse o interesse e conseguisse aprender. Sempre depois que a aula terminava, achava que poderia ter feito assim ou de outro jeito. E aí a gente ia adaptando, para as aulas seguintes (Margarida, 2023).

O relato da professora Margarida (2023) dá testemunho do compromisso das professoras com as aprendizagens dos alunos, apesar dos desafios que encontraram ao trabalhar com o ensino remoto. Já a professora Tulipa (2023) salientou, em sua narrativa, a necessidade de adaptação do trabalho docente ao ensino remoto e afirmou que, “[...] nesse período, alunos e professores tiveram que se adaptar a práticas remotas, basicamente efetuadas por meios de computadores, celulares, entre outros”.

Lírio (2023) também disse ter sentido a necessidade de mudanças em sua prática pedagógica, porque a pandemia mexeu com os alunos, sem dúvida, mas, principalmente, com os professores, devido à exigência do uso das ferramentas digitais, uma vez que praticamente todo o trabalho do professor foi pautado pelo uso das tecnologias digitais o que a levou a refletir e questionar sobre o papel do professor naquele cenário.

[...] essa insegurança, essa incerteza, mexeram muito comigo. De como eu ia passar esse conteúdo, se eu ia conseguir. E esse compromisso, essa criança

vai passar de ano aprendendo alguma coisa? Então, o momento da pandemia fez a gente pensar e olhar para si mesmo. Será que tudo que eu aprendi foi necessário? E nós vimos que não foi o suficiente. Que era necessário aprender mais ainda. E ainda é. Então, acho que, hoje em dia, o professor... que ele não vê a tecnologia, não vê o uso da internet, o uso de suportes como ferramenta para seu trabalho, ele está atrasado. E ele não consegue acessar a criança. Então, a gente tem que pensar que essas crianças, elas são outra geração. E que elas precisam desses outros suportes. O suporte, o livro, o caderno, eles são primordiais. Mas é necessário, sim, ter outras ferramentas [...] (Lírio, 2023).

No relato da professora Lírio (2023), ela demonstra preocupação em relação ao professor que não integra as tecnologias digitais no cotidiano das práticas pedagógicas, uma vez que as crianças estão inseridas no contexto de uma sociedade amplamente tecnológica, e reforça que sem o uso desta ferramenta fica difícil chegar até elas. Em momento algum, Lírio (2023) está culpabilizando o professor por desconhecer a importância das TDIC no cotidiano da escola, mas reforça que tanto em tempos de pandemia, como posterior a pandemia, as tecnologias digitais vieram para ficar. Como esclarece Nóvoa (2022), a pandemia somente escancarou e conformou a necessidade do saber pedagógico digital pelo professor para mediar e potencializar o processo ensino- aprendizagem.

Embora as tecnologias digitais façam parte, de modo direto ou indireto, da rotina de muitas escolas, e da realidade de muitos docentes e discentes, para Souza (2020), o seu uso, no período da pandemia, com a finalidade de substituir os encontros presenciais, defrontou-se com muitos desafios, como: a falta de infraestrutura necessária das casas de alunos e professores; a fragilidade em relação às próprias tecnologias usadas, ao acesso dos alunos à internet e à formação dos professores para execução das atividades *online*. Isso vai ao encontro do que declara Lírio (2023) que, frente às dificuldades, foi em busca de conhecimentos:

[...] porque o professor saiu de cena. Então, eu acho que no tempo da pandemia, a gente fez aquele papel de mediação mesmo, que é isso que o professor tem que fazer, de *linkar* o conteúdo ao aluno. Então, principalmente na questão da tecnologia, eu também fiz dois cursos *online*, mais para me ajudar a compreender, por exemplo, como que eu ia montar essas aulas *online*, como eu ia acessar esses aplicativos, por que se a gente não compreende, como que eu vou passar para o aluno? (Lírio, 2023).

Verificou-se, também, mediante as narrativas das professoras participantes, os desafios e mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas em virtude do ensino remoto. Trata-se de efeito oriundo do cenário pandêmico, que ocasionou desequilíbrio da constituição da identidade profissional das professoras participantes, que tiveram que aprimorar seus saberes

e competências para atuar neste modelo de ensino baseado no uso das tecnologias digitais, ocasionando certo estranhamento e angústia diante de uma situação desconhecida e assustadora. A docência, aqui, se mostrou instável e multifacetada. De acordo com Souza e Reali (2023, p. 5), “o instável, mutável e multifacetado do ser docente, se apresentaram realçados por uma situação não vivida, inesperada, assustadora e confusa, pois as premissas, compreensões e proposições prévias, e até então concebidas como estáveis, foram desmanchadas”. Criou-se uma complexidade nas práticas pedagógicas em virtude dos desafios postos ao trabalho docente, como se verificou na narrativa da professora Orquídea (2023).

Foi um processo difícil para todo o professor, porque você sair de uma dinâmica de trabalho presencial para ir para o remoto, ele exige de nós muito mais, porque eu tinha que corrigir as atividades, e não era uma atividade, duas, por dia, eram muitas por sala, e ao mesmo tempo em que estava elaborando outras. Na sala você corrige, no coletivo você tem outras formas, outras estratégias de trabalho. E a correção, você corrigir, você devolver, dar uma devolutiva para essa família, para essa criança, e mesmo você ir para o *online*, você explicava. Então, sim, foi árduo o trabalho do professor no período de pandemia. A gente dizia que o tempo que a gente ficava em casa, que era o período lá das 30 horas, não era o suficiente. A gente adentrava muito mais no processo, para poder dar conta de atender a todos, porque, às vezes, tinha que montar dois, três grupos de atendimento. Eu tinha grupo, por exemplo, de manhã, eu tinha um grupo à tarde e tinha um grupo à noite, que eram os horários que o pai podia estar com o celular, para poder a criança ter acesso e fazer. O maior número de crianças era atendido à noite, que era a maioria dos pais que trabalhavam, mas eu tinha alguns que eu conseguia atender nesse período diurno também. Além disso, eram as correções das atividades, então, era o tempo todo focado no trabalho, para dar conta da demanda (Orquídea, 2023).

Diante da fala da professora Orquídea (2023), fica evidente a ampliação da jornada de trabalho, provocando uma sobrecarga das tarefas docentes levando a precarização do trabalho do professor em virtude das particularidades do ensino remoto, que muitas vezes direcionava a um processo individual de aprendizagem, porém podemos observar um pouco contraditório, se pensarmos que uma das potencialidades da comunicação em rede é ampliar a comunicação.

Ademais, observam-se os inúmeros desafios e mudanças que ocorreram na prática do professor, pode-se dizer, que os docentes passaram por um novo início, para a reconstrução e reorganização da prática pedagógica, em consequência do trabalho *online* com o uso das ferramentas digitais, como relata a professora Rosa (2023):

[...] foi preciso mudar minha prática, porque tive que criar estratégias de ensino para as aulas *online*, criação de vídeos e áudios de explicação para os

alunos, além da elaboração dos kits de atividades impressas. Uma das dificuldades nesse período é que nem todos alunos tinham celular ou internet para que fosse possível essa interação (Rosa, 2023).

Ao refletir sobre a resposta da professora Rosa (2023), é possível constatar que a pandemia abalou aquilo que era considerado normal tanto para o professor como para o aluno. A educação demonstrou um agravamento das grandes desigualdades de oportunidade para os alunos, exigindo mais dos professores, sem haver uma contrapartida sólida, como a questão da remuneração, tendo em vista que houve a ampliação da jornada de trabalho do professor, mesmo trabalhando em sua residência, como indica Rosa (2023), afirmando que é preciso,

[...] principalmente, pensar na realidade da criança, porque, naquela época, alguns alunos não conseguiam interagir comigo de modo *online* no período da manhã, então, eles teriam que ter mais paciência, sabendo que eles poderiam entrar em contato comigo em outro horário, poderia ser durante o horário da noite, pois dependiam do celular, que era do pai e da mãe. E isso fez com que eu sentisse mais a realidade de cada aluno, porque muitos alunos não tinham um ambiente adequado para os estudos. Antes da pandemia, na escola, quando era presencial, eles tinham sua mesa, o caderno, o livro para estudar, e muitos, durante a pandemia, em suas casas, não tinham nem mesa, muito menos internet, então, assim, fez com que eu pensasse de uma forma mais empática e buscasse contribuir para que eles aprendessem o máximo possível, de acordo com o que eles tinham em mão (Rosa, 2023).

Muitos aspectos, portanto, limitaram o trabalho da docência em tempos de pandemia, sendo as questões materiais as que mais sobressaíram, como a falta de estrutura na casa do professor e do aluno, ampliação sem controle na carga horária de trabalho, a necessidade de contratar melhores serviços de internet, ter em casa os aparatos tecnológicos, entre outros, que acabaram trazendo uma dificuldade aos professores para o exercício da profissão. Em seguida, pode-se enfatizar a falta de instrução e de formação aos docentes para a utilização de ferramentas digitais ao ministrar aulas não presenciais, que não implica apenas na dificuldade no primeiro manuseio, mas na preparação, planejamento pedagógico e condução das aulas e orientações *online*, além da comunicação e interação entre professor e pais de estudantes.

O planejamento e execução das aulas *online*, bem como a elaboração dos materiais impressos, como as apostilas já explicitadas nesta análise, se tornaram um desafio para os professores, como explicam Pesce e Ulbrich (2022):

[...] tendo em vista que não houve tempo hábil para uma formação mais longa e que os levasse a refletir sobre sua prática, considerando as novas demandas. A realidade trazida pela pandemia exigiu uma nova forma de atuar do professor, fazendo com que tivesse que apreender rapidamente a

utilizar os recursos tecnológicos, a produzir materiais impressos e a atender às questões individuais dos estudantes, muitas vezes, via celular (Pesce; Ulbrich, 2022 p. 157).

Os inúmeros desafios que caracterizaram o trabalho *online* professoras, questionamentos a respeito das práticas pedagógicas: Como é possível avaliar o processo de aprendizagem do estudante no ensino remoto? Quais as estratégias viáveis para atender as expectativas dos alunos em suas aprendizagens? Como atender os alunos que não tinham internet ou aparatos tecnológicos em casa? Como é possível manter a atenção de seus alunos? Quais são as ferramentas mais adequadas e de melhor acesso aos estudantes? Todas essas questões precisaram ser pensadas de alguma forma, como explica a professora Orquídea (2023):

A ampliação com vídeos, as aulas *online*, foram as que a gente percebia que a interação era boa, porém, a gente também enfrentava dificuldade dos alunos, que nem todos tinham acesso a uma internet que dava conta. Porque, às vezes, era só o celular também. Então, o período de pandemia trouxe, também, por mais que a gente fala que a internet está aí, que a tecnologia está aí, nós nos deparamos com famílias que, às vezes, não tinham o celular ou o aluno tinha que esperar a mãe chegar em casa do trabalho. Então, eu conseguia fazer essas aulas *online*, a maioria delas, à noite. Durante o dia eu não conseguia fazer porque a criança não tinha acesso a um celular para poder participar das aulas (Orquídea, 2023).

Constata-se, nesse relato, que Orquídea (2023) ministrava as aulas *online* no período noturno para os alunos que dependiam do celular dos pais para receber orientações da professora. Logo, houve aumento na demanda do trabalho do professor, o que se pode denominar de precarização do trabalho docente. Defende-se, portanto, a necessidade de políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho aos professores. Também é primordial fortalecer as formações continuadas desses profissionais na área da educação, abrindo espaços privilegiados para a reflexão sobre a própria prática educativa em diálogo com os pares na instância educacional, a fim de não permitir que a categoria docente seja precarizada por meio de inculcação de formações prontas ou padronizadas que visam adaptar os profissionais sob a égide do neoliberalismo, descontextualizadas dos âmbitos político, econômico, cultural e social que forjam a educação (Correia; Souza, 2022).

Arruda e Nascimento (2021) alertam que o confinamento devido à pandemia da Covid-19, as aulas não presenciais e a prevalência do trabalho *online*, o ensino remoto, emergiram dilemas desse modo de ensinar, como vem sendo apontado pelas professoras participantes deste estudo, que, angustiadas, se perguntavam se seria possível ensinar durante

a pandemia do novo coronavírus. Muitos foram os desafios e demandas que surgiram no contexto prático de cada professor/a.

Os dados ora analisados evidenciam que a natureza do ensino remoto, ao qual se adjetiva como emergencial, sobrecarregou o trabalho docente, na medida em que acarretou atribuições para além daquelas das aulas presenciais, em diversos aspectos, como na relação famílias e escola, sendo necessário estreitar os vínculos com essas famílias, utilizando, para isso, diferentes meios de comunicação e ferramentas tecnológicas digitais para facilitar o acesso à informação e às atividades escolares. Também a organização do horário de atendimento precisou ocorrer de forma compatível com a disponibilidade dos horários das famílias para acompanhar o desenvolvimento dos alunos (Souza; Reali, 2022).

Pondé (Linhas Cruzadas, 2022), ao falar da sociedade do mal-estar, explica que as diversas situações vivenciadas na atualidade geram o mal-estar. Esse mal-estar está relacionado ao sentimento que as pessoas têm ao pensar que devem fazer mais coisas do que são capazes de dar conta. Está na cobrança de si mesmo, pensar que sempre deve estar atento a todas as inovações, que tem que ter domínio de tudo e estar informado o tempo inteiro, então, esse é o mal-estar da contemporaneidade, o mal-estar vem quando o indivíduo se descobre incapaz e insuficiente para executar tudo.

Trazendo a reflexão de Pondé (2022) para a educação, é possível afirmar que a pandemia acentuou este mal-estar. No caso em tela, os professores tiveram uma sobrecarga de trabalho e, além disso, tiveram que, em curto prazo, reinventarem suas práticas pedagógicas apoiando-se em tecnologias digitais, desconhecidas ou não tão familiares, para conseguir conduzir o processo de ensino de modo remoto. Esse contexto gerado pela pandemia provocou um mal-estar quando os professores perceberam todas as exigências para atender as novas demandas de ensino, situação para a qual não estavam preparados.

Ademais, estas mudanças, transformações e exigências para o trabalho docente em tempos de pandemia ocasionaram males que assolaram todos os professores, como: estresse, ansiedade e outras questões psicológicas, agravadas, é claro, pela perda da capacidade de discernir o que é o espaço privado e o que é o espaço profissional. O *notebook* e/ou computador se tornaram ferramentas de trabalho, o quarto e a sala, espaços de trabalho, o *WhatsApp*®, meio de contato com alunos e pais de alunos. Será que os professores foram capazes de lidar, de forma saudável, com essa tênue linha entre vida privada e profissional? Acredita-se que não.

Querendo ou não, os professores tiveram que, em curto prazo, reconstruir e ressignificar sua prática pedagógica e também buscar se adaptar a essa nova realidade, como se pode averiguar na narrativa a seguir:

[...] tivemos que mudar praticamente toda a nossa prática. Antes na escola, os recursos que a gente tinha era o quadro, o giz, os livros, os materiais concretos. E nas aulas *online* não, a gente não tinha como utilizar esses materiais. E nem na escola a gente estava, a gente tinha que gravar as aulas em casa, aí, eu tive que adaptar a minha sala, coloquei um quadro que eu consegui e aprendi a mexer num programa para gravar as nossas aulas (Margarida, 2023).

Esse e outros relatos evidenciaram que as professoras participantes se reinventaram e demonstraram compromisso em suas práticas no contexto da pandemia.

O que se observa é que no período em que perdurou o distanciamento social, as escolas, por meio dos professores, planejaram apostilas com atividades pedagógicas interdisciplinares aos estudantes e que estas, uma vez respondidas, eram devolvidas aos docentes, processo que foi descrito anteriormente nesta dissertação.

Entre as tarefas que foram obrigadas a assumir, Lírio (2023) menciona a gravação de vídeos, orientações aos alunos e pais por meio de aplicativos de conversas instantâneas, realização de *lives*, tudo isso para que o aluno pudesse compreender melhor o conteúdo a ser estudado.

Essas tarefas extras, acrescentadas ao já exaustivo trabalho do professor, ocasionaram uma sobrecarga de trabalho, uma nova organização e rotina do trabalho docente, tudo para que o professor fosse capaz de atender as mudanças e demandas do ensino remoto. De acordo com Lírio (2023), a maior mudança que ocorreu no processo de ensino foi a inserção das tecnologias, ou seja, as mídias digitais ao trabalho docente.

As professoras Orquídea (2023), Girassol (2023) Hibisco (2023) pontuaram que sentiram a necessidade de mudanças em sua prática porque observaram que eram necessárias, naquele cenário, para garantir as aulas, as orientações pedagógicas, bem como o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, e apontam a tecnologia como uma grande aliada para as práticas pedagógicas, como se observa a seguir:

[...] mesmo diante de toda uma situação de pandemia, em que a preocupação nossa era o cuidado com a vida, a preservação da vida, tinha a preocupação com a aprendizagem dessa criança. Então, nós precisávamos avançar nisso. E aí, precisamos reorganizar todo o trabalho. A forma de fazer esse acompanhamento teria que ser via tecnologia. E aí, as mídias, os vídeos, o site, eu quero destacar que a escola também criou um site para poder mandar

as atividades, ter acesso, a escola ter acesso, a família ter acesso, os grupos de *WhatsApp*, as aulas *online*, essas mudanças foram importantíssimas para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças (Orquídea, 2023).

Através do relato de Orquídea (2023) e das demais professoras participantes identificou-se que o aparelho celular foi o aparato mais utilizado como meio para estar conectado e manter a comunicação e interação junto aos estudantes e/ou responsáveis, o que contribuiu para que houvesse uma aproximação entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Todavia, percebeu-se que o envolvimento das professoras com o seu trabalho docente extrapolou a carga horária, não havendo limite de horário ao seu trabalho profissional, tendo em vista os atendimentos em qualquer horário do dia.

Além dessa constante disponibilidade de tempo, há o fato de precisarem providenciar um espaço na casa para as aulas, aspecto que foi observado nos relatos das professoras participantes, acarretando o aumento nos gastos e as implicações para a vida familiar. Para Alves (2020),

[...] os professores também apontam as condições psíquicas as quais estão sujeitos, tendo que utilizar múltiplos chapéus, para além da sua expertise na área a que se propõem a ensinar, precisam dar conta de questões que não são da sua atribuição, como por exemplo, serem responsáveis pelo pagamento das suas conexões durante as aulas remotas, ministradas por meio das plataformas digitais, já que não estão no espaço escolar (Alves, 2020, p. 356-357).

No cenário da pandemia, o distanciamento social mostrou a todos nós a importância das tecnologias digitais para manter os estudantes vinculados às atividades escolares. Os professores participantes da pesquisa reconhecem esse fato, porém, tecem algumas críticas ao modelo de aulas remotas, lembrando que houve perdas significativas na aprendizagem dos estudantes.

Ainda em relação à necessidade de mudanças na prática do ensino, pode-se observar os relatos das professoras Girassol (2023) e Hibisco (2023), em que afirmam que sentiram a necessidade de mudança, principalmente diante do uso das tecnologias, comprovando que as tecnologias devem, sim, ser incorporadas às práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, concorda-se com Gatti (2020, p. 38), quando afirma “que ela deve ser integrada à prática educativa, como mediações motivadoras dos professores, criando nova distribuição dos tempos para as aprendizagens e utilizando espaços variados, com a utilização de dinâmicas didáticas em que alunos sejam protagonistas ativos”. Os depoimentos das professoras

participantes confirmam que houve mudanças no processo de ensino, e que foram necessárias naquele contexto histórico vivenciado:

Sim, teve que haver muitas mudanças. As mudanças na prática pedagógica tiveram que ser aceitas pelo professor, pois, a partir daquele momento, as ferramentas tecnológicas e os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória e os fundamentos adquiridos para o manuseio dessas ferramentas, a nosso favor, e, assim, suprir a ausência de forma presencial. As mudanças aconteceram na busca de informações, de aplicativos, de *sites* que pudessem contribuir para o desenvolvimento de nossa prática (Girassol, 2023).

Foi necessário, sim. E a solução temporária que eu pude adotar durante o ensino remoto, foi o uso das plataformas digitais e recursos tecnológicos, como *Screen Recorder*, o *Google Meet*, o *WhatsApp*, que foram relevantes, naquele momento, para suprir as demandas de ensino dos alunos durante a pandemia. Não foi fácil para mim, porque eu não tinha conhecimento dessas tecnologias, no meu caso, mal sabia digitar um texto. Então, as mudanças foram fundamentais, mas eu tive que aprender muita coisa. Nós elaborávamos as apostilas, mas não bastava só a apostila nesse processo. Como que você poderia suprir ali a necessidade de a criança realmente entender o conteúdo proposto? Foi preciso rever a metodologia desse ensino à distância, e a gravação através do *Screen* possibilitou a criança ter um melhor entendimento do que seria feito ali, respondido na apostila (Hibisco, 2023).

As experiências das professoras participantes com relação ao uso das ferramentas tecnológicas digitais de comunicação como o *WhatsApp*®, *Screen Recorder*®, *Padlet*®, *Google Meet*®, *Teams*® entre outras plataformas, apontam para um aspecto de como essas inovações mudam as formas de comunicação, as estruturas institucionais, as funções e qualificações profissionais, os comportamentos, os valores e os modos de pensar, tanto do indivíduo quanto da sociedade (Almeida; Silva, 2011).

A incorporação das tecnologias ao trabalho docente, para o ensino remoto, foi fundamental para alavancar o processo da resignificação da prática pedagógica em tempos de pandemia. Pesce e Ulbrich (2022) explicam que

Os professores reconheceram que muitos recursos tecnológicos utilizados nas aulas remotas estarão presentes nas aulas presenciais, facilitando as ações pedagógicas e tornando-as mais dinâmicas. Justificaram seu uso como ferramenta para incentivar o interesse dos estudantes pelo estudo, porém é preciso que as tecnologias se tornem um instrumento de mediação na aprendizagem dos objetos de conhecimento e na possibilidade de propor um uso reflexivo e crítico das tecnologias e de suas linguagens (Pesce; Ulbrich 2022. p. 172).

Para que a introdução das tecnologias digitais promova a interação e a aprendizagem dos alunos é preciso que o professor saiba utilizar a tecnologia para fins pedagógicos. A

introdução da tecnologia digital, de forma sistemática e proposital, requer formação específica para que o professor desenvolva conhecimentos técnicos, pedagógicos, comunicativos e críticos sobre o seu uso.

Porém, esses conhecimentos são complexos e exigem uma formação continuada que vise a qualificação profissional docente, pois, segundo Pesce e Garcia (2019),

[...] a habilidade necessária para o uso dos recursos digitais na educação não é a mesma requerida em seus usos pessoais, portanto, faz-se indispensável uma formação intencional para que tais recursos possam fazer parte da proposta pedagógica. Por isso a importância da referida formação em serviço, pois o professor, de dentro de sua profissão, não pode ficar alheio às mudanças; ele precisa de apoio para que consiga enfrentar os desafios dessa mudança e até mesmo lutar contra sua própria resistência ao novo (Pesce; Garcia, 2019, p. 7).

Assim, a formação continuada é considerada como importante possibilidade para que o professor se aproprie de saberes e desenvolva habilidades que visem o pleno domínio das TDIC, visto que essas tecnologias afetam a prática educativa e até mesmo o currículo escolar. E vai mais além, a formação continuada deve contribuir para que os professores desenvolvam os saberes necessários à sua atividade profissional, não apenas ao aprender novos conhecimentos e técnicas, mas para ressignificar suas práticas pedagógicas.

Por isso, deve se constituir em compromisso e dever dos governos, estadual ou municipal, através das secretarias de educação e unidades escolares, garantir e desenvolver uma política sólida e permanente de formação continuada ao professorado. Desta maneira estarão provendo o direito do professor à formação profissional ao longo de sua carreira docente. Reitera-se aqui, portanto, sobre a importância de políticas públicas que proporcionem uma estrutura condizente nas instituições de ensino e formação continuada de professores e gestores, no intuito de inserir as TDIC de forma harmônica e pedagógica, com respeito às suas peculiaridades, haja vista as necessidades formativas dos docentes, que emergiram durante o ensino remoto em tempo de pandemia.

Sabe-se que a pandemia influenciou diretamente a prática docente, e que os professores precisaram se adaptar para dominar, de forma quase imediata, as ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota, no então denominado ensino remoto. No entanto, salienta-se que o pleno domínio do uso das TDIC tornou-se requisito para o ensino a qualquer tempo, não exclusivamente no tempo da pandemia, ou seja, para o trabalho docente no período pós pandêmico, como afirma Nóvoa (2022), ao expressar que a pandemia acelerou mudanças no sistema educacional, e que o processo de ensinar e aprender jamais será o

mesmo, pois as tecnologias digitais de informação estão aí a serviço dos professores, alunos, e da escola. Logo, se constitui em uma forte aliada ao sucesso das aprendizagens escolares dos alunos.

Os depoimentos das professoras participantes evidenciaram os desafios vivenciados e as mudanças que ocorreram no processo de ensino, e expressaram as práticas que foram construídas para atuar no ensino remoto. Observou-se que a pandemia inseriu o ensino no contexto digital. Com isso, as atribuições do professor direcionaram-se ao uso das tecnologias digitais nas atividades docentes, inserindo também os alunos e as famílias ao mundo digital. Consequentemente, a necessidade de compreender os canais de comunicação específicos e a comunicação *online* síncrona e assíncrona foi adicionada ao trabalho do professor, sendo fundamental, ainda, que essa comunicação digital fosse regular, assertiva, sensível e empática ao aprendizado (Nobre *et al.*, 2021).

Mesmo com as aulas presenciais, as tecnologias farão parte do cotidiano do processo de ensinar, como se verifica nas vozes das professoras, que expressaram que as tecnologias fizeram e devem fazer parte do cotidiano escolar, pois trouxeram/trazem contribuições para a prática pedagógica, e, consequentemente, para o desenvolvimento profissional docente.

[...] as tecnologias superaram as minhas expectativas e despertaram novas descobertas na minha prática pedagógica, através do uso das ferramentas tecnológicas. E também proporcionaram mais conhecimento, para darmos continuidade ao processo de ensino aprendizagem de forma remota (Girassol, 2023).

Neste sentido, deve-se possibilitar ao professor apropriar-se de novos conhecimentos e incentivá-los a explorar os recursos tecnológicos disponíveis na escola, apesar da carência destes, em muitas unidades escolares, o que é um grande desafio para o curso de formação docente e o currículo escolar. Para tanto, é importante pensar como o currículo da escola está organizado, de maneira a integrar o uso de tecnologias e o que é necessário para que o professor desenvolva o currículo escolar com os alunos e se reconheça como protagonista de sua prática (Feitosa, 2019).

Depois da pandemia, como explica Nóvoa (2022), a escola não será mais a mesma e o professor terá que construir um novo perfil para atender as necessidades de uma sociedade amplamente tecnológica, em que as mídias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas. Para ele, é preciso construir novas práticas, capazes de contemplar um contexto desafiador proposto à educação, visto que, “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem

uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais” (Nóvoa, 2022, p. 36, grifo do autor).

O autor ainda esclarece que o digital não é apenas mais uma tecnologia, ela instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores. O princípio da conectividade e da urgência da conectividade estabelece novas formas de ação do professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente. Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma tecnologia, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola, e ser capaz de os integrar como referências no reposicionamento dos professores (Nóvoa, 2022).

Com relação aos saberes que as professoras participantes consideraram necessários no processo de ensino naquele período, ou seja, no tempo do distanciamento social, tem-se o conhecimento das tecnologias digitais como um saber fundamental para atender às novas demandas no processo de ensino em tempos de pandemia e também pós-pandemia. Neste sentido, Feitosa (2019) sugere que os saberes pedagógicos digitais também devem ser trabalhados nos cursos de formação docente. O relato da professora Margarida (2023), quando percebeu a importância do uso das tecnologias em seu trabalho docente, reforça tal argumento:

[...] já sabia alguma coisinha de internet, de computador, de celular, mas muito pouco. E nem dava muita importância para isso. Para mim, isso era mais coisa de jovens. E durante a pandemia, eu tive que aprender realmente, até pegar gosto. Tive que aprender a baixar os programas que eu queria, a pesquisar os vídeos que eu precisava, as historinhas que eu precisava. Eu praticamente precisei aprender tudo. E o momento exigia que a gente aprendesse. E foi um desafio, mas, graças a Deus, eu não aprendi tudo, mas consegui, para aquele momento, para o que eu precisava, eu consegui (Margarida, 2023).

Já a professora Tulipa (2023) relatou que dominava alguns conhecimentos e habilidades das ferramentas digitais, e, no contexto educacional, durante a pandemia, viu a possibilidade de aperfeiçoar ainda mais seus conhecimentos e habilidades no âmbito das tecnologias digitais, percebendo uma oportunidade para descobrir mecanismos e novas ferramentas que possam subsidiar as práticas pedagógicas.

Lírio (2023) destaca que tinha o uso da tecnologia mais para seu uso pessoal e não para outros fins, e que

[...] usava a tecnologia para fazer cursos, para montar provas, fazer apostilas. Mas usar a tecnologia como um meio de comunicação e recursos pedagógicos foi o grande diferencial desse período [...] porque não era só para passar um lembrete, um informativo. E sim, usar para conseguir lecionar, para passar o conhecimento (Lírio, 2023).

Como se vê, a necessidade daquele momento a levou a incorporar o uso das tecnologias ao seu cotidiano de trabalho, ou seja, ao trabalho profissional, o que também representou, para Lírio (2023), sua maior dificuldade, uma vez que foi uma habilidade que teve que desenvolver.

Como foi observado nas narrativas das professoras participantes Margarida (2023), Tulipa (2023) e Lírio (2023), para o trabalho docente durante o ensino remoto, foi essencial o conhecimento das tecnologias digitais para que elas conseguissem desenvolver suas atividades docentes. Conforme Oliveira e Santos (2022), durante o tempo pandêmico surgiram reflexões sobre o acesso dos discentes e docentes às tecnologias e aos seus usos pedagógicos. De um modo geral, as tecnologias sempre estiveram presentes, no dia a dia do ser humano, desde a pré-história, quando a invenção de apetrechos facilitou a caça, até os dias atuais, com a utilização da Internet, na disseminação de informações pelo mundo.

As tecnologias são instrumentos aplicados nos diferentes contextos da vida. São os instrumentos técnicos, como, por exemplo, as máquinas, mas também as ferramentas manuais, que possam auxiliar na execução de alguma tarefa. Desse modo, todo procedimento empregado para facilitar a execução de tarefas ou resolver dificuldades é um tipo de tecnologia.

Com relação às TDIC, nota-se que elas estão cada vez mais influenciando no crescimento das mudanças, no modo de execução das tarefas rotineiras em uma sociedade. Estão sendo aplicadas em quase todas as áreas profissionais ou domésticas. Quando se trata da área da educação, há uma mudança na forma de executar a tarefa de ensinar e aprender. Nesta tarefa é imposto um novo ritmo na velocidade da aprendizagem. É uma área a ser explorada, mas requer, do professor, uma aprendizagem permanente e uma adaptação ao novo (Oliveira; Santos, 2022).

Em tempos de pandemia da Covid-19, as TDIC foram intensamente utilizadas. Elas foram vistas como um recurso importante e necessário para tentar reduzir os prejuízos no campo educacional entre os anos de 2020 e 2021, sendo usadas para as aulas remotas nas escolas da RME de Rondonópolis/MT. Entretanto, convém ressaltar que existem vantagens, mas também algumas desvantagens quanto ao seu uso. Como desvantagem, desponta a desigualdade social, pois, numa mesma sala de aula, pode haver alunos com acesso a várias

tecnologias, como celular, tablets, notebooks, computadores etc., e outros cujas famílias possuem apenas um único aparelho de celular para atender três, quatro crianças em idade escolar, ou, até mesmo, nenhum aparelho ou rede de Internet (Silva; Morais; Conceição, 2022).

Diversos autores pontuaram que o modelo de Ensino Remoto, que foi a solução encontrada pelas escolas e diversas instituições de ensino para reduzir os impactos negativos nos anos letivos de 2020 e 2021, apresentou mais problemas, para além do aumento da desigualdade. De acordo com Arruda e Nascimento (2021), foram muito os desafios para os professores, alunos e família.

De um lado, o aluno e a família diante de suas (im)possibilidades em relação ao acesso aos recursos tecnológicos, conexão à internet e à mediação familiar para os estudos. De outro, professores diante de um novo formato de ensino cuja prática não lhes era comum e que exige, além dos recursos tecnológicos e de organização de espaço e tempo, habilidades com o manuseio dos aparelhos, aplicativos e plataformas de gravação, edição e envio de conteúdo (Arruda; Nascimento, 2021, p. 38).

Ainda em relação à desigualdade, Charczuk (2020) pondera que em tempos de pandemia houve uma disseminação muito grande da adoção de recursos remotos, especialmente da Internet, para possibilitar a aprendizagem e o exercício da docência. Os professores de todos os níveis de ensino valeram-se da internet para o envio e o compartilhamento de materiais didáticos, bem como para a realização de atividades *online* com os alunos. Neste momento, ressurge o assunto da desigualdade, uma vez que muitos alunos não tiveram acesso a materiais de estudo e às atividades por não possuírem os recursos tecnológicos necessários para auxiliar suas aprendizagens.

Partindo deste contexto, urge a necessidade imediata de a SEMED criar infraestrutura para o uso das TDIC em suas unidades de ensino, como, por exemplo, equipar os laboratórios de informática com uma boa internet, ou criar espaços efetivos para o uso dos recursos tecnológicos, oportunizando, aos alunos e professores, manuseá-los e utilizá-los no cotidiano das atividades em sala de aula e na escola.

Quanto à infraestrutura das escolas públicas, no que diz respeito aos aparatos tecnológicos disponíveis para o trabalho docente, Gatti (2020) descreve, a partir de seus estudos, que a realidade educacional no Brasil, no contexto da pandemia, revelou a infraestrutura precária para o ensino *online*, recursos e informações limitadas para todos os alunos, ambientes domésticos que tornaram difícil o apoio familiar eficaz aos alunos, e os professores que carecem de conhecimento e experiência sobre a aprendizagem digital.

Mesquita e Cruz (2020) também pontuam que,

[...] os desafios foram recorrentes nos relatos das professoras no que cabe a interação com os alunos e a relação escola família, mais especificamente a ausência ou pouca comunicação. As dificuldades discutidas, em geral, dizem respeito, de um lado, ao dilema enfrentado pelas famílias para conciliar as rotinas com trabalhos remotos e apoiar os seus estudantes nas tarefas *online*, trabalho até então feito presencialmente pelos professores; de outro, à falta de condições materiais dos estudantes, sobretudo, das escolas públicas, para realizar as atividades tecnologicamente digitais (Mesquita; Cruz, 2020, p. 7).

A narrativa de Lírio (2023) contribui com essa discussão ao argumentar que, “[...] se nas escolas tivesse um bom sinal de internet, já seria de grande ajuda. Hoje nós não temos isso. Então, nós professores, na época da pandemia, tivemos que trabalhar em casa, mas com a nossa internet, com a nossa 4G, que não dá esse suporte todo”. Ela também ressalta a inexistência, na escola, de um laboratório de informática, que poderia suprir essa necessidade:

Em relação aos equipamentos, a escola não tinha. Então, por exemplo, um computador, quem tinha um computador de mesa, mas não tinha uma *webcam*, e não tinha como fazer aulas *online* e nem vídeos. Na minha opinião, a escola deveria ter pelo menos uma sala de informática, que nós não temos hoje, e isso dificulta o acesso à informatização, esse uso da informática, esse uso da internet para o conhecimento (Lírio, 2023).

A professora expressa sua preocupação também com as dificuldades dos alunos a terem acesso aos recursos tecnológicos digitais, como, por exemplo, o celular, e saber fazer o uso dessa tecnologia, pois ficou demonstrado que muitos estudantes não sabiam ou tinham dificuldades, o que impedia e/ou dificultava que o aluno se comunicasse com os professores e seus pares, criando barreiras em seu processo de ensino, enquanto perdurou o ensino remoto.

Durante as aulas *online* mesmo, muitas crianças até tinham o celular, mas quando você mandava o *link* da aula, ele não sabia acessar e os pais também não sabiam, não dominavam isso. Então, tudo isso fez a gente refletir. Então, a gente tem que aprender a usar a tecnologia para o conhecimento também. Ter o tempo de diversão, mas também usar para o conhecimento. Mas, como que a gente ensina isso para a criança? Ele tem que ter o aparelho na mão. Então, isso deveria ter nas escolas. Então, a escola deveria ser mais equipada. Não tem como ter um para cada, mas, pelo menos, ter uma sala específica para isso. Se fizesse rodízio, acho que seria de muito proveito (Lírio, 2023).

Assim, a precariedade de estrutura e recursos tecnológicos na escola aliada a uma formação que não contempla práticas pedagógicas com relação ao uso das TDIC, certamente trouxe um desafio ainda maior na realização das aulas remotas. Ressalta-se, que, foco das políticas educacionais, a formação docente é vista como possível solução para os problemas da educação, para alcançar a efetiva qualidade e mudança no ensino. Nesse sentido, cabe ao

poder público, ao Estado, através do Ministério da Educação em sentido macro, e às secretarias de educação (micro), tanto estaduais como municipais, que avancem nas políticas públicas que garantam a formação continuada dos docentes dentro da jornada de trabalho. No que tange às mudanças no processo de ensino com o uso das TDIC, é necessário assegurar aos professores tempo disponível para a formação continuada, que deve, atualmente, voltar-se, também, para a área das tecnologias digitais.

Além disso, devem ser consideradas políticas públicas de educação que destinem maiores investimentos estruturais e tecnológicos para as escolas públicas, com disponibilização de Internet banda larga e recursos tecnológicos em um ambiente adequado à interatividade, efetivamente abrindo caminho para um ambiente de aprendizagem. Este espaço deve ficar disponível para os professores e alunos para atividades de pesquisas e demais atividades escolares. É preciso, ainda, que os saberes relacionados às mídias digitais sejam de fato incorporados ao currículo escolar do aluno. Com essas mudanças e garantias o professor poderá avançar em suas práticas, havendo oportunidades para ressignificação da prática pedagógica, sendo uma contrapartida do poder público para o desenvolvimento profissional do professor.

Como já explicitado nesse estudo, o uso das TDIC é inevitável na educação, porém, o professor não poderá ser culpado pelo fracasso escolar por não dominar o uso das ferramentas digitais. O contexto educacional gerado pela pandemia exigiu o uso desses aparatos, para o qual muitos professores se encontravam despreparados, uma vez que esses saberes e habilidades não eram prioridades no contexto da formação docente, bem como não houve a disponibilização dos recursos tecnológicos nas escolas como ferramenta de trabalho.

Os autores Shiroma e Zanardini (2022); Motta, Evangelista e Castelo (2021) pontuam, que a pandemia do novo coronavírus provocou um cenário de devastação entre os trabalhadores de todo o mundo, que sofreram a elevação da exploração e das taxas de desemprego, o rebaixamento salarial e o aumento da pobreza e da fome. No Brasil, tais expressões da questão social se mostram mais agudas dada a barbárie constitutiva do capitalismo dependente, e o cenário educacional, não foge à regra.

No âmbito da educação, verificamos a intensificação da expropriação de saberes, da coisificação, da subsunção formal e real do trabalho ao capital, da superexploração da força de trabalho e da precarização das relações laborais em diferentes graus e dimensões, seja no setor privado ou público. Todas as categorias profissionais da educação são afetadas (Motta; Evangelista; Castelo, 2021, p. 3).

Portanto, faz-se aqui um contraponto, sinalizado pelos autores supracitados, em relação à influência do capital e exploração das empresas vinculadas aos serviços de tecnologia na educação e também da exploração e precarização do trabalho docente.

Shiroma e Zanardini (2022) afirmam que as tecnologias são imprescindíveis e inevitáveis e que devem se fazer presentes no campo educacional, contudo, existem aspectos negativos em torno deste serviço, que envolve grandes empresas multinacionais, que são alimentadas pelo capital e a política do neoliberalismo, e descreve: o que há de mais moderno nas tecnologias e aplicativos, alimentando a precarização do trabalho docente, a deterioração da escola e desvalorização do ensino e do professor. Na era do capital imperialismo, vê-se as reformas que atacam ferozmente os trabalhadores, a educação, a saúde, a previdência social, a ciência e tecnologia, as artes, a cultura, como expressão do desenvolvimento desigual e combinado na atualidade brasileira.

A análise aqui empreendida traz à tona um importante questionamento: todos os alunos das escolas da RME de Rondonópolis/MT puderam ter acesso ao ensino remoto, visto que exigiam o uso de aparelhos tecnológicos em casa? Sabe-se que nem todos os alunos têm acesso à internet e equipamentos tecnológicos, visto que muitas famílias são de baixa renda. Muitos pais sequer têm condições de colocar créditos em seus celulares para usufruírem da rede de internet. Refletir a esse respeito é pertinente, porque foi um assunto abordado pelas professoras participantes, que reconheceram o desafio encontrado também pelas famílias e alunos com o ensino remoto. Além deste, há outros, como a falta de tempo disponível pelos membros das famílias para mediar os filhos em suas tarefas escolares, até porque desconheciam determinados recursos e ferramentas digitais.

Em face do exposto, pode-se dizer que a utilização das TDIC em aulas remotas foi prejudicial aos alunos de certas camadas sociais, por não ter sido garantida a igualdade de aprendizagens para todos estudantes em tempos de pandemia. Entretanto, salienta-se que tanto no campo pessoal quanto no profissional, as TDIC têm tido um grande avanço na sua utilização e numa velocidade muito significativa, que, ao mesmo tempo, acentua a exclusão social daqueles que não têm acesso (Almeida, 2015).

Assis (2021) escreveu que em tempos de pandemia a exclusão educacional e social ficou bastante aparente, pois existem alunos que querem e têm condições de acessar o modelo remoto emergencial, enquanto outros não têm as condições mínimas necessárias de acesso e este modelo educacional, exibindo, de forma contundente, o aumento da desigualdade existente entre os alunos das diferentes classes sociais.

Nesta subseção também foi possível averiguar, mediante as narrativas das professoras participantes, que ocorreram mudanças de forma brusca e inesperada na prática pedagógica, no processo de ensinar, nas interações professor e aluno, com o predomínio do uso das ferramentas digitais, que foram incorporadas ao processo de ensino. Deixou de existir o contato direto entre professor e aluno, o distanciamento social e o ensino remoto exigiram dos professores novos saberes e habilidades, principalmente o conhecimento pedagógico digital, necessário para planejar as aulas, fazer orientações aos alunos, gravar aulas por meio de vídeos, entre outros. trabalho *online* estava posto, uma vez que, naquele momento, não se permitiam aproximações entre as pessoas e tampouco agrupamentos entre os pares nas unidades escolares.

Em relação aos saberes necessários para o contexto pandêmico, as professoras participantes sentiram a necessidade imediata de se apropriarem dos saberes tecnológicos digitais, como já explicitado anteriormente. Elas precisaram se adequar à necessidade de comunicação contínua com os estudantes e se familiarizar com as TDIC e a adoção do ensino remoto.

As vozes das professoras Orquídea (2023), Violeta (2023), Rosa (2023) e Hibisco (2023) enunciam que no momento do distanciamento social, e para o ensino remoto, os saberes das tecnologias digitais foram os mais necessários para a prática docente.

A busca para o conhecimento do uso das tecnologias, porque a gente usa a tecnologia o tempo inteiro, o celular, mas, para uma aula *online*, por exemplo, você precisa buscar outras ferramentas, e dentro dessa ferramenta da tecnologia tem coisa que a gente não sabia, então, tivemos que buscar. E a reflexão, a reflexão da prática a partir desse uso das tecnologias, que às vezes, para a criança, foi até mais fácil (Orquídea, 2023).

Os saberes em relação as tecnologias, porque antes não imaginávamos que precisaríamos usá-las, seja na formatação, na pesquisa, na revisão e a impressão das apostilas e também nas videoaulas, e foi algo que nós precisamos naquele momento (Violeta, 2023).

O uso da tecnologia, porque foi primordial naquele período, muitos recursos já existiam, mas eu desconhecia. Então, a equipe de gestão e coordenação também buscaram nos incentivar na busca de informações sobre esses recursos tecnológicos (Rosa, 2023).

O saber que destaquei foi o saber sobre as tecnologias, que, naquele momento foi fundamental, porque nós, às vezes, não sabemos tudo da tecnologia. E há algumas plataformas que foram usadas que eu totalmente desconhecia. Então, durante a formação eu pude ter explicação de como seriam utilizadas essas plataformas (Hibisco, 2023).

Ficou claro, ainda, que para o exercício das práticas educativas, além dos saberes tecnológicos, foram necessários diversos saberes, como os pedagógicos, disciplinares, curriculares, profissionais e os experiências. De acordo com Tardif (2014) e Pimenta (2012), na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes, não havendo exclusividade para nenhum. Macenhan (2015) explica que apropriação dos saberes também acontece na formação e na prática. Estes espaços contribuem com o/a professor/a para a ressignificação da prática pedagógica.

Segundo Gatti (2017, p. 722), “pensar a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”. É preciso lembrar que a formação continuada do professor oportuniza o acesso ao que surge de novo na área educacional. Outrossim, aprimora a didática para além das metodologias de ensino, bem como ajuda a correlacionar o que aprendeu na formação inicial, enquanto graduando. Nessa perspectiva, Dassoler e Lima (2012, p. 1) enfatizam que “[...] a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar”.

Assim, a SEMED e as escolas da RME, como instituições formadoras devem oportunizar aos docentes, de modo permanente, esta estratégia de formação continuada como espaço de apropriação, integração e socialização de diferentes saberes, propiciando a ressignificação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional neste atual contexto histórico, profundamente marcado por mudanças repentinas no processo de ensino, o que também provocou várias reflexões acerca das práticas pedagógicas.

Como pontua Nóvoa (2022), a pandemia trouxe mudanças no ambiente escolar, sendo necessário ressignificar a profissão docente para contemplar as mudanças ocorridas no processo de ensinar, com a inserção das tecnologias pedagógicas digitais no processo de ensino. Nesse sentido, a formação continuada de professores é vista como um espaço de apropriação e integração de saberes, ao mesmo tempo em que contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Ao fim desse conjunto de indagações que compuseram a segunda seção analítica deste capítulo, buscou-se averiguar se as mudanças que aconteceram no processo de ensino durante a pandemia levaram os professores a refletirem sobre sua prática. Ressalta-se que a reflexão é uma estratégia que pode ser utilizada pelos professores em sua prática pedagógica, que auxilia na superação das dificuldades que emergem durante o processo de ensino, bem como na possibilidade de aprimorá-lo. É por meio da reflexão e do conhecimento voltado para sua

prática que o professor lança um novo olhar e desperta novas perspectivas para o aperfeiçoamento de seu trabalho como profissional da educação. De acordo com Schön (2000), o professor, ao observar e refletir sobre suas ações, cria uma descrição do saber implícito nelas contido.

O ato reflexivo do professor em torno da prática é necessário para a melhoria das práticas pedagógicas de modo a possibilitar uma avaliação dos encaminhamentos de suas aulas, visando garantir as aprendizagens significativas de todos alunos. Por isso, destaca-se a importância da construção de uma prática reflexiva que permita a reformulação de conceitos e de saberes e que promova a participação crítica do professor, desmistificando a concepção segundo a qual o professor é apenas um transmissor, assim, renovando sua identidade profissional docente. Logo, no trabalho docente, isto é, na prática pedagógica, é importante existir, de modo permanente, a reflexão crítica da própria prática, como se constata nas vozes das professoras participantes Margarida (2023), Tulipa (2023) e Lírio (2023), que abordam a importância e a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Elas também frisam que os momentos de reflexão possibilitaram um novo caminhar e o redirecionamento sobre o trabalho docente durante o ensino remoto.

Às vezes eu fazia de um jeito e eu pensava, não, meu Deus, se eu tivesse feito de um outro jeito, eu poderia ter pego um outro recurso. E aí, a gente reflete até sobre a prática na sala de aula mesmo, com o antes pandemia e o pós-pandemia. Ah, quando acabar, vou fazer assim, vou fazer de outro jeito, não vou fazer assim. Porque a gente percebe a individualidade de cada criança. Principalmente, durante a pandemia, a gente viu como é diferente uma criança da outra. [...] quando fazia as chamadas *online* para tomar a leitura, e ali, só você e a criança mesmo, eu via como é diferente a maneira que elas aprendem uma da outra. É igual e, ao mesmo tempo, muito diferente (Margarida, 2023).

Além disso, Margarida (2023), ao ser indagada se considera importante refletir sobre a prática, disse que considera muito importante e,

[...] até mais, acredito que seja necessário. Porque eu acredito que todo professor tem que fazer uma avaliação, tem que rever a sua prática. Porque, às vezes, até pelo corre-corre da vida, a gente fica muito naquele jeito só e não pode ser. Não tem como você alfabetizar de um jeito só. Você tem que avaliar, ver onde você poderia melhorar, procurar mais teóricos, procurar aprender. Porque para ensinar, você precisa aprender todos os dias (Margarida, 2023).

Para Tulipa (2023), diante daquele cenário de muitas mudanças na educação, foi urgente refletir sobre muitos aspectos relacionados ao ensino, como a metodologia, os

conteúdos, as relações interpessoais, o papel do professor como mediador do conhecimento, e a mediação professor-conhecimento-aluno no processo de ensino e aprendizagem, e o novo perfil do professor para a atualidade:

Primeiro, em relação à metodologia. Uma metodologia que fosse capaz de transpor o conteúdo de uma forma clara para o aluno. Segundo pensar em conteúdos que tivessem ligação com a vida e fizessem sentido para o aluno. Terceiro, pensar no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Além disso, eu considero muito importante refletir sobre a prática, porque o professor não é o detentor do conhecimento. O papel do professor, na atualidade, é de mediador do conhecimento, aquele que acompanha e orienta seu aluno no processo de ensino-aprendizagem, por isso, deve sempre refletir sobre a sua prática, para melhorá-la cada vez mais (Tulipa, 2023).

Lírio (2023) também discorreu sobre a reflexão, e disse que considera fundamental refletir sobre a prática. E ressaltou que “[...] essa reflexão traz mudanças, tanto que mudou, que quando voltaram as aulas semipresenciais, em 2021, eu já não conseguia fazer do mesmo modo”. Conforme ela afirma,

[...] essa reflexão traz mudanças, tanto que mudou, que quando voltaram as aulas semipresenciais, em 2021, eu já não conseguia fazer do mesmo modo. Tanto é que eu comecei a fazer as aulas mais interdisciplinares, por conta da pandemia. E quando voltou no presencial, essa interdisciplinaridade continuou e o uso dos vídeos também [...], mas a maior mudança mesmo foi o modo de planejar as aulas. Porque eu acho que eu pude observar mais como a criança vai conceber esse conhecimento. E quando é interligado um com o outro, fica mais fácil. Às vezes, é mais trabalhoso para o professor, mas acho que para a criança compreender o conteúdo, é melhor. Então, o jeito que eu planejo as aulas hoje tem muita relação com o que foi na época da pandemia. Essa necessidade de pensar como a criança vai conceber o conteúdo (Lírio, 2023).

As professoras Girassol (2023), Violeta (2023) e Rosa (2023) confirmaram, em seus relatos, que as mudanças e as exigências no processo de ensino favoreceram, de modo significativo, a reflexão sobre a prática ora desenvolvida. De acordo com as participantes, a reflexão crítica orienta os passos a serem seguidos, trazendo as certezas de que o trabalho pedagógico está no caminho certo. A prática pedagógica embasada na reflexão crítica exerce um papel essencial para a constituição das experiências profissionais do professor, porque é no agir que ele poderá repensar suas concepções e associá-las à formação docente de modo a resultarem em saberes necessários à prática (Macenhan, 2015).

O ato de refletir sobre a ação possibilita planejar ações para que o ensino dê certo. Isto é, que os alunos aprendam. O ato de refletir sobre a prática contribui para o ressignificar das práticas educativas em sala de aula.

Sim, essas experiências em relação ao uso de ferramentas tecnológicas trouxeram muitas reflexões nas práticas pedagógicas, pois já estávamos vivendo na era digital, no entanto, às vezes, alheios aos usos tecnológicos voltados para o ensino e aprendizagem de nossos alunos. E mudanças são necessárias, mesmo que não fosse no período pandêmico, o professor tem que estar aberto a essas mudanças e reflexões da prática do dia a dia (Girassol, 2023).

Sim, porque através dessa reflexão sobre a prática a gente vai adequando o que não deu certo, e isso faz com que o professor busque e pesquise no sentido de sempre melhorar a prática. Também é preciso ter humildade e observar quais aspectos eu posso melhorar. Sim, porque através dessa reflexão sobre a prática a gente vai adequando o que não deu certo, e isso faz com que o professor busque e pesquise no sentido de sempre melhorar a prática (Violeta, 2023).

Violeta (2023) compreende que os momentos de reflexão devem ser também de humildade, de observação dos aspectos que se pode melhorar.

Já Rosa (2023) afirma que as reflexões foram constantes e sempre necessárias, e a conduziram a reconhecer acerca da realidade das crianças, os ambientes disponíveis para estudarem, o acesso à internet e aos recursos tecnológicos e, assim, entender, igualmente, as dificuldades pelas quais também elas estavam passando.

O ato de reflexão do professor sobre as ações do seu próprio trabalho demanda a associação entre os processos formativos e sua prática, como se observou nas vozes de Violeta (2023), Rosa (2023), Hibisco (2023) e Girassol (2023). Com isso, as professoras conseguem atribuir sentido tanto à formação continuada como à sua vivência profissional no cotidiano da sala de aula. De acordo com Silva (2009), a reflexão sobre a ação conduz o professor à reflexão crítica e oportuniza a análise de situações singulares que possam acontecer nas práticas pedagógicas e no ensino.

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente (Silva, 2009, p. 30).

Segundo Orquídea (2023), a reflexão aconteceu o tempo todo, pois foi necessária para poder parar e (re)pensar em novas estratégias para as aulas, enfim, o ensino.

[...] a reflexão foi necessária para poder parar e repensar, e pensar em novas estratégias [...], ainda mesmo com as mudanças da prática, buscando o uso

da tecnologia, buscando as aulas *online*, o tempo inteiro a gente repensando essa prática, refletindo para mudar e fazer diferente (Orquídea, 2023).

Escutar as vozes dessas docentes permitiu perceber que o ato de refletir sobre a prática já faz parte do seu cotidiano do trabalho e é um ato necessário para o trabalho docente. Segundo Alarcão (2022), a reflexão conduz o professor a uma série de hipóteses e questionamentos que o levarão a investigar sua experiência concreta, pautado pelo problema existente, e, logicamente, vinculado à prática, então, isso deve provocar uma observação reflexiva, depois, uma conceituação do problema estudado, e, como fim desse processo de reflexão, experimentação ativa, que é a mudança desencadeada por esse momento de observação, investigação e reflexividade. Assim, a reflexão é considerada essencial ao trabalho docente e, por isso, a prática pedagógica deve ser constantemente questionada pelos professores, para que descubram novas formas para aprimorá-la.

Pode-se dizer, por conseguinte, que a reflexão sobre a prática pedagógica dá ao professor a chance de desenvolver competências professorais necessárias ao trabalho docente. Assim, a observação e a reflexão são ações necessárias para o trabalho docente, que implicam na mobilização de novos saberes e subsidiam a ressignificação da própria prática, como aconteceu com os professores durante a pandemia.

Para melhor compreensão acerca da reflexão e dada a relevância deste estudo, apresenta-se a concepção de professor reflexivo segundo Alarcão (2022), como já mencionado no decorrer desta pesquisa. A autora afirma que o conceito de professor reflexivo se assenta no reconhecimento da capacidade de pensar e refletir, que caracteriza uma pessoa criativa, e não apenas um replicador de ideias e práticas externas à pessoa. A chave dessa conceituação é pensar o profissional como alguém que reage com inteligência e flexibilidade a situações, muitas vezes, incertas e imprevisíveis.

Logo, a ação reflexiva faz do professor um verdadeiro pesquisador de sua prática, que analisa e avalia as ações desenvolvidas no dia a dia, os saberes que as norteiam, a teoria na qual as ações são desenvolvidas, ponderando e se questionando criticamente a respeito de sua própria prática. Assim sendo, a reflexão permeia a prática pedagógica e o trabalho do professor.

A formação de professores, na visão de Freire (2016), deve incentivar a reflexão da prática com vistas à construção de uma educação que seja emancipadora, tendo como objetivo viabilizar a apropriação dos saberes desse profissional, rumo a uma autonomia que o leve, de fato, a uma prática crítico-reflexiva.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 2016, p. 39, grifos do autor).

Partindo dessa premissa, a ideia de formação continuada reafirma a compreensão da condição de inacabamento do ser humano, e da consciência desse inacabamento, presente no pensamento de Freire (2001a). Nesse sentido, a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente às vivências de aprendizagem nas instituições formadoras, e a continuada, decorrente de um processo que se realiza durante o exercício da profissão.

Sendo assim, concorda-se com Carvalho (2019, p. 19), quando afirma, que “[...] pode inferir que o ato de refletir sobre a prática, o trabalho educativo na escola contribui para mudar a estrutura do pensamento e forma de perceber criticamente a realidade do mundo da vida”.

Ainda segundo o supracitado autor, a formação de professores centrada na escola exige um envolvimento de reflexão permanente para elucidar os fenômenos e problemas que desafiam a prática educativa no contexto da escola. Por isso, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e também da qualidade social da educação, no processo de ensino e aprendizagem, no espaço da sala de aula, é fundamental que o professor entenda a importância que tem o ato de dialogar com a realidade. Para ele, “o diálogo e a escuta do outro no processo de ensino constitui a fonte de geração da reflexão, da mesma forma que a organização do trabalho pedagógico, tem precedência a pesquisa. A pesquisa é conhecimento. Pesquisar é fazer ciência” (Carvalho, 2019, p. 19).

Encerra-se aqui a análise e reflexão relativa aos desafios, mudanças e saberes que as professoras participantes consideraram fundamentais e necessários para a prática pedagógica no ensino remoto, e também a respeito da importância do ato de refletir acerca de práticas pedagógicas. Pontua-se que as contribuições das professoras participantes sublinharam a relevância da Formação Continuada Centrada na Escola em tempos de pandemia, como estratégia para a apropriação, mobilização de saberes, reflexões, compartilhamentos de experiências e ressignificação das práticas pedagógicas.

5.3 As contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas

Esta subseção busca descrever e refletir sobre as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola, evidenciando as experiências das professoras participantes no projeto de formação continuada centrada na escola, em relação à aquisição de conhecimentos e saberes que possibilitaram a ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia. Destaca-se que o espaço de formação na escola se constitui como uma das fontes de aprendizagens na busca dos saberes necessários à prática pedagógica, contribuindo, também, para o desenvolvimento do saber profissional. Barbosa (2021, p. 93) pontua em seu estudo, que “[...] é neste espaço de formação que os professores têm a oportunidade de aprender e reaprender conhecimentos e ressignificar saberes que, mobilizados, contribuem para a ressignificação da prática pedagógica”.

Macenham (2015) afirma que os saberes docentes são fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, sendo assim, favorecem o ressignificar do trabalho pedagógico em sala de aula. Neste aspecto, a autora sinaliza a importância da formação docente para apropriação e mobilização dos saberes e a melhoria das práticas pedagógicas. Para ela, é

[...] a partir dos processos formativos da docência e a atuação na docência que os professores adquirem os conhecimentos específicos para o exercício da sua profissão [...] os processos formativos possibilitam o desenvolvimento dos saberes docentes, e as práticas pedagógicas asseguram a mobilização dos saberes docentes (Macenhan, 2015, p. 108).

A Formação Centrada na Escola garante o processo formativo dos professores no ambiente escolar, ou seja, em serviço, e tem contribuído para o desenvolvimento profissional e na ressignificação das práticas pedagógicas. Carvalho (2019) explica que esta formação é entendida como um espaço de estudo associado à ideia de produzir autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a formação da identidade profissional. O autor ainda pontua que ao participar da formação centrada na escola, o professor mobiliza os saberes docentes e amplia a reflexão sobre a prática, além disso, aprimora a compreensão das formas de mediação pedagógica.

Segundo Imbernón (2016), a formação centrada na escola é uma modalidade formativa na qual a repercussão de mudança é individual e, sobretudo, tem uma finalidade coletiva. Favorece a reflexão sobre a própria prática e possibilita o aprofundamento dos

fundamentos teóricos com o encaminhamento coletivo de soluções para os problemas emergentes. Também se caracteriza por ser um processo contínuo de ação-reflexão-ação, que conduz a um crescimento pessoal e profissional dos professores.

Considerando os princípios que norteiam a Formação Centrada na Escola, Imbernón (2016) descreve que essa formação

[...] compreende todas as estratégias que os formadores e os professores empregam para dirigir os programas de formação, de maneira que respondam às necessidades definidas da escola. As necessidades de formação são estabelecidas pelos professores. Eles levam em conta a análise da experiência cotidiana dos professores em seu ambiente de trabalho e nas circunstâncias em que este se desenvolve. A reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. Parte das necessidades sentidas e dos problemas dos docentes (Imbernón, 2016, p. 151).

Sendo assim, a Formação Continuada Centrada na Escola busca subsidiar a prática docente em virtude dos desafios surgidos no dia a dia das práticas pedagógicas. Por isso, é fundamental que a formação continuada aconteça no espaço da escola, pois é o lugar onde o professor convive com seus pares, compartilha suas experiências no coletivo, organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que também favorece o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica, dando encaminhamentos ao trabalho docente.

Inicia-se a análise desta seção, primeiramente, em relação à relevância atribuída à Formação Continuada Centrada na Escola, sob o ponto de vista das professoras participantes.

A professora Margarida (2023) relatou que a formação continuada “[...] é o momento de estudar junto, de aprender, de estar falando sobre a escola, sobre a aprendizagem, sobre a dificuldade.”. Por sua vez, Tulipa (2023) enfatizou que a formação continuada “[...] na área da educação é fundamental para que os profissionais possam se manter atualizados e aprimorar suas habilidades e competências, oferecendo, assim, um ensino de qualidade aos alunos, seja em relação às metodologias de ensino, às tecnologias educacionais [...]”, entre outros aspectos.

A professora Lírio (2023) pontuou que o primeiro aspecto relevante da formação continuada centrada na escola é estar entre os pares, e considera que

[...] a troca de experiência e a troca de saberes dentro do local que você trabalha é muito importante, porque estudamos e pensamos estratégias para aquela unidade escolar, é como se fosse um estudo de caso daquela unidade e quando você tem a formação continuada a gente vai trazer o conhecimento

de fora, o conhecimento produzido por outros, mas para refletir a nossa prática a partir do chão da nossa escola (Lírio, 2023).

As professoras Girassol (2023), Hibisco (2023), Rosa (2023) e Violeta (2023) descrevem a importância da Formação Continuada Centrada na Escola relatando que a formação é importante porque esse espaço propicia as trocas de experiências, as interações, levantamento das necessidades para as práticas, encaminhamentos de estratégias, e, acima de tudo, as reflexões no cotidiano destas práticas. Neste direcionamento, de acordo com Macenhan (2015), a formação continuada contribui para a melhoria da prática pedagógica, principalmente quando está embasada na reflexão crítica, que exercerá um papel essencial para a constituição das experiências profissionais do professor, porque “[...] é no agir que ele poderá repassar suas concepções e associá-las à formação docente de forma a resultarem em saberes” (Macenhan, 2015, p. 129).

Girassol (2023) e Hibisco (2023) destacam:

[...] a formação continuada centrada na escola é importante, pois ali, através de trocas de experiências, levantamentos de nossas necessidades nas práticas pedagógicas, podemos buscar estratégias e reflexões de nossas práticas no dia a dia, e, assim, fortalecendo o grupo, e dando confiança ao trabalho docente (Girassol, 2023).

[...] foi durante a formação que houve trocas de ideias, experiências, reflexão coletiva. Então, é relevante para que haja avanços na organização do trabalho e no processo educativo. Além do que, é nessas formações que ocorre a interação entre os pares, a sistematização dos estudos, o avanço nas práticas pedagógicas, além da superação das dificuldades encontradas. Também nos orienta a planejar e elaborar para superar obstáculos (Hibisco, 2023).

É interessante, como pontua Hibisco (2023), ter em mente que a formação foi relevante para que houvesse avanços na organização do trabalho e no processo educativo.

As professoras Rosa (2023) e Violeta (2023) afirmam, sobre a formação continuada centrada na escola:

[...] é um momento de estar com os pares, a repensar a nossa prática, ouvir o colega sobre suas práticas e tudo isso contribui para fazer com que a gente alcance o desenvolvimento da aprendizagem do aluno (Rosa, 2023).

[...] é um espaço em que o grupo interage e discute sobre a prática docente, e isso contribui para a continuidade da nossa formação como professores (Violeta, 2023).

As narrativas das professoras participantes em relação à formação continuada evidenciam os seguintes aspectos: o diálogo, as oportunidades de aprendizagens, a mobilização de saberes, as vivências do coletivo no contexto das formações, as trocas de experiências, o compartilhamento de saberes e a reflexão das práticas. Então, são aspectos que demonstram a importância da Formação Continuada Centrada na Escola para a formação profissional e as possibilidades significativas para a ressignificação das práticas pedagógicas. Como explicam Lima e Moura (2018, p. 253), “a formação continuada é urgente e necessária não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente, como espaço para o diálogo, para a reflexão e troca de experiências, sendo que a mesma pode ser uma possibilidade para as mudanças e uma atuação profissional emancipatória e de qualidade”.

Em relação aos saberes docentes, indagou-se às professoras participantes se nos encontros de formação foram trabalhados os saberes e conhecimentos necessários para atender as novas demandas do processo de ensino impostos pela pandemia, buscando saber quais foram e de que forma foram trabalhados nos encontros de formação. Margarida (2023), Tulipa (2023), Lírio (2023), Hibisco (2023), Rosa (2023), Orquídea (2023), Violeta (2023) e Girassol (2023) declararam que nos encontros de formação continuada foram trabalhados os saberes e conhecimentos necessários para atender as novas demandas no processo de ensino, sendo um deles os saberes relacionados às tecnologias digitais, fator preponderante para a garantia do ensino remoto em tempos de pandemia.

Porém, foi possível observar, em alguns momentos dos relatos, que as professoras participantes também atribuem papel relevante aos saberes experienciais, naquele contexto de mudança instaurado pelo ensino remoto. De acordo com Pimenta (2012), estes dizem respeito ao conjunto de saberes do cotidiano, elaborados em um processo permanente de reflexão sobre a prática. Um saber que, conforme Tardif (2014), pode ser constituído ao passo que o professor lida com determinados condicionantes e situações, visto que isso é formador e permite ao docente o desenvolvimento de *habitus*, ou seja, certas disposições adquiridas na e pela prática. A professora Girassol (2023) relata que

[...] a gestão pedagógica compartilhou os saberes necessários para atender as demandas de ensino no período pandêmico. Leituras de textos de autores que já utilizavam a tecnologia como ferramenta de trabalho. Após estudos sobre como utilizar alguns meios tecnológicos, partimos para a prática. Em seguida, trocamos experiências com aqueles docentes que tinham mais facilidade em lidar com essas ferramentas. E assim iniciamos os nossos trabalhos com as famílias, os alunos, criamos grupos de *WhatsApp*, enviamos algumas orientações aos pais, como proceder no uso do *Google*

Meet, Padlet e acesso ao *blog* da escola. E acredito que colhemos bons resultados (Girassol, 2023).

A seguir, na narrativa de Orquídea (2023), pode-se averiguar que além dos saberes das tecnologias digitais foram trabalhados, com as professoras, na formação, os saberes pedagógicos, os saberes profissionais, os saberes experienciais e os saberes curriculares. A professora atribui relevância à formação continuada no sentido de auxiliar o professor na busca da prática e também nas etapas do planejamento e nas estratégias de intervenção pedagógica junto a crianças em distanciamento social.

[...] os encontros foram todos voltados no sentido de reflexão da prática do professor, de como ele estava realizando essa prática de forma remota, e o momento era um ajudando o outro, dentro dessa organização, e cada um tinha que buscar também. Houve também a busca do profissional, eu precisei buscar, ler um pouco mais acerca do ensino remoto, do ensino a distância, que a gente ouvia, mas não tinha vivenciado. Então, a formação, ela destacou bastante alguns pontos de busca da prática do professor, de como preparar esse ensino remoto. Então, a formação veio nesse sentido, ela ajudou com etapas de planejamentos, ajudando o professor a fazer essa intervenção pedagógica com a criança, mesmo à distância. Então, esses momentos de formação, depois quando nós retornamos em 2021, já com os grupos, com menos alunos, a gente percebe o fortalecimento, eu senti isso, o quanto a formação continuada, esse espaço, o professor, eu vejo que valorizou muito mais esse espaço de formação, o quanto ele é necessário para a prática pedagógica (Orquídea, 2023).

É notável, nas expressões das professoras participantes, que devido ao ensino remoto e a utilização de novas estratégias para o ensino, foi necessário fazer adequações curriculares, necessidade esta, imposta pela pandemia. Para isso, os docentes mobilizaram saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares, ao estabelecerem novos objetivos educacionais, adotarem diferentes metodologias de ensino e reestruturarem os conteúdos escolares a serem trabalhados com os estudantes.

Tulipa (2023) menciona a importância da formação para a apropriação e mobilização de saberes e lembra que, durante a pandemia, os saberes das tecnologias digitais se constituíram desafios para o professor na organização do ensino remoto, contudo, com a ajuda de seus pares tais dificuldades foram superadas, por meio da formação da escola e da SEMED:

Sim, a escola promoveu esses momentos de formação continuada. As coordenadoras da escola passaram muitas informações para nós, como nós não tínhamos conhecimento, muitas vezes, a gente ia fazer uma avaliação, uma provinha, ou mesmo atividades, ela ensinou como formatar essas atividades pelo computador, pelo *Meet*. Então, foi muito importante, ela

sempre teve essa preocupação com os professores da escola, de repassar essas coisas (Tulipa, 2023).

Também a SEMED, a secretaria, promoveu encontros pelo *Google Meet* como usar as tecnologias. A mesma também ofereceu curso de formação para os professores via *Google Meet*. Um curso que eu tive, que eu achei muito importante, que foi Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino - Alfabetizar em Tempos de Pandemia, que foi pelo *Google Meet* (Tulipa, 2023).

Percebe-se, nas narrativas das professoras, que em tempos de pandemia, a inserção emergencial das TDIC na educação obrigou as escolas a investir na formação docente voltada ao uso das tecnologias digitais, através da formação continuada.

As TDIC são uma ramificação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que se diferenciam pela presença do digital, ou seja, referem-se às tecnologias conectadas a uma rede (Valente, 2013). Com a pandemia da Covid-19, e adoção do ensino remoto, as aulas tiveram que ser transportadas para o formato digital e os docentes precisaram se adequar à rotina de gravação de videoaulas; utilização de sistemas de videoconferências e de plataformas de aprendizagem. Barros (2016), explica que integrar-se a essa realidade, caracterizada pelo uso das TDIC, requer novas habilidades e a mobilização de saberes diversificados, por parte dos docentes.

Portanto, a apropriação que o professor faz da tecnologia depende de seu nível de competência midiática ou tecnológica, visto que as TDIC exigem do professor conhecimento sobre as ferramentas de multimídias disponíveis, a utilização do dispositivo para buscar, interpretar e comunicar informações, avaliar seu uso e julgar criticamente as informações recolhidas (Anjo; Silva, 2018). Nesse contexto, pode-se concluir que há diferentes níveis e modos de se relacionar com a tecnologia, na prática docente.

Na formação continuada, o uso das tecnologias digitais possibilita aprendizagens múltiplas, interativas e colaborativas, haja vista que essas ações têm um papel fundamental para potencializar novos conhecimentos. O desempenho profissional do professor depende, também, dessa formação continuada, pois as estratégias, conhecimentos pedagógicos, recursos tecnológicos digitais e metodologias usadas na prática formativa podem exercer influência diretamente na qualidade da produção de novos 'saber fazer', ou seja, no processo de ensino. Assim, a formação continuada pode proporcionar muitas ações, como a reflexão coletiva, a aprendizagem ativa, o debate, a reflexão da teoria e prática, e a estruturação do currículo, criando possibilidade para o professor ser protagonista de sua formação (Matos, 2020).

Para Nogueira (2021), a competência do professor para o uso das tecnologias digitais

[...] traduz-se para além da competência técnica em relação ao uso de plataformas e dos recursos digitais, na capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino aprendizagem à distância, na presença virtual constante e na habilidade para ler e escrever com fluência em ambientes digitais (Nogueira, 2021, p. 1028).

Dessa forma, compreende-se a necessidade de pensar em novos tempos para a formação continuada de modo a construir um trabalho significativo e sólido, entre os pares, no local de trabalho: a escola. Neste aspecto, Matos (2020) compreende que ser educador é também educar-se constantemente, por isso, o ato de construir e buscar novos conhecimentos deve fazer parte do exercício da profissão docente.

A pandemia proporcionou uma análise em tempo real da incorporação e utilização das tecnologias digitais na educação. Diante da velocidade dessas mudanças, todavia, muitos professores não conseguiram acompanhar ou não se sentiram muito à vontade para trabalhar com essas tecnologias, principalmente no momento em que tiveram que levar a sala de aula para dentro de suas casas. Os desafios foram inúmeros, entre eles, incorporar tecnologias e se perceber como um professor que não pode ser descolado da cibercultura, como argumenta Margarida (2023), além de pontuar um diálogo intergeracional, quando expressa que recebeu ajuda de uma colega professora mais nova, que a ensinou a gravar as aulas:

[...] no começo, a gente não sabia nada, a gente foi aprendendo junto. Eu não sabia como baixar um programa, mas tinha uma professora mais nova, que dominava melhor a tecnologia, ela foi compartilhar com a gente, ensinou a gente a baixar o programa, ensinou a gente a gravar as aulas. No começo, eu só gravava áudio. Nas duas primeiras aulas que eu tive, eu gravava áudio e mandava. Então, depois, durante a formação, as colegas foram compartilhando com a gente os saberes delas, então, eu aprendi a gravar com imagem, a encaixar os vídeos, as outras tecnologias que eu precisava. Então, foi, para mim, de grande ajuda (Margarida, 2023).

Tulipa (2023) citou o auxílio da coordenadora pedagógica da escola, que estava à frente da formação continuada, que contribuiu com informações sobre o uso das tecnologias para a elaboração e formatação das apostilas de atividades que eram entregues aos alunos e também com relação ao uso da plataforma *Google Meet*®, para que pudesse realizar as aulas *online*.

Ainda nesse aspecto, Lírio (2023) relata que

[...] foi através dessas formações que surgiram as ideias de muitas plataformas, as ideias de como organizar as aulas, de como organizar as apostilas de uma melhor forma. Então, foi durante a formação que foram

surgindo textos, autores que eu não conhecia. Que falam sobre o uso das tecnologias em sala de aula, que eu desconhecia. Então, ampliou esse olhar em questão do uso da tecnologia na sala de aula (Lírio, 2023).

Percebe-se, mais uma vez, com base nas narrativas das professoras participantes, que não só o uso das ferramentas digitais foi pauta nos encontros de formação continuada, mas as ponderações e trocas sobre como planejar, como organizar as aulas no ensino remoto, entre outras atividades docentes.

Durante a pandemia foi possível notar diversas alterações e um avanço contínuo na forma e na utilização das ferramentas tecnológicas digitais, numa grande velocidade, desafiando, diariamente, o professor, no entanto, mesmo diante da insegurança e dos desafios, os professores buscaram estratégias possíveis para dar continuidade ao processo de ensino em tempos de pandemia.

Para Nóvoa (2022, p. 26), as melhores respostas a este cenário vieram dos próprios professores que, “através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação”.

Sobre as contribuições da formação continuada, a professora Lírio (2023), em sua narrativa, descreve as estratégias e o percurso da formação continuada durante o período do distanciamento social, também faz algumas críticas em relação a essa organização e prioridades dadas às atividades desenvolvidas neste período. Ela pontua que “[...] eram entregues textos para a leitura prévia antes do dia da formação, para otimizar o tempo, que é um tempo curto, duas horas em média. Mas, eu penso que alguns conteúdos ainda não foram, durante esse período, trabalhados do jeito que seria necessário”. Além disso, a formação

[...] elencou alguns temas, principalmente o uso da tecnologia, das aulas *online*, sobre as TIC. Mas, por ser um tempo curto e não ser presencial, não pode ser sanada todas as questões. Então, eu acho que coube mais levantar, por exemplo, o que cada pessoa tinha de dificuldade e individualmente essa pessoa procurar também outros auxílios. Um curso, alguma outra formação, além da formação da escola (Lírio, 2023).

Como se vê, Lírio (2023) compreende que frente às demandas postas para o ensino, só a formação da escola não foi suficiente. Consequentemente, o professor teve que buscar outros momentos de formação atendessem as necessidades formativas do momento “[...] porque só a formação da escola, nesse período de duas horas, não deu conta de suprir todas as necessidades” (Lírio, 2023).

A partir das declarações da professora Lírio (2023) evidencia-se a necessidade de a SEMED e a escola, com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenação pedagógica e professores, investir na criação de espaços dentro do projeto da Formação Continuada Centrada na Escola para a troca de experiências, como oficinas de formação, por exemplo, para desenvolver as habilidades com as TDIC, tão necessárias aos professores, além de espaços que os estimulem a refletirem sobre a prática, os saberes docentes, questões didáticas, metodológicas, currículo e planejamento, de forma a contribuir para o trabalho docente. Ademais, sugere-se à SEMED analisar a possibilidade de oferta de formações aos professores da RME nesses aspectos, no âmbito do III Eixo da política de formação continuada, que se refere à formação oferecida pela Secretaria.

Perguntou-se as professoras participantes se a formação continuada no período da pandemia atendeu suas expectativas, e obtivemos as seguintes respostas.

Sim, a formação continuada no período pandêmico superou as minhas expectativas e despertou novas descobertas na minha prática pedagógica, através do uso das ferramentas tecnológicas. E também proporcionou mais conhecimento, para darmos continuidade ao processo de ensino aprendizagem de forma remota, com o uso das nossas tecnologias (Girassol, 2023).

Sim, até mais, porque como eu não sabia praticamente nada, fez com que a gente buscasse, para conseguir fazer um trabalho mais produtivo (Rosa, 2023).

Sim, com certeza, atendeu as minhas expectativas, porque essas formações foram de grande importância e aproveitadas de forma positiva aos nossos anseios e dúvidas (Violeta, 2023).

Para as professoras participantes supracitadas, as formações, de certo modo, atenderam suas expectativas, por esclarecer dúvidas, possibilitar a apropriação de novos saberes e conhecimentos, orientar o planejamento, socializar estratégias e metodologias de ensino, propor momentos de reflexão e, acima tudo, conscientizá-las, e aos demais professores, para o uso das tecnologias no processo de ensino.

A partir dos relatos de Rosa (2023), Violeta (2023), Orquídea (2023), Girassol (2023), Hibisco (2023), Tulipa (2023), Margarida (2023) e Lírio (2023), é possível afirmar que a formação continuada necessita estar diretamente relacionada às mudanças sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais, vislumbrando perspectivas de mudanças das práticas no âmbito dos docentes e da escola, possibilitando a experimentação do novo, do diferente, mas sempre a partir das experiências já vivenciadas por estes profissionais neste espaço e tempo,

orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Portanto, a formação continuada deve,

[...] possibilitar o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático-pedagógicas entre os professores (Silva; Almeida, 2010, p.17)

A professora participante Orquídea (2023) entende que a formação continuada atendeu suas expectativas e que, ao se dar no espaço *online*, ajudou-a na reflexão, reorganização e, principalmente, na busca de novas estratégias de trabalho. Do mesmo modo, avalia que as vivências, trocas de experiências entre os pares contribuíram para a diminuição da insegurança e ansiedade, e potencializaram as práticas pedagógicas.

Sim, atendeu. Mais uma vez, eu reforço. A formação, o espaço de formação *online*, ele ajudou nessa reflexão e nessa reorganização, o tempo todo, de estarmos refletindo e buscando novas estratégias de trabalho. A partir de uma devolutiva, o que eu vou fazer? Como eu posso fazer diferente? Como eu vou atender aquela criança que ainda não avançou nesse determinado conteúdo, o que eu posso fazer diferente? E foi onde entrou a formação com os pares. Quando o professor dá um depoimento na formação, junto com seus pares, acontece essa troca. Esse determinado conteúdo, eu gravei um vídeo, ou eu achei um vídeo específico que fala sobre isso, que pode ajudar. Então, a formação, ela contribuiu muito, nesse sentido, da troca com os pares, porque não era só o estudo. A gente estudava, tinha um texto específico e a gente ia pra prática. Cada momento tinha um professor que relatava sua experiência, isso ajudou muito (Orquídea, 2023).

Já considerando o cenário contemporâneo, pós-pandêmico, é preciso investir numa formação que seja concreta, agora viabilizada por tecnologias, que contribua de fato com a apropriação do conhecimento científico, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas, favoráveis ao ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, e ancorando-se nas narrativas das professoras participantes, compreende-se que a formação continuada é uma necessidade para a atuação profissional docente, e torna-se ainda mais essencial para construções contínuas e responsáveis das práticas pedagógicas após as grandes mudanças e transformações que ocorreram em tempos escolares atípicos, como foi o da pandemia da Covid-19 (Nóvoa, 2022).

Lírio (2023) destacou, em seu relato, que “[...] a formação contribuiu para refletirmos que diante daquilo que eu não domino preciso buscar e ter consciência dos pontos que preciso melhorar”. Percebe-se que ela reflete com frequência acerca do seu trabalho docente, tendo em vista suas inquietações com a prática pedagógica. Essa reflexão que a professora realiza propicia a retroalimentação das ações docentes e nas tarefas pedagógicas, redirecionando-a a outros percursos que possam garantir as aprendizagens dos estudantes. De acordo com Carvalho e Mangialardo (2020),

[...] a transformação da prática educativa ocorre a partir da inquietação, dos conflitos que requerem uma mudança. E na escola, para que haja transformação e seja alcançada a qualidade pretendida, é primordial uma postura investigativa que gere conhecimento, para, assim, ser possível compreender a ação organizativa da escola, que se configura na organização do trabalho pedagógico, a qual implica na prática pedagógica desenvolvida no espaço da sala de aula (Carvalho; Mangialardo, 2020, p. 3).

As estratégias de organização do ensino remoto, desenvolvidas pelos professores, se pautaram fortemente no contexto de atuação e reforçam que se tratou de um período que teve o objetivo de propiciar acesso temporário aos conhecimentos escolares em um momento de crise. Algumas vezes, observou-se o empenho individual em buscar construir formas possíveis para ensinar (Souza; Reali, 2022), frente ao grande desafio vivenciado e no atendimento de demandas que não foram integralmente supridas pelo processo de formação. Muitos desafios perpassaram esse processo, mas a busca, revestida de resistência, por criar possibilidades e potencialidades para que os alunos tivessem um ensino digno em um contexto adverso, esteve presente, evidenciando o compromisso das professoras com sua atividade profissional.

Margarida (2023) afirmou que a formação

[...] contribuiu em partes, porque era tudo muito novo e muita dúvida, muita insegurança. E que devido a essa insegurança, com relação ao uso das tecnologias para realização das aulas *online*, videoaulas e na elaboração de apostilas, tinha muitas expectativas, muitas dúvidas, mas, em partes, as formações a ajudaram muito (Margarida, 2023).

Já Tulipa (2023) disse que a formação continuada desenvolvida atendeu suas “[...] expectativas, ofertando uma metodologia até então desconhecida pelo grupo, possibilitando atender a expectativa de construção de novos conhecimentos, aprendizagem de novas estratégias, metodologias, e assim por diante” (Tulipa, 2023).

A professora Lírio (2023) relatou que “[...] atendeu as suas expectativas de modo regular, e acredita ser pelo fato da insegurança que teve durante aquele período e também de todo o grupo, porque era uma coisa nova para todos.” Então, considerou que foi satisfatório, mas poderia ter ido além. Lírio (2023) salienta, ainda, que a formação, naquele contexto, colaborou para sanar dúvidas e outros questionamentos. Além disso, foi possível contar com as orientações em particular, que as coordenadoras sempre faziam e sempre estavam à disposição.

Os relatos das professoras participantes sugerem que, de um modo geral, a formação continuada procurou atender as expectativas das professoras em relação ao ensino remoto. Um aspecto importante é a contribuição das coordenadoras pedagógicas das unidades escolares em subsidiar, orientar e dar suporte às professoras em suas atividades docentes, como se observa no relato da professora Margarida (2023), ao dizer que “[...] tem muita coisa que eu não sei e as coordenadoras pensam a formação, elas estudam para passar para a gente. Eu gosto de participar, porque eu aprendo sempre.”

Por certo, os professores não estavam preparados, e nem foram orientados, em nível de formação inicial (graduação em licenciatura), para este tipo de organização de ensino – o remoto e o trabalho *online*. Apesar disso, em pouco tempo eles tiveram que reaprender e se reinventar, imersos nesse período que trouxe situações desafiadoras para todos. A pandemia configurou um contexto atípico à Educação Básica na RME, em que quase tudo era desconhecido, impactante e até assustador: aulas a distância, tendo as tecnologias na mediação do processo de ensinar e aprender, uso de apostilas, uso das ferramentas digitais tanto pelo professor como para os alunos e pais de alunos; a residência do professor se transformando em ambiente de trabalho e a casa do aluno em ambiente de aprendizagem, novas metodologias e estratégias de ensino; além das perdas causadas pela doença, que afetaram famílias inteiras. Logo, toda essa situação colocou os professores em situação de conflito e insegurança em relação ao trabalho docente. Assim,

[...] o enfrentamento de uma nova, desafiante e incerta situação pode desestabilizar as certezas do ser e do atuar como docente, ocasionado tensões, mas também o desenvolvimento profissional, afinal, tal cenário demanda a construção de alternativas de ações que irão impactar nas capacidades cognitivas e afetivas de ordem superior dos professores (Souza; Reali, 2022, p. 5).

Sentimentos de angústia, desamparo e urgência, diante de um cenário inesperado e incerto, vieram à tona nas narrativas das professoras. De acordo com Souza e Reali (2022),

tais sentimentos estavam imersos em preocupações relacionadas ao mundo (às ações governamentais, à escola, às famílias, aos alunos, e aos professores etc.) e a si próprias.

Outro ponto a ser analisado nesta subseção é referente à avaliação das professoras em relação ao seu desenvolvimento e aprendizado dentro do projeto de Formação Continuada Centrada na Escola.

É muito importante o/a professor/a avaliar e reavaliar sua participação e seu desenvolvimento em projetos de formação docente, sempre com a intenção de fornecer informações e parâmetros para refletir sobre suas necessidades de aprendizagens, o que aprendeu e o que ainda precisa aprender para o exercício do trabalho docente. Essas aprendizagens e mobilização de saberes, desenvolvimento de competências, entre outros conhecimentos, são necessários para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 169), “[...] o desenvolvimento profissional docente tem de ver com aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, e não sobre os programas”.

Além de contribuir para o desenvolvimento profissional, a formação continuada também favorece a construção e ressignificação da identidade docente, em virtude das novas demandas do ensino, em determinados contextos. Para Imbernón (2010, p. 47) a formação continuada “deve promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante da auto avaliação sobre o que se faz e por que se faz em seu processo de formação”. Nóvoa (2015) colabora com essa reflexão ao afirmar que refletir sobre nossas formações nos move no sentido de buscarmos outras possibilidades para mudanças.

Sendo assim, a formação continuada tem como um dos seus objetivos provocar transformações no contexto profissional do professor. Para acompanhar os ritmos das transformações e das aprendizagens dos alunos, é essencial ter um momento de renovação de conhecimentos e reflexão sobre práticas pedagógicas. Dessa maneira, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado, e valoriza o seu saber profissional.

As professoras Hibisco (2023) e Violeta (2023) demonstram, em seus relatos, uma avaliação positiva, que entende a formação como exitosa no tocante ao seu desenvolvimento e aprendizado dentro do projeto de formação continuada.

Eu avalio de forma positiva. Busquei inovações na minha prática pedagógica, superei minhas dificuldades, apresentadas naquele momento. E hoje vejo como um grande aprendizado e reflexão, que temos que

acompanhar a era digital e buscar conciliar os conhecimentos tecnológicos com as práticas educacionais (Hibisco, 2023).

Eu avalio de forma exitosa, porque eu pesquisei muito para que essas novas práticas fossem realizadas. A formação, nesse período, assumiu um papel relevante para o grupo da escola, como disse anteriormente, sanou muitas dúvidas e anseios (Violeta, 2023).

A professora Margarida (2023) expressou que gosta de participar da formação porque aprende sempre. A professora Tulipa (2023) avalia seu positivamente o seu aprendizado, afirma ter conseguido aprender coisas novas e que a ajudaram diante dos desafios daquele momento.

Lírio (2023) relatou que

[...] esse aprendizado voltou aos tempos de faculdade, essa questão de fazermos essa leitura prévia dos conteúdos. Ajudou muito, porque, às vezes, o professor fica tão focado só em planejar a aula, ler só questões sobre o conteúdo de sala, que, às vezes, ele esquece de ler algo, por exemplo, sobre outros temas, para a sua própria prática (Lírio, 2023).

A professora Lírio (2023) valorizou as leituras prévias, a aquisição de conhecimentos teóricos capazes de contribuir para a própria prática. Então, as leituras de cunho teórico, relacionadas ao trabalho docente, as práticas pedagógicas, dentre outros saberes e conhecimentos, enriquecem, sem dúvida, as boas práticas.

A professora Rosa (2023) avalia sua participação de forma positiva porque sempre buscou participar da formação, e, quando possível, propunha temas para serem estudados. No decorrer do processo de formação, compartilhou suas experiências, saberes e conhecimentos, estando atenta àquilo que é novo, para ensinar suas aulas.

Eu sempre busco participar da formação continuada em minha unidade. Eu proponho temas, eu ouço muito as companheiras que têm mais tempo de sala de aula, troco experiências. Eu sempre observo as falas dos colegas, eu estudo na formação, que é onde a gente compartilha as nossas práticas na sala de aula. Eu busco sempre aprender alguma coisa, seja uma prática, uma simples atividade que deu certo, e busco utilizar em minhas aulas (Rosa, 2023).

Por sua vez, Orquídea (2023) pontua que a formação já é um momento consolidado na escola, fundamental para a construção do projeto educativo, tendo contribuído muito para que pudesse avançar no processo de ensino nesse tempo de pandemia, principalmente em relação ao uso das ferramentas tecnológicas no ensino.

Segundo a professora,

[...] a formação, contribuiu para que todos os professores se envolvessem e conseguissem um bom resultado no futuro, na aprendizagem dos alunos. Então, a gente tinha um princípio, uma organização pedagógica para que a formação viesse atender as necessidades nossas no momento. E a necessidade era esse acompanhamento, que era o mais complicado, acompanhar essa aprendizagem, como acompanhar. E a formação foi fluindo e foi instigando em cada um a busca pelas ferramentas da tecnologia para que a gente pudesse atender melhor, pudesse observar melhor se essa criança realmente estava aprendendo, estava tendo um modo evolutivo ou não (Orquídea, 2023).

Considerando a narrativa de Orquídea (2023), assim como as das demais participantes da pesquisa, considera-se importante retomar, aqui, a reflexão acerca desse período pandêmico, que gerou tantas reflexões sobre as atividades escolares e o uso das tecnologias digitais para a realização dessas atividades, aspecto tão evidente neste estudo. Em consequência, houve demanda de formação dos professores voltada para o uso das TDIC, essenciais para garantir o ensino remoto, e para que pudessem experimentar e sistematizar os conhecimentos sobre as tecnologias, além de avaliar o processo de aprendizagem de seus estudantes, por meio dessas ferramentas. Sobre as estratégias de avaliação dos estudantes, utilizadas por elas durante a pandemia, Margarida (2023) e Orquídea (2023) relataram que, frente a essa necessidade, realizavam videochamadas em que propunham algumas atividades para observar as aprendizagens construídas pelos estudantes naquele período.

Para Kenski (2015), o maior desafio nas relações entre professores, alunos e tecnologias é o de garantir a aprendizagem de todos como sujeitos melhores, a fim de poderem convergir seus interesses e atenções em aprender a lidar com as informações e com as outras pessoas com civilidade, respeito, cortesia, atenção, colaboração e postura crítica.

Neste sentido, Sousa, Oliveira e Martins (2020, p. 11), afirmam que “fica, portanto, evidente a necessidade de formação contínua para os docentes, pois a utilização das novas tecnologias no atual contexto deixou de ser algo opcional, mas imperativo para uma adequação aos novos tempos (ou novo normal) como tem sido pronunciado”.

Em relação aos conhecimentos e saberes aprendidos e mobilizados no processo de Formação Continuada Centrada na Escola e as contribuições para superação dos desafios e mudança da prática docente em tempo de pandemia, a professora Tulipa (2023) disse “[...] que os saberes trabalhados nessas formações contribuíram no sentido de adquirir novos conhecimentos e conseguir desempenhar melhor sua prática”. Neste mesmo direcionamento, a professora Lírio (2023) afirma que “[...] a formação contribuiu no sentido de levantar questionamentos sobre a prática e fez com que buscasse o que era necessário para aquele momento”.

No discurso dessas professoras participantes, ficou evidenciado que os conhecimentos e saberes aprendidos e mobilizados na formação contribuíram de certa forma para a superação dos desafios e mudanças ocorridas na prática pedagógica, pois, sem a formação, seria muito mais difícil, como foi possível notar nos depoimentos das professoras Margarida (2023) e Orquídea (2023).

Segundo Tardif (2014), o/a professor/a busca conhecimento em fontes de aprendizagem, neste caso, por meio das leituras prévias sugeridas em cursos de formação, e das experiências profissionais e pessoais, de maneira que, com os processos formativos, tanto com viés teórico quanto com viés prático, o professor trabalha para remodelar os saberes da profissão. De acordo com as narrativas das professoras participantes, estiveram presentes diversos saberes que, mobilizados e ressignificados, colaboraram com a prática pedagógica. São eles: os saberes profissionais, pedagógicos, da experiência, curriculares, tecnológicos e digitais, dentre outros.

Já finalizando esta reflexão, compreende-se que os saberes docentes se modificam com o passar do tempo, sendo também afetados pelas mudanças impostas à sociedade, como no tempo do distanciamento social, e no contexto atual, que conduziu os profissionais da docência à mobilização de diversos saberes em virtude da emergência de novos modos de se relacionar com os alunos de modo virtual, procurando estratégias didáticas para garantir a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, verifica-se que as professoras participantes reconheceram a importância de os processos formativos para o professor constituir saberes tanto sobre o aluno e suas necessidades de aprendizagens como sobre as práticas pedagógicas.

Com certeza. O docente precisa de inovações nas práticas pedagógicas e trouxe conhecimento. E esse conhecimento tem que ser constante para que nós possamos sempre melhorar nossa prática (Girassol, 2023).

Contribuiu. Fez-se necessário que eu reinventasse a minha prática, e me a uma realidade pouco familiar para mim e para outros. Então, por exemplo, a utilização dos vídeos, que foram chegando e foram necessários, eu tive que me adaptar, para realizar uma aula para que a criança entendesse. [...] não foi fácil, mas, com o tempo, em virtude da formação e a troca de experiência dos colegas, fui conseguindo fazer o meu melhor, porque, a princípio, eu não conseguia gravar uma aula, porque a gente estar frente a frente com o seu aluno, é uma coisa, e virtual, é totalmente diferente. Você sanar as dificuldades dele naquele momento, ver o olhar dele, sentir onde realmente ele precisa de uma ajuda. Agora, através de uma aula gravada, só explicando como que é, o que ele vai fazer, se torna difícil realizar plenamente o seu trabalho, mas eu procurei atingir esse objetivo (Hibisco, 2023).

Sim, principalmente com relação às metodologias de ensino com o uso das ferramentas tecnológicas. Por isso, destaco a importância da formação continuada na escola, onde o grupo discute e chega a um denominador comum, que é a aprendizagem dos alunos, e, para isso, buscamos a superação dos desafios e a melhoria da nossa prática pedagógica (Violeta, 2023).

Os relatos de Hibisco (2023) e Violeta (2023) levam, mais uma vez, à defesa da premissa de que para conduzir a aula, a professora conta não só com o conhecimento teórico sobre os conteúdos, métodos e técnicas de ensino, mas também se apoia nos saberes advindos da experiência individual e coletiva, pois as circunstâncias do cotidiano mobilizam os saberes do professor e oportunizam situações de reelaboração desses saberes.

Ainda sobre a importância dos processos formativos, Orquídea (2023) expressa que

[...] a formação foi fundamental para que se instigasse, motivasse o professor à busca dessas ferramentas, para que a gente pudesse trabalhar. Diante de uma pesquisa tão importante no período de pandemia e da importância da formação, volto a reforçar que a formação, se conseguimos bons resultados no período de pandemia, conseguimos avançar num projeto de escola, garantir, dar continuidade no projeto educativo que já havia, foi a formação. A formação continuada que deu conta, que dá conta disso, porque a gente aprende com os pares, é na formação, e é nesse momento que a gente consegue fazer a troca de experiência (Orquídea, 2023).

Orquídea (2023) enfatiza o quanto a formação influenciou na conquista de bons resultados, mesmo em tempos de pandemia. Da narrativa da professora, destacar depreende-se que a formação continuada e a prática pedagógica emergem como fonte de aprendizagens e mobilização de saberes, pois é nesses espaços que se originam os saberes. De acordo com Tardif (2014), conscientes das particularidades da docência, os professores mobilizam, na formação e na prática pedagógica, saberes advindos das características pessoais, da experiência profissional e da formação específica.

Conforme Macenham (2015), a relação entre a formação e a prática docente possibilita a origem, o desenvolvimento e a mobilização dos saberes pelo professor. Não há como desvincular a atuação docente dos cursos de formação e vice-versa. Por isso, a especificidade da docência depende dos cursos de formação. A formação docente como fonte de aprendizagem oferece condições que auxiliam na compreensão, por parte do professor, a respeito das especificidades de seu trabalho, como tem sido pontuado neste estudo, em vários momentos, em diálogo com as vozes das professoras participantes.

Em face do exposto, entende-se que a formação oferecida pela escola, por meio do Projeto de Formação Centrada na Escola, é significativa para a prática pedagógica das

professoras, tendo em vista que dá suporte ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, à apropriação e mobilização de saberes necessários à prática docente. Para Imbernón (2011), o conhecimento profissional do professor se consolida na formação continuada, onde relaciona sua prática aos saberes adquiridos, tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência, para concretizar a ação docente.

No que tange às principais contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola, na aquisição de conhecimentos e saberes que foram necessários no período pandêmico, as professoras participantes salientam o trabalho relativo ao uso das Tecnologias Digitais de Informação durante o ensino remoto, como se vê na declaração de Tulipa (2023): as “[...] adoções de novas tecnologias em sala de aula, o desenvolvimento de novas competências, o aperfeiçoamento de habilidades pedagógicas, aprender metodologias de ensino e aprimorar o processo de avaliação de aprendizagem [...]”. Margarida (2023) complementa, afirmando a relevância de a formação continuada “[...] possibilitar o aprendizado com relação ao manuseio dos recursos tecnológicos digitais, que ajudou para que pudesse gravar as aulas com melhor qualidade”. Além disso, sublinhou que a formação se configura como um rico espaço de diálogo e troca de experiência entre os pares.

Girassol (2023), Hibisco (2023), Rosa (2023), Violeta (2023) e Orquídea (2023) apontaram, ainda, a prática da reflexão, a utilização das tecnologias digitais, a compreensão da realidade familiar dos alunos e a aquisição de conhecimentos e saberes, bem como o planejamento e a busca de novas metodologias, saberes esses que foram relevantes para o processo de ensino no contexto o ensino remoto.

A principal contribuição, acredito, foi a reflexão das práticas pedagógicas e a utilização das mídias digitais, já que as mesmas já existiam, no entanto, não eram utilizadas em prol da prática educacional. Sendo assim, nos deparamos com a necessidade de uso de ferramentas digitais direcionadas para o ensino-aprendizagem de nossos estudantes, naquele momento (Girassol, 2023).

Eu acredito que a formação continuada sozinha não irá resolver os problemas da educação atual, mas foi relevante para que pudesse desenvolver um ensino com mais qualidade; além de contar com professores envolvidos em um trabalho voltado para a realidade da Covid-19, a formação me auxiliou, auxiliou outros também, creio eu, a desenvolver um trabalho sistemático, organizado e cauteloso com o aprendizado dos alunos (Hibisco, 2023).

Além do uso das tecnologias, me auxiliou muito para compreender a realidade familiar de cada aluno, pois sempre tinha que rever como avaliar meu aluno (Rosa, 2023).

As contribuições da formação continuada centrada na escola foram a aquisição de conhecimentos e saberes. Também um espaço de aprimoramento dos conhecimentos sobre as tecnologias digitais em sala de aula. Novas metodologias, como o uso de tecnologias digitais. A pandemia também me levou a refletir que sempre devemos buscar aprender continuamente, principalmente, ter mais conhecimento nessa área tecnológica, pois o mundo vai evoluindo e é necessário esse aprendizado ao professor (Violeta, 2023).

A professora Orquídea (2023) faz um balanço da Formação Continuada Centrada na Escola, em que descreve as contribuições que considerou importantes para a atuação dos docentes, ou seja, as práticas pedagógicas no período do distanciamento social, como se pode observar a seguir:

A troca com os pares, com os colegas, no uso das tecnologias, porque num grupo tem sempre aquele que sabe um pouquinho mais no uso das tecnologias. Então, a formação, ela contribuiu muito nesses momentos para que a gente pudesse estar trocando e estar aprendendo com o colega. A reflexão, ela propôs, o tempo inteiro, refletir sobre a nossa prática, uma prática totalmente diferente daquilo que a gente fazia na presencial. E o acompanhamento pedagógico, de dar condições para que a gente pudesse olhar para essa devolutiva que a criança trazia e acompanhar essa aprendizagem.

[...] os momentos formativos no período de pandemia, foi fundamental para que a gente pudesse ter fôlego para poder trabalhar e acompanhar. E, às vezes, não desanimar, porque você pegava algumas situações, que a gente olhava e falava, e agora, o que eu vou fazer? Aí, volto a reforçar a questão dos momentos formativos na escola, da formação centrada na escola, que é a troca dos saberes pedagógicos, a troca da experiência com meus pares. Então, a formação, ela contribuiu em todo o processo.

[...] eu vejo que se não tivéssemos um projeto de formação centrada na escola, nós sofreríamos muito mais nesse período de pandemia. Nesse período que nós conseguimos trabalhar com as aulas diferenciadas, trabalhando com aulas *online*, com videoaulas, não só com a ida e vinda de atividades impressas, de poder acompanhar melhor o processo.

A formação centrada na escola é um momento que a rede garante e que precisamos também garantir nas escolas e fortalecer, e, pós-pandemia, eu vejo que esse espaço está mais fortalecido, acho que por tudo que nós vivemos nesses dois anos, e da necessidade de ressignificar nossa prática, para mudarmos, para refletirmos a nossa prática, que é o que nós precisamos de momento, nós precisamos do outro, do outro para discutirmos aquilo que a gente acredita, aquilo que a gente pensa enquanto educador, e as experiências, elas são vivenciadas e precisam ser trocadas com os meus pares. Quando eu faço isso, eu estou aprendendo, os meus saberes estão sendo fortalecidos, e vem a busca, e é sempre a busca, a busca incessante para poder tentar fazer o melhor. O melhor dentro de um projeto de escola, ele requer estudo, ele requer pesquisa, nós precisamos pesquisar, nós precisamos pesquisar mais para que a gente consiga garantir, de fato, um ensino de qualidade, e que todas as nossas crianças, elas realmente aprendam (Orquídea, 2023).

As ponderações da professora Orquídea (2023) somam-se aos achados da pesquisa que apontam que a Formação Continuada Centrada na Escola, desenvolvida junto aos/aos professores/as das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, durante o período de pandemia da Covid-19 (2020-2021), contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas, haja vista as novas demandas exigidas para o processo de ensino, com a adoção do ensino remoto.

Das contribuições da formação continuada, a que mais se destacou nas narrativas das professoras participantes foi com relação aos saberes das tecnologias digitais. É inegável que isso representou um desafio naquele momento, contudo, as dificuldades foram sendo superadas, na medida do possível, ao longo do processo de formação e das práticas, superação essa que foi indispensável, tendo em vista a adoção do ensino remoto em tempos de pandemia.

Segundo Piorino (2012),

[...] possibilitar ao professor apropriar-se de novos conhecimentos e incentivá-lo a explorar os recursos tecnológicos disponíveis na escola é o desafio nos cursos de formação docente e no currículo da escola. Para tanto é importante pensar como o currículo da escola está organizado de maneira a integrar o uso de tecnologia e o que é necessário para que o professor desenvolva o currículo escolar com os alunos e se reconheça como protagonista de sua prática (Piorino, 2012, p. 45).

Ainda discorrendo sobre essa análise, Lírio (2023) afirma, em sua narrativa, que as formações contribuíram no sentido de conseguir “[...] observar que a minha dificuldade também era a dificuldade de outros. De saber como lidar com a insegurança. De como lecionar, como passar esse conteúdo para a criança, porque foi um momento de muita insegurança” (Lírio, 2023). Para ela, a formação continuada serviu para o compartilhamento das angústias e das inseguranças, e buscar soluções e encaminhamentos no coletivo dos professores para o novo processo de ensinar.

O quadro vivenciado e descrito pelas professoras participantes demonstrou que o/a professor/a deve compreender e estar aberto para novos conhecimentos que surgem em diferentes campos todos os dias, ainda que sejam provocados por uma situação emergencial e grave, como a pandemia da Covid-19. No exercício da profissão docente, o professor precisa se manter atualizado, e isso se dará por meio da formação continuada, que pode ser entendida como parte do processo de desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, e que proporciona um novo sentido à prática pedagógica, pois, ao contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor, torna-se reflexiva. Trazer novas

questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação (Imbernón, 2010).

Como apresentado nos depoimentos das participantes, observou-se que a Formação Continuada Centrada na Escola, ocorrida no período do distanciamento social, no auge da pandemia da Covid-19, trouxe contribuições para o aprimoramento e ressignificação das práticas pedagógicas para esse contexto, no qual os saberes mobilizados e apropriados vieram atender a necessidades formativas do momento. Sobre as articulações que os professores fazem entre a prática e os saberes mobilizados no processo de formação, Pimenta (2012, p. 29) afirma que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Para Tardif (2014), essas articulações feitas pelos professores com os saberes na prática docente mostram a sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição da sua prática. Neste sentido, compreende-se que esses diversos saberes (saberes profissionais, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais), apreendidos e mobilizados pelas professoras participantes, são articulados no exercício das práticas pedagógicas.

Concluindo este estudo, fundamentado nas análises das narrativas das professoras participantes, é possível atribuir relevância à Formação Continuada Centrada na Escola como contribuição para ressignificação das práticas pedagógicas, bem como na constituição da identidade profissional docente. Os dados obtidos e analisados foram capazes de apontar que a Formação Continuada foi decisiva para que os/as professores/as se apropriassem de conhecimentos e saberes que contribuíram para o ressignificar das práticas pedagógicas tão necessárias para o trabalho docente em tempos de pandemia. Desse modo, nota-se que a formação continuada é considerada essencial ao trabalho do/a professor/a, por isso, deve oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, que promovam a construção do conhecimento e estejam direcionados a impulsionar as aprendizagens de todos os estudantes. Assim, deve ser percebida como uma possibilidade de causar mudança das práticas pedagógicas, permitindo a experimentação do novo e do diferente, a partir das experiências profissionais que se dão neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, de abordagem qualitativa, buscou evidenciar as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, enquanto processo para a ressignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19 (2020, 2021), haja vista as demandas que surgiram no processo de ensino daquele período.

Em vista da importância de discutir acerca das ações formativas oferecidas pelas escolas da RME de Rondonópolis/MT, que ocorre através da Formação Continuada Centrada na Escola, a pesquisa desenvolvida se mostrou bastante pertinente. Ademais, procurou colocar em cena os saberes docentes que foram mobilizados nessas formações e como estes saberes contribuíram na ressignificação das práticas pedagógicas com vistas a atender às novas demandas do processo de ensino em tempos de pandemia da Covid-19, especificamente, no período do distanciamento social (2020, 2021).

A partir das intenções delineadas para este estudo, é importante destacar que a formação continuada dos professores através da Formação Centrada na Escola, constituiu-se em um dos espaços legítimos para o diálogo e reflexões acerca das possíveis estratégias de organização do ensino e das práticas pedagógicas em tempos de pandemia, período em que ocorreram mudanças e transformações no processo de ensino, surgindo, então, o ensino remoto na RME, no qual predominou o uso das TDIC, no intuito de garantir o direito à educação aos alunos dessa rede de ensino, e, simultaneamente, assegurar a formação continuada aos professores de modo *online*, por meio de plataformas digitais de comunicação.

A seção analítica da pesquisa foi organizada em três categorias, em consonância aos objetivos propostos na pesquisa, sendo: Categoria 1) As estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da Formação Continuada aos professores durante a pandemia da Covid-19; Categoria 2) Os saberes docentes necessários para o processo de ensino e práticas pedagógicas em tempos de pandemia; Categoria 3) As contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas.

A Categoria 1 tratou das estratégias utilizadas pelas escolas para a garantia da Formação Continuada aos professores. Foi evidenciado que essas instituições implementaram encontros *online* por meio do uso de plataformas digitais de comunicação, além de outras atividades síncronas e assíncronas. Esses encontros eram semanais, sempre no horário de HTPC, sendo planejados e orientados pelos coordenadores pedagógicos das unidades

escolares. Observou-se, também, que, embora a participação dos professores nesses encontros formativos apresentasse desafios, eles não se desestimularam a participar do projeto de formação continuada, o que indica que esse momento formativo representou/representa um direito do professor da RME, aqui em análise. As professoras participantes apontaram, como um dos maiores desafios à formação naquele momento, a falta de acesso a recursos tecnológicos digitais em suas residências e também a lacuna de saberes necessários para o uso das ferramentas tecnológicas digitais necessárias àquele contexto, marcado pelo ensino remoto.

Neste sentido, cabe a SEMED como instituição responsável em promover a formação continuada dos professores da rede, inserir na proposta de formação a integração do saber pedagógico digital dada a sua relevância nas práticas pedagógicas, e no trabalho docente na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagens dos alunos. Dessa forma, deve garantir ferramentas e ambientes virtuais em que as tecnologias nas escolas se tornem acessíveis a toda comunidade escolar.

Afinal, a integração da TDIC ao currículo escolar não é uma demanda nova como ficou demonstrado na pandemia, nesse contexto esse aspecto apenas ganhou mais visibilidade. O papel das TDIC é estar a serviço da promoção das aprendizagens, que muitas vezes não ocorreriam, ou, que ocorreriam de outra forma se não houvesse esse recurso. Uma das situações conflituosas neste momento é saber lidar com a informação amplamente lançada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação em uma “era” de desinformação.

Assim, é fundamental que os professores compreendam o uso das TDIC como um recurso que auxilia as práticas pedagógicas e as aprendizagens, indo além do uso instrumental destas ferramentas digitais.

Integrar o “saber pedagógico digital” ao projeto de formação continuada das unidades escolares da RME é preciso. Para tanto, sugere-se a oferta de oficinas de formação que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos e habilidades relacionados ao uso das TDIC no campo educacional, pois esses recursos são fundamentais para os professores na mediação do processo de ensino. Também se recomenda à SEMED a promoção de formações aos professores da RME voltadas a esses recursos tecnológicos e digitais, no âmbito do III Eixo da política de formação continuada, que se refere à formação desenvolvida pela SEMED. Além disso, este estudo demonstrou a necessidade de políticas públicas que garantam maiores investimentos na disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas públicas, permitindo, assim, o acesso desses recursos para professores e alunos.

Já na Categoria 2, os saberes docentes necessários para o processo de ensino e práticas pedagógicas em tempos de pandemia, constatou-se, por meio das narrativas das professoras participantes, que houve mudanças e novas demandas no processo de ensino e nas práticas pedagógicas, uma vez que predominou o trabalho *online*, em virtude do ensino remoto. O contexto educacional vivenciado no período pandêmico exigiu uma atitude reflexiva dos professores em relação à prática pedagógica, com a necessidade de aprender e mobilizar novos saberes, além disso, construir e planejar estratégias de ensino adequadas a esse contexto, pensar em novas metodologias e incorporar, no cotidiano das práticas pedagógicas, as tecnologias das mídias digitais. Neste processo, o professor teve que reinventar-se e recriar-se. Para tanto, foi preciso integrar diversos saberes, como os pedagógicos, experienciais, curriculares, profissionais, tecnológicos, todos importantes, e que contribuíssem com as práticas no processo de ensino remoto.

É notório que o trabalho docente e a prática pedagógica em tempos de pandemia exigiram um novo perfil do professor, com a intenção de atender as mudanças e exigências do ensino que surgiram neste período, e que o levaram a ressignificar sua prática pedagógica através da formação continuada e nas experiências neste contexto do ensino. Um aspecto a ser enfatizado, já descrito no decorrer deste estudo, diz respeito à sobrecarga de trabalho dos professores, que atuaram, frequentemente, sob pressão e cobranças constantes, atravessados pelo medo, angustiados diante da falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, insegurança no trabalho docente, entre outros fatores. Tudo isso acelerou a necessidade da mobilização de novos saberes e competências para direcionar o processo de ensino com os alunos no ensino remoto, ou híbrido. Logo, fica clara a importância da Formação Continuada Centrada na Escola, que, mediante diagnósticos das necessidades formativas, pôde contribuir para amenizar os desafios e a insegurança desta nova abordagem no processo de ensino.

Mediante o exposto, aponta-se na dimensão institucional, a importância da Secretaria Municipal de Educação através do Departamento de formação profissional em reconhecer, prestigiar e promover condições para o desenvolvimento profissional docente. Também por estar sempre conectada ao cotidiano escolar, à complexidade da docência (saberes docentes, diversidades das práticas, influências do contexto etc.), como foi em tempos de pandemia. Tal secretaria, visou o desenvolvimento do “Programa de Atividades para Além da Escola”, que diante das necessidades formativas, propôs junto às unidades escolares as formações via *online* fazendo uso das plataformas digitais para a implantação do ensino remoto emergencial,

de modo a atender/amenizar às demandas e necessidades formativas dos professores naquele período e posterior a ele.

Na Categoria 3, que discutiu sobre as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola e apropriação dos saberes necessários para a ressignificação das práticas pedagógicas, ficou evidenciado, com base nos relatos das professoras participantes, que a formação continuada contribuiu de maneira significativa para aquisição e mobilização dos saberes requeridos para a prática pedagógica naquele contexto vivenciado. As professoras participantes sinalizaram que os saberes apreendidos e mobilizados no processo de formação continuada possibilitaram a ressignificação de suas práticas pedagógicas, apesar dos diversos desafios, que foram sendo, de alguma forma, superados pelos professores durante aquele período.

Também foi possível perceber que a participação dos professores na formação continuada possibilitou a apropriação e construção de novos saberes, a partir de estudos de temáticas relevantes para o processo de ensino no contexto do ensino remoto emergencial, em tempos de pandemia. As reflexões, trocas de experiência entre os pares, o diálogo e o apoio e exemplo de professores mais experientes em diversas situações do cotidiano no ensino ajudam a tecer uma gama de conhecimentos que se acumulam e vão sendo transformados no processo de construção de novos saberes, que também são mobilizados nas práticas pedagógicas, e possibilitam aos professores melhores condições de conduzir as diversas situações que possam ocorrer no processo de ensino, como foi o caso aqui em tela, em que os professores se viram frente a uma realidade desafiadora e assustadora, que os fez questionar a si mesmos. É através deste processo de mobilização de saberes e de aprendizagens que os docentes ampliam seus conhecimentos profissionais. E em consequência do contexto das práticas pedagógicas, exigências e mudanças provocadas na organização do ensino, o professor também ressignifica sua identidade profissional docente, que não é estática, mas sim (re)construída ao longo de sua trajetória no exercício da profissão docente.

Enfatiza-se que as reflexões aqui contidas sinalizam para outras investigações que podem discutir e compreender a relevância do processo formativo continuado do/a professor/a no contexto escolar. O estudo ora apresentado demonstrou o quanto a Formação Continuada Centrada na Escola colaborou/colabora com a ressignificação das práticas pedagógicas, na medida em que assegura ao professor da Educação Básica novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e mobilização de novos saberes docentes que nortearão o trabalho pedagógico. Compreende-se, portanto, que a Formação Continuada Centrada na

Escola oportuniza a ressignificação das práticas pedagógicas ao proporcionar espaço para mobilização e aprendizagem de novos saberes necessários à docência.

Esta pesquisa registra o momento histórico vivenciado pelos professores, alunos e familiares dos alunos, permeado por incertezas, dores, perdas e profundas transformações na vida como um todo, inclusive na educação, em virtude desta pandemia. A jornada empreendida por esses diferentes atores no decurso da pandemia resultou em uma ampla reflexão e múltiplas aprendizagens que poderão subsidiar e direcionar o planejamento eficaz de um novo projeto de formação continuada centrada nas escolas, e também a construção de um currículo escolar inclusivo, mediado pelo uso das TDIC, em todo trabalho docente e nas práticas pedagógicas do ensino para a contemporaneidade e os tempos vindouros, que aqui se denomina de pós-pandemia, na educação pública da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT. As mudanças chegaram sem pedir licença, e chegaram para ficar. Por isso, então, é preciso incorporá-las e delas retirar o que de melhor elas têm a oferecer: o potencial de trazer qualidade e equidade às salas de aula.

Reforça-se que a pesquisa sobre o tema não se encerra por aqui, mas espera-se que o trabalho que ora se apresenta sirva como uma porta aberta para novos estudos voltados a tão importante discussão, que registra as contribuições da formação continuada em tempo de pandemia e a ressignificação das práticas pedagógicas, dando significado ao processo de ensino e aprendizagem em um período histórico de rápidas mudanças nas interações sociais e no sistema de ensino, aqui, com a necessidade evidente de utilizar ferramentas de ensino remoto, mediado por recursos tecnológicos virtuais, em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento, o que se tornou um desafio sem precedentes para garantir o direito básico à educação.

Por fim, compreende-se que este estudo se junta a outros já realizados, podendo servir de instrumento para a melhoria das políticas públicas de formação docente. Ademais, a partir deste estudo de mestrado, novos caminhos serão abertos como possibilidades de outras pesquisas relacionadas à formação do professor e os saberes docentes em tempo digital, usos da TDIC na mediação pedagógica, e os efeitos do ensino remoto emergencial na educação. Este último item ainda demanda investigações aprofundadas, pois retratam um tempo histórico que alterou de forma intensa e permanente o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. v. 8. (Coleção questões da nossa época). São Paulo, SP: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555553185. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553185/>. Acesso em: 01 maio 2023.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e políticas públicas de TIC e educação. *In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação*, 2015.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ANJOS, Alexandre Martins dos; Silva, Gláucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil, 2018.
- ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Estratégias de Ensino Remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Thema**, v. 20, n. Especial, p. 37-54, Pelotas-RS, 2021.
- ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em Revista**, v. 37, Belo Horizonte, 2021.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Marta Cristina. **A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica**. 117 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, [S. l.], 2021.
- BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Saberes docentes e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Licenciatura em Música da UFPE**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de pós-graduação em Educação, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In: Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 41-53, 2006.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016 Acesso em: 10 jan. 2023

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARMO, Roney Gusmão do *et al.* Desenho didático online na pós-modernidade: percepções da formação continuada em tempos de pandemia. *Revista EDaPECI*, v. 21, n. 3, p. 16-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/15806> Acesso em: 10 jan. 2023.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. *A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico*. *In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006, p. 179-191.

CARVALHO, Ademar de Lima. (org.). *Coordenação pedagógica: princípios, práticas e utopia*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação de professor e a organização do trabalho pedagógico na escola. *In: A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor*. Ademar de Lima Carvalho (org.). Curitiba, PR: CRV, 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. *EccoS-Revista Científica*, n. 55, p. 8389, 2020.

CARVALHO, Ademar de Lima; SANTOS, Terezinha de Faria Ávila. Formação Docente e o pensamento Educativo Freiriano. *In: Formação docente e práticas educativas na escola*. SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; CARDOSO, Cancionila Janzkosvski (org.). Cuiabá, MT: EdUfmt, p. 15-27, 2015.

CARVALHO, Ademar de Lima; VECCHIA, Solange Ana Dalla. A formação centrada na escola como mediação da formação permanente do professor. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 24, n. 1, p. 22, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7451> Acesso em: 10 jan. 2023

CASTRO, Rafael Fonseca de; SILVA, Epifânia Barbosa da. Processos formativos mediados por tecnologias emergentes no estado de Rondônia em tempos de pandemia: o que dizem os professores? **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 7-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2140> Acesso em: 10 jan. 2023.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Revista Educação & Realidade** v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios-volume 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Ailton Carlos Lima; SOUZA, Jeane Cristina da Silva Oliveira de. A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do neoliberalismo. **Revista Kalagatos**. Revista de Filosofia. Verão de 2022, v. 19, n. 2. e-ISSN: 1984-9206

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, v. 9, p. 1-12, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

FERREIRA, Eliani Conceição da Silva. **Os professores formadores em tecnologia educacional na pandemia**: desenvolvendo novas práticas pedagógicas. 2022. ix, 147 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721 -737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (ed.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Editora Oficina Universitária, 2012.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação infantil e a construção de saberes docentes**. 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios-volume 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios-volume 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423- 441, 2015.

KOSCHECK, Arcelita; TIMM, Jordana Wruck. Formação docente no contexto da pandemia: ressignificação da prática pedagógica. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022067-e022067, 2022.

Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1350> Acesso em: 10 jan. 2023.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, p. 242-258, 2018.

LIMA, Paulo Vinícius Pereira de; SOUSA, Luciane Alves Rodrigues de; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Formação de professores da Educação Básica no contexto da pandemia da Covid-19: as vulnerabilidades da Educação Especial. *Educação Matemática Debate*, v. 6, n. 12, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/4713> Acesso em: 10 jan. 2023

LINHAS CRUZADAS. A sociedade do mal-estar. Thaís Oyama e Luiz Felipe Pondé. *Jornalismo TV Cultura. YouTube*. Publicado em 21 de julho de 2022. 1:07. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aA58qvFWIXM> Acesso em: 15 jan. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACENHAN, Camila. **Saberes e práticas docentes na Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARTINS, Sandra Cristina Batista; SANTOS, Geiza Daiane Pereira dos; RUFATO, João Antonio; Glaucia Silva Brito. Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. *Revista interações*, N. 55, p. 6-27 (2020).

MATOS, Helen Carla Santos. O uso das TCIS na formação continuada em tempos de pandemia: um estudo reflexivo. *Anais do CIET/EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação de professores e os atuais dilemas da profissão docente: entre a desigualdade social e a reinvenção da profissão. *Educação online*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 24, p. 1-17, 2020.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, Ana Rita. Ação-Reflexão-Ação: processos de formação. *Dia a dia Educação*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8>. pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Eriene Macêdo de. **Formação continuada em matemática afetada pela pandemia: uma experiência desenvolvida em duas escolas públicas do norte e nordeste brasileiro**. 2021. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 02, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e aum. Ijuí, RS: Unijuí, 2016.

MOTTA, Vania; EVANGELISTA, Olinda; CASTELO, Rodrigo. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2021.

NAKAMURA, Sueli Rosa *et al.* Formação e atuação de professores da educação infantil em tempos de pandemia: Uma análise crítico-dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0953-0966, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16328. Acesso em: 10 jan. 2023.

NOBRE, Ana *et al.* Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 45, 2021.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ainda tempos estranhos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 29, p. 311-317, 2021.

NÓVOA, Antônio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição 142, 01 de maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 03 maio 2023.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **O papel do professor diante dos novos contextos: aprendizagem não é saber muito**. Carta educação, 2015.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Mário Eduardo Coutinho de; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. Uso das tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia: consequências de uma interação forçada com o mundo digital. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - TO - v. 9, n. 10.

ORTH, Miguel Alfredo; MEDEIROS, Claudia Escalante. Políticas de formação continuada de coordenadores e professores na modalidade remota em meio à pandemia. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 14, n. 25, p. 30-47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1295> Acesso em: 10 jan. 2023

PESCE, Marly Krüger de; ULBRICH, Raquel Terezinha. O ensino remoto e as tecnologias digitais na perspectiva do professor do Ensino Médio. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 27, p. 155-174, 2022.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da Metodologia de pesquisa. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312> Acesso em: 10 jan. 2023.

PESCE, Marly Krüger de; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Percepção de professores de ensino superior, durante a formação continuada, sobre tecnologias digitais. **Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910450, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10450>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PESCE, Marly Krüger de; ULBRICH, Raquel Terezinha. O ensino remoto e as tecnologias digitais na perspectiva do professor do ensino médio. **REVASF**, Petrolina, Pernambuco - Brasil, vol. 12, n. 27, p. 155-174, abril, 2022. Disponível em : [file:///C:/Users/User/Downloads/A07+Artigo+-+Edicao+Regular+-+O+ENSINO+REMOTO+E+AS+TECNOLOGIAS+DIGITAIS+NA+PERSPECITVA+DO+PROFESSOR+DO+ENSINO+M%C3%89DIO%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/A07+Artigo+-+Edicao+Regular+-+O+ENSINO+REMOTO+E+AS+TECNOLOGIAS+DIGITAIS+NA+PERSPECITVA+DO+PROFESSOR+DO+ENSINO+M%C3%89DIO%20(2).pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, Maria José de; QUEIROZ, Marina Carla da Cruz; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Implicações do paradigma emergente na formação continuada dos (as) professores (as) da rede municipal de Palmas-TO em tempos de pandemia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 157-166, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2121> Acesso em: 10 Jan. 2023.

PIORINO, Gilda Inez Pereira. **A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais**: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA. 2012. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauer Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, p. 278-300, 2020.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SANTOS, Leonardo Victor dos; SILVA, Maria das Graças Pereira. A pandemia da Covid-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, v. 6, n. 2, p. a8pt-a8pt, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9454> Acesso em: 10 jan. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019.

PUCCI, Renata Helena Pin; FERREIRA, Luciana Haddad. Formação, autoria e resistência: a escuta de professoras no tempo-espaço da pandemia da Covid-19. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED**, 2021.

REINERT, Max. Escolha uma metodologia de análise de dados textuais e um aplicativo: Aurelia de Gerard de Nerval. **Boletim de Metodologia Sociológica/Bulletin de méthodologie sociologique**, v. 26, n. 1, pág. 24-54, 1990.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação Humana: educação para todos**. (org.). Margarete Fátima Pauletto, Marisa Inês Brescovici Araújo. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016c.

RONDONÓPOLIS. **Lei complementar nº 228, de 28 de março de 2016**. Reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis - MT. Rondonópolis: SAD, 2016b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2016/22/228/leicomplementar-n-228-2016-reestrutura-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-dosprofissionais-da-educacao-infantil-e-fundamental-do-municipio-de-rondonopolis-mt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Formação Continuada**. (org.): Margarete Fátima Pauleto, Marisa Inês Brescovici Araújo. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016a.

RONDONÓPOLIS, SEMED. ORIENTATIVO Nº. 001/2020/SEMED no **Diário Oficial Eletrônico** (Diorondon-e) nº 4.705, de 26 de maio de 2020, 2020b.

RONDONÓPOLIS, SEMED. ORIENTATIVO Nº. 002/2020/SEMED no **Diário Oficial Eletrônico** (Diorondon-e) nº 4.759, de 17 de agosto de 2020, 2020a.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013, p. 414-492.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Os professores e sua formação*. NÓVOA, António (coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Donald Schön e o “professor reflexivo”. *In: 20 anos sem Donald Schön*: o que aconteceu com o professor reflexivo? SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SHIROMA, Enneida Oto; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. Educação e ideologia do neodesenvolvimentismo: heteronomia no campo educacional. Artigo. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e29677 |E-ISSN 2177-6059.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. *In: Análise Textual Discursiva (ATD)*: teoria na prática. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2022. p. 18-35.

SILVA, Cristiane Rodrigues Thiel; MORAIS, Marta Regina Ferreira de; CONCEIÇÃO, Nathália Marques da. A formação continuada e os desafios no processo de ensino em tempos de pandemia. **II Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas - Linguagens em movimento**: composições nos/dos cotidianos de pesquisas em educação. Salvador: UFBA, 2022.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89455414012/index.html>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

SILVA, Jansen Felipe; ALMEIDA, Lucinalda Andrade Ataíde. Política permanente de formação continuada de professores: entraves e possibilidades. *In: Formação continuada de professores*: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 11-34, 2010.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Thaís de Oliveira da; RAUSCH, Rita Buzzi; SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira. Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 43-56, 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/554> Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Elcimar Simão. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio

de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 141, Set/Dez 2020, ISSN 2594-9004

SOUZA, João Francisco de; NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. **Prática pedagógica e formação de professores**. (org.). 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, Aline Fernanda de. **Formação de professores em tempo de pandemia**. (org.): Aline Fernanda de Souza. Curitiba, PR: CRV, 2021.

SOUZA, Aline Fernanda de; WERLE, Ana Paula. A formação dos diretores(as) escolares da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (2021). *In: Formação de professores em tempo de pandemia*. (org.). Aline Fernanda de Souza. Curitiba, PR: CRV, 2021.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento. *In: Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. Terezina: EDUPFI, p. 165-198, 2017.

SOUZA, José Batista de; CARVALHO, Tainah dos Santos. Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: experiências exitosas da Universidade Federal de Sergipe durante a pandemia. *In: Formação de professores e experiências em tempos de pandemia*. Carlos Alberto Vasconcelos. (org.). Sobral: Sertão Cult, 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Revista praxis educacional**. 2022, v. 18, n. 49: e9099.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. A constituição do ser professora: novos desafios diante de um cenário de pandemia. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, 2023.

SZPAKOWSKI, Janaína. O professor, a formação docente e a prática pedagógica na escola. *In: A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor*. (org): Ademar Lima Carvalho. Curitiba, PR: CRV, 2019.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

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

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Lays do Carmo Cavalcante; CARMO, Lorena Fonseca do; SILVA, Bruno Andrade da. Percepção dos professores sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, na Vila de Carapajó/Cametá, Pará. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 18, p. 385-395, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/13146> Acesso em: 10 jan. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria, RS: Biblos, 2013.

VAILLANT, Denise Elena Alcaide; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

VIDAL, Odaléa Feitosa; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 722-749, abr./jun. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro para entrevista semiestruturada/Tema da pesquisa

A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Procedimentos iniciais:

- Agradecer ao participante pela disponibilidade em receber a pesquisadora.
- Apresentar ao participante, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar ao participante as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Solicitar ao participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o aceite de sua participação na pesquisa por meio da entrevista.

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ROTEIRO DE PERGUNTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias utilizadas pelo grupo de professores na realização dos encontros de formação durante a pandemia da Covid-19, especificamente no período do distanciamento social (2020, 2021). 	<p>a) Professor(a), como ocorreu a formação continuada em sua unidade em tempo de pandemia? Relate as estratégias utilizadas pelo grupo para a realização dos estudos nesse período.</p> <p>b) Foi possível participar dos estudos no formato proposto pela escola? Quais foram os desafios ao participar da formação no formato proposto?</p> <p>c) Em relação as estratégias utilizadas pelo grupo para a realização dos estudos, foi efetiva? Qual sua avaliação sobre as estratégias utilizadas?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar os saberes docentes que os professores consideram necessários no processo de ensino para a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto histórico do tempo pandêmico. 	<p>d) Professor(a), relate como foi o processo de ensino durante a pandemia. Quais foram as principais mudanças que você observou no processo de ensino nesse período?</p> <p>e) Durante o processo de ensino na pandemia o professor(a) sentiu a necessidade de mudança em sua prática? Se sim, quais foram as mudanças que você percebeu que eram necessárias?</p> <p>f) Professor(a) destaque quais saberes e conhecimentos você considerou importante e necessário para atender as novas demandas</p>

	<p>no processo de ensino em tempos de pandemia.</p> <p>g) Essas mudanças no processo de ensino te levaram a refletir sobre sua prática? Você considera importante a reflexão sobre a prática? Por quê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola desenvolvida durante a pandemia, pela Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, evidenciando as experiências dos professores participantes dessa formação, em relação à aquisição de conhecimentos e saberes que possibilitem a ressignificação das práticas pedagógicas. 	<p>h) Você considera importante a formação continuada centrada na escola? Por quê?</p> <p>i) Nos encontros de formação continuada foram trabalhados os saberes e conhecimentos necessários para atender as novas demandas de ensino impostas pela pandemia? Se sim, explique quais foram e como foi?</p> <p>j) A formação continuada nesse período atendeu suas expectativas? Justifique.</p> <p>k) Como você avalia o seu desenvolvimento e aprendizado dentro do projeto de formação continuada?</p> <p>l) Os conhecimentos e saberes aprendidos e mobilizados por você no processo de formação continuada contribuiu para superação dos desafios e mudança de sua prática? Se sim, de que forma?</p> <p>m) Pontue as principais contribuições da formação continuada centrada na escola, na aquisição de conhecimentos e saberes que foram necessários no período pandêmico.</p>

Procedimentos finais:

- Perguntar ao entrevistado(a) se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- Perguntar se ficou alguma dúvida.
- Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações.
- Salientar que ao finalizar a pesquisa a pesquisadora estará enviando a dissertação caso o participante tenha interesse.