

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

MICHELLA RITA SANTOS FONSECA

**FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA: TESSITURA E DESAFIOS DO
TRABALHO DESENVOLVIDO PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAUCAIA-CE**

REDENÇÃO-CE
2021

MICHELLA RITA SANTOS FONSECA

**FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA: TESSITURA E DESAFIOS DO
TRABALHO DESENVOLVIDO PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAUCAIA-CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luma Nogueira de Andrade.

**REDENÇÃO-CE
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Fonseca, Michella Rita Santos.

F742f

Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia-CE / Michella Rita Santos Fonseca. - Redenção, 2022.
186f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade.

1. Formação continuada. 2. Prática docente. 3. Ensino à distância. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

MICHELLA RITA SANTOS FONSECA

**FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA: TESSITURA E DESAFIOS DO
TRABALHO DESENVOLVIDO PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAUCAIA-CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Luma Nogueira de Andrade (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof^a. Dr^a. Simone Cesar da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof^a. Dr^a. Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho a todas/os professoras/es e formadoras/es que esperam dias melhores. Que valorizam a dedicação da formação, reconhecem a importância do movimento de construção do conhecimento, constituição de saberes, prática, experiência, hábito, da identidade profissional, e identificam na/o formadora/or parte construtora/or do saber docente que perpassa a vida profissional.

AGRADECIMENTOS

É difícil caminhar um caminho sem contar com as pessoas. Surgem e contribuem de diversas formas, um abraço, um sorriso, um beijo, um telefonema, uma mensagem de *Whatsapp*, mas sempre compartilhando ideias, ensinamentos, conhecimentos, cafés..., em meu caminhar até aqui, meus agradecimentos sinceros são direcionados:

A Deus, Criador do Universo, por me mostrar a cada dia que sou forte, e por permitir que os Guias Espirituais estejam sempre a me proteger, orientar, guardar e guiar nessa caminhada. Como agradeço a todas/os as/os Orixás que me fortaleceram nessa jornada!

À minha orientadora Luma Nogueira de Andrade, por quem tenho bastante admiração e afeto, que me apresentou incansavelmente o caminho da epistemologia dos acontecimentos, das palavras que encaixam corretamente, da diversidade dos ensinamentos que me coloca diante o desafio de ser cada vez melhor. Minha eterna gratidão, pôr em nenhum momento ter soltado minha mão!

Às professoras Simone Silva, Lia Fialho, e ao professor Elcimar Martins, que ao aceitarem o convite em participar da banca, assumiram um papel importante, me apresentando novas perspectivas, direcionando meu olhar e me indicando novos aprendizados, o meu sincero agradecimento a todas/os, admiro muito vocês!

À minha mãe, Mirna, por ser um exímio exemplo de mãe, mulher guerreira, profissional, conselheira, amiga, apoio forte e constante. Como a amo e admiro! Sou sua fã incondicional.

A Silvestre Silva, meu companheiro, “marido”, certamente desde outras vidas. Admiro você por ser justo, por ser ético, por ser amável e gentil. Amo você desde sempre!

A Gustavo, meu mundo colorido de azul, *gamers* e super-heróis, repleto de risadas, aprendizagens, porquês e de começos e recomeços!

À minha família, como é grande, não tenho como citar cada um. Então, muito obrigada à todas/os pelo apoio.

À todas/os docentes do PPGEF, que me desafiaram a pensar na docência com novos olhares ampliando minhas perspectivas. Agradeço por todo conhecimento compartilhado, pelas trocas de ideias, pelo trabalho colaborativo, e por todo o incentivo em prosseguir. Aprendi muito com cada uma/um de vocês. Obrigada!

Aos queridos colegas da primeira turma de mestrado do PPGEF UNILA/IFCE, que me acolheram com risadas, boas energias, incentivo e afetos, essa turma é fantástica! Estão sempre em minhas memórias.

Aos professores formadores de Caucaia que compartilharam comigo suas práticas, experiências, anseios e desafios.

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”. (Mia Couto).

RESUMO

Atualmente a sociedade enfrenta mudanças intensas em todas as áreas da atividade humana, causadas pela pandemia do coronavírus, dentre elas a área educacional. Diante às transformações sociais, a educação se vê na urgência de reinventar-se para acompanhar as variações do fazer docente, e, repensar novas possibilidades para a ação pedagógica frente a suspensão das aulas presenciais, considerando a necessidade do distanciamento social, como solução mais prudente para proteger alunos/as e profissionais da educação, minimizando a propagação do corona vírus. Percebemos a relevância de contribuir com a qualidade na educação e refletir sobre o trabalho das/os professoras/es no modo remoto de ensino, no qual precisam reinventar a prática para potencializar o fazer docente, principalmente no tocante às formações continuadas que ocorrem de modo remoto como suporte para o atual contexto que tentam dar continuidade ao processo educacional, mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs. Diante o exposto, este estudo tem como objetivo analisar as formações continuadas remotas para o ensino remoto em tempos de pandemia por COVID-19 realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia-CE, bem como, os desafios, possibilidades e contribuições para o sucesso do processo ensino e aprendizagem onde a/o docente precisou (re)inventar sua prática. Para tanto, utilizamos um percurso metodológico caracterizado na vertente qualitativa e um estudo de caso que tem como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada direcionada aos/as professores/as e formadores/as, e a análise documental. Foram utilizados referenciais teóricos respaldados principalmente em autores como: Imbernón (2011), Pimenta (2020) e Nóvoa (2020) para contextualizar a formação em tempos de pandemia; Morin, Masetto e Behrens (2012), Perrenoud (2012) e Valente (2013) que discutem sobre o uso das tecnologias na educação, Nogueira e Silva (2020), Arruda (2020) Fiocruz (2020), OPAS (2020) e OMS (2020) que contribuíram para fundamentar o diálogo sobre a COVID no Brasil e no mundo. Os resultados apontam a necessidade em refletir sobre a formação docente remota direcionada ao processo ensino e aprendizagem tanto para o ensino remoto como para o ensino presencial, entendendo que a/o professora/or e a/o formadora/or quando bem orientadas/os desenvolvem saberes, reinventam a prática e potencializam o fazer docente significativo.

Palavras-chave: Formação Continuada Remota. Prática Docente. Ensino Remoto. Pandemia. COVID-19.

ABSTRACT

Currently, society faces intense changes in all areas of human activity, caused by the coronavirus pandemic, among them the educational area. Faced with social transformations, education is faced with the urgency of reinventing itself to accompany the variations of teaching, and rethinking new possibilities for pedagogical action in the face of the suspension of face-to-face classes, considering the need for social distance, as a more prudent solution. to protect students and education professionals, minimizing the spread of the corona virus. We realize the importance of contributing to quality in education and reflecting on the work of teachers in the remote mode of teaching, in which they need to reinvent the practice to enhance teaching, especially with regard to continuing education that takes place remotely as a support for the current context that try to give continuity to the educational process, mediated by Digital Information and Communication Technologies - TDICs. In view of the above, this study aims to analyze the remote continuing education for remote teaching in times of a COVID-19 pandemic carried out by the Municipal Department of Education Science and Technology of Caucaia-CE, as well as the challenges, possibilities and contributions to the success of the teaching and learning process where the teacher needed to (re)invent their practice. For that, we used a methodological approach characterized in the qualitative aspect and a case study that has as data collection techniques the semi-structured interview directed to the teachers and trainers, and the documental analysis. Theoretical frameworks supported mainly by authors such as: Imbernón (2011), Pimenta (2020) and Nóvoa (2020) were used to contextualize training in times of pandemic; Morin, Masetto and Behrens (2012), Perrenoud (2012) and Valente (2013) who discuss the use of technologies in education, Nogueira e Silva (2020), Arruda (2020) Fiocruz (2020), PAHO (2020) and WHO (2020) that contributed to support the dialogue on COVID in Brazil and in the world. The results point to the need to reflect on remote teacher training directed to the teaching and learning process both for remote teaching and for face-to-face teaching, understanding that the teacher/or and the trainer/or, when well oriented, develop them. knowledge, reinvent practice and enhance meaningful teaching.

Keywords: Remote Continuing Education. Teaching Practice. Remote Teaching. Pandemic. COVID-19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plataformas de videoconferência para entrevistas <i>online</i>	28
Quadro 2 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação.....	43
Quadro 3 - Dados da COVID-19 no Brasil até 17/05/2021	69
Quadro 4 - Dispositivos legais frente a COVID-19 para a educação emergencial	71
Quadro 5 - Diferenças entre EaD e ERE	78
Quadro 6 - Atributos das TIDCs.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de formação das/os docentes.....	99
Gráfico 2 - Participação nas formações da SMECT	101
Gráfico 3 - Contribuições das formações para a prática docente	103
Gráfico 4 - As estratégias utilizadas nas formações satisfazem as necessidades da prática pedagógica.....	105
Gráfico 5 - Realizaram cursos direcionados ao uso das TDICs	109
Gráfico 6 - Receberam formação específica sobre o as TDICs para o ensino remoto	110
Gráfico 7 - Buscou formações para o uso das TDICs no ensino remoto.....	113
Gráfico 8 – As formações contribuem para o uso das TDICs	114
Gráfico 9 - Considera as formações remotas suficientes.....	122
Gráfico 10 - Considera o ensino remoto eficiente.....	124
Gráfico 11 - Se (re)inventou para o ensino remoto	126

LISTA DE SIGLAS

APROMUC	Associação dos Professores do Município de Caucaia
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEMFA	Centro Municipal de Formação e Avaliação
CENFA	Centro de Formação e Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMFA	Escola Municipal de Formação e Avaliação
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NUPEC	Núcleo de Pesquisa e Educação de Caucaia
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Professores
PCC	Plano de Cargos e Carreiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PE	Produto Educacional
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SMECT	Secretaria Municipal de Educação Ciências e Tecnologia
TDICs	Tecnologias Digitais Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Comunicação e Informação
TP	Teoria e Prática
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1- PERCURSOS METODOLÓGICOS – OS PASSOS DA PESQUISA	22
1.1 Métodos e técnicas.....	22
1.2 Lócus do estudo.....	32
1.3 Sujeitos da pesquisa.....	34
1.4 Produto educacional	36
CAPÍTULO 2 – TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.1 Breve histórico da formação docente	39
2.2 A formação continuada docente	42
2.3 A formação teoria e prática: a práxis além da formação inicial	50
2.3.1 <i>A importância da práxis na formação docente</i>	55
2.4 Limites e possibilidades da formação continuada em serviço.....	59
CAPÍTULO 3 – AS TRILHAS DA FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	68
3.1 Educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais.....	70
3.2 A (re)invenção da prática: o ensino remoto emergencial como possibilidade educativa... 76	
3.3 As TDICs na educação	84
3.4 A formação remota construindo saberes em tempos de pandemia.....	89
CAPÍTULO 4 - AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO REMOTA NA SMECT	94
4.1 A formação continuada remota e a prática docente Na realidade De Caucaia-CE	94
4.2 O que dizem docentes e formadores?	98
4.2.1 <i>A formação continuada</i>	101
4.2.3 <i>As Tecnologias da Informação e Comunicação – TDICs, na formação continuada</i>	108
4.2.3 <i>O ensino remoto e a formação remota</i>	116
4.4 Algumas considerações	130

CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	150
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade enfrenta mudanças intensas em todas as áreas da atividade humana, causadas pela pandemia do coronavírus, dentre elas a área educacional. Diante às transformações sociais, a educação se vê na urgência de reinventar-se para acompanhar essas alterações, e, repensar uma nova concepção para a ação pedagógica na sala de aula.

A COVID-19¹ afetou a vida das pessoas em todo o mundo desde o surgimento dos primeiros casos na China, quando a Organização Mundial de Saúde - OMS, definiu sua disseminação comunitária como pandemia. No Brasil, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional através da Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que apresenta medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, indicando regras, dentre elas o isolamento social. (BRASIL, 2020).

A pandemia tem exigido fortes medidas por parte dos governantes em cenário mundial, objetivando o enfrentamento e a prevenção da doença em todos os âmbitos da vida humana, inclusive na educação. Gerando consequências significativas sobre a sociedade que, por sua vez, ainda não tem a dimensão das consequências em sua totalidade. Dentre tais implicações apontamos a suspensão das aulas presenciais, no ensino básico e superior, considerando a urgência do distanciamento social, como solução mais prudente para proteger alunas/os e profissionais da educação, minimizando a propagação do vírus na comunidade em que se inserem, bem como em suas famílias. Apresentada pelo Ministério da Educação – MEC, em 17 de março de 2020, a Portaria 343, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, onde o MEC autorizou a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e Tecnologias da Informação e Comunicação – TDICs, nos limites estabelecidos por lei. (BRASIL, 2020a).

Considerando que o Ensino Superior é competência da União, de acordo com o art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Conselho Nacional de Educação – CNE, na Portaria nº 5/2020, esclarece aos sistemas de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão

¹ COVID-19 é conceituada como uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico o qual varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, podendo necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). (<https://coronavirus.saude.gov.br/conceitua>).

da pandemia da COVID-19, elucidando aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19, a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (BRASIL, 2020b).

Novos cenários foram constituídos na educação, considerando o (re)fazer docência, (re)pensando, (re)inventando, (re)significando a prática pedagógica, onde o processo ensino e aprendizagem de modo inesperado, passou a ser realizado de forma não presencial. Impondo a todas/os uma nova forma de fazer educação, adaptando-se a condições distintas das já vivenciadas, em muitos casos sem planejamento, bem como sem formação.

Analisar esse cenário de obrigação a (re)invenção me fez retomar brevemente o movimento vivido por cerca de 21 (vinte e um) anos, o histórico de vida e formação enquanto educadora, quando percebi a necessidade de um olhar sensível para a formação docente. Ao ingressar na carreira docente, no segundo ano de contrato temporário pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC (onde se deu meu ingresso no magistério), fui convidada para ser formadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 01 – Maracanaú, onde atuei por 04 (quatro) anos como formadora do Ciclo II, que correspondia aos Anos Finais da atual Educação Básica.

Passados 04 (quatro) anos, ingressei como professora concursada na rede municipal de ensino de Caucaia, onde permaneço há 17 (dezesete) anos. Ao perceber a necessidade em lecionar nos Anos Finais cursei Licenciatura em Matemática, até então tinha apenas a Licenciatura Plena em Pedagogia, considerando o grau de afinidade com a componente curricular. Dando continuidade à formação, e percebendo a necessidade de ir além da atuação na Educação Básica, cursei algumas pós-graduações *latu sensu* e passei a lecionar no Ensino Superior. Uma experiência rica e dinâmica, pois estudava, elaborava aulas diferenciadas e tentava sempre dar o melhor para minhas/meus alunas/os. Nesse movimento surgiram convites para trabalhar com formação de professoras/es por empresas privadas e por editoras.

Passados alguns anos a SMECT selecionou docentes da rede para compor o quadro de professoras/es formadoras/es de matemática e língua portuguesa do Núcleo de Pesquisa e Educação de Caucaia – NUPEC, fui convidada pela coordenadoria de gestão para compor o grupo. Essa experiência além de desafiadora foi bastante enriquecedora e direcionou meu olhar para a importância da formação docente, pois até então não tinha a visão ampla e coerente da formação docente, e sim da formação mercantilista. Ao readaptar a função de professora, por problemas de saúde na coluna, retornei à escola.

Como professora readaptada, há 10 (dez) anos, na função de apoio ao núcleo gestor, acompanhando os planejamentos das/os professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebo professoras/es desmotivadas/os na rotina pedagógica, desacreditadas/os na educação, bem como, no produto do processo ensino e aprendizagem, e desde o início da pandemia essa falta de credibilidade aumenta a cada dia. Frente a tal situação, entendo que para contribuir com a significância na educação é importante refletir sobre o trabalho das/os professoras/es no modo remoto de ensino, onde precisam (re)inventar a prática, para assim sentirem segurança no e para o fazer docente. Principalmente no tocante às formações continuadas que ocorrem de modo remoto como suporte para o atual contexto, que tentam dar continuidade ao processo educacional, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs.

Nosso interesse pelo objeto de estudo surgiu das inquietações vivenciadas na prática em uma escola de educação básica da rede pública municipal de ensino de Caucaia-Ceará, localizada na região metropolitana, na qual percebemos a necessidade de analisar sobre a formação para a prática docente e suas contribuições para a formação docente direcionada ao ensino remoto, para o sucesso do processo ensino e aprendizagem no contexto da pandemia. O que conduziu nosso olhar a pandemia originada pelo COVID-19, bem como, aos impactos causados na educação do Município de Caucaia-CE, em especial na formação para a prática docente considerando o modo remoto de ensino. Nessa perspectiva a pesquisa tem origem na problemática: Quais os desafios da formação continuada remota em tempos de pandemia por COVID-19, para a prática docente direcionada pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia-CE? Que, por sua vez, se desmembra nas indagações: Como ocorre a formação continuada remota realizada pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia - SMECT? Quais os desafios, quanto ao uso das tecnologias digitais na formação continuada remota no contexto da pandemia da COVID-19? Como as/os formadoras/es são formadas/os e capacitadas/os para formar professoras/es, para planejar, executar e avaliar as formações? Como as/os formadoras/es e as formações contribuem para minimizar os desafios e potencializar as possibilidades para o ensino e aprendizagem na produção de saberes para a ação docente?

Dessa forma, temos como objetivo geral deste estudo: analisar as formações continuadas remotas para o ensino remoto em tempos de pandemia por COVID-19 realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia-CE, bem como, os desafios, possibilidades e contribuições para o sucesso do processo ensino e aprendizagem onde

a/o docente precisou (re)inventar sua prática, considerando os sentidos e significados da formação para as/os formadoras/es e professoras/es. E por objetivos específicos: identificar os desafios para a reinvenção da prática pedagógica em busca do sucesso no processo ensino e aprendizagem no ensino remoto; investigar a relação que as/os professoras/es formadoras/es estabelecem entre a formação continuada em serviço, processo de ensino e aprendizagem e a produção de saberes no ensino remoto; analisar a formação continuada remota verificando os impactos para a prática docente, que por sua vez, visa o sucesso no processo ensino e aprendizagem em tempos de pandemia na rede pública de ensino municipal de Caucaia-CE; e, contribuir com a formação docente, desde a formação das/os formadoras/es às práticas formativas.

Visando solucionar o problema proposto e atingir os objetivos com êxito, a presente pesquisa se caracteriza na vertente qualitativa, por acreditarmos que enfoca o pensamento reflexivo-investigativo no decorrer do processo de pesquisa. Inicialmente realizamos um estudo bibliográfico, dos referenciais teóricos respaldados em autoras/es como: Imbernón (2011), Saviani (2009), Gatti (2020), Lima (2002) e Pimenta (2011) para refletir sobre formação docente; Pimenta (2021), Nóvoa (2020), Couto e Cruz (2020), para contextualizar a formação em tempos de pandemia; Joye, Moreira e Rocha (2020) que tratam sobre a educação a distância como atividade emergencial e dialogam sobre a educação *on-line*; Arruda (2020) que analisa as políticas públicas da educação remota emergencial; Morin, Masetto e Behrens (2012), Perrenoud (2012), Valente (2013, 2021), entre outros, que discutem sobre o uso das tecnologias na educação, para a construção da fundamentação teórica, com o propósito refletir sobre a importância da formação continuada em serviço e do ensino remoto com o uso das TDICs no processo ensino e aprendizagem; e, ainda os dispositivos legais sobre a COVID-19, apontamentos da Fiocruz (2020), Monteiro (2020), Nogueira e Silva (2020) e dados da Organização Panamericana de Saúde – OPAS (2020) e Organização Mundial de Saúde – OMS (2020), para fundamentar a COVID no Brasil e no mundo. Esse levantamento constitui o ponto de articulação entre a questão investigada e os eixos norteadores da pesquisa, contribuindo para o debate.

Optamos desenvolver um estudo de caso em busca de compreender as contribuições da formação continuada, bem como os impactos da COVID-19 na formação docente considerando o contexto da pandemia, que tem o modo remoto como espaço para formação continuada direcionando a nova realidade para a prática pedagógica, e assim, proporcionar fundamentos necessários para a prática docente em busca de um ensino de qualidade no atual

contexto da pandemia da COVID-19, vivido pela educação pública de Caucaia-CE. Utilizamos a entrevista direcionada as/aos professoras/es formadoras/es, e questionários semiestruturados direcionados aos/as docentes e análise documental, o que nos possibilitou conhecer determinados aspectos específicos da Educação Básica no Município de Caucaia-CE, para compreendermos os determinantes que interferem significativamente no desenvolvimento da educação no contexto da pandemia.

Acreditamos que a/o professora/or quando bem orientada/o exerce forte influência no processo em busca do sucesso no ensino. Daí o interesse em melhor compreender a formação continuada remota como potencializadora da prática docente para, apesar das dificuldades encontradas no contexto emergencial da educação, seguir em frente desenvolvendo um trabalho significativo em busca da reinvenção da prática docente.

É importante apontar que esse estudo apresenta um Produto Educacional – PE, haja vista, fazer parte do Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, fruto das observações, análise teórica e considerações diante o estudo de caso proposto.

Salientamos que propositalmente as normas gramaticais da língua portuguesa foram subvertidas relativo ao gênero como forma de superar o machismo que interioriza e neutraliza a existência das mulheres. E por entendermos se tratar de uma profissão direcionada ao feminino desde sua origem. Na legitimação da docência como profissão eminentemente feminina, as instituições da sociedade têm papel importante. Principalmente a família, a escola e a igreja, que muitas vezes limitam a escolha da mulher, impondo forçosamente a opção pela carreira docente. A memória das normalistas está marcada pela feminização do magistério. (YANNOULAS, 2001). E ainda, considerando que no município de Caucaia, a população docente, da rede pública municipal de ensino, é predominantemente feminina. Neste sentido, contrariando a linguagem culta, o gênero feminino neste trabalho estará presente, sendo apresentado antes das designações atribuídas ao gênero masculino como forma de visibilizar a existência das mulheres e reivindicar mudanças oficiais.

Esse estudo está dividido em quatro capítulos, onde discorreremos sobre a formação continuada remota, fortalecida com a pandemia da COVID-19, como meio de subsidiar as/os professoras/es no ensino remoto. No primeiro capítulo, apresentamos os percursos metodológicos, delineando os passos da pesquisa ao apresentar os métodos e as técnicas utilizadas, o lócus do estudo e os sujeitos envolvidos, bem como, a proposta do produto fruto desse estudo.

No segundo capítulo, tecemos considerações sobre a formação docente, apresentando um breve histórico da formação, a formação continuada docente, a formação, teoria e prática, adentrando na práxis além da formação inicial, para entendermos a importância da práxis na formação docente e discutimos sobre os limites e as possibilidades da formação continuada em serviço.

O terceiro capítulo, intitulado por “As trilhas da formação em tempos de pandemia”, apresentamos a (re)invenção da educação, dialogando sobre a educação em tempos de pandemia e soluções emergenciais, visando a necessidade da (re)invenção da prática, tendo o ensino remoto emergencial como possibilidade educativa, no qual das TDICs assumiram o papel de ferramenta para a prática docente.

O quarto capítulo, apresenta as análises do estudo de caso, discorre sobre a formação remota direcionada a prática docente, ofertada pela SMECT as/aos professoras/es dos Anos Finais, bem como as análises das/os formadoras/es do Centro de Formação e Avaliação - CENFA de Caucaia-CE, apresenta a formação continuada remota e a prática docente na realidade em Caucaia, a formação continuada remota sob a ótica das/os professoras/es e das/os formadoras/es, e, as formações continuadas potencializando as práticas no ensino remoto emergencial, que contribuiu para a construção do produto desse estudo.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, os referenciais bibliográficos, seguidos dos documentos e instrumentais que viabilizaram a realização deste estudo e o Produto Educacional – PE desse estudo.

CAPÍTULO 1- PERCURSOS METODOLÓGICOS – OS PASSOS DA PESQUISA

Para a compreensão da complexidade dos movimentos do ser humano é preciso analisar, investigar e apreender suas histórias de vida e a diversidade de suas apropriações. Esse estudo é desenvolvido sob a perspectiva sócio-histórica que ilumina o desenvolvimento, considerando que a proposta metodológica tem coerência com o estudo em questão. Na busca de uma metodologia que atenda a complexidade da dinâmica da realidade especificamente humana, a pesquisa foi sistematizada considerando um movimento entre pesquisadora, realidade e conhecimento científico.

1.1 MÉTODOS E TÉCNICAS

Quando falamos de método compreendemos que se trata de algo concreto, “que se revela nas nossas ações, na organização do trabalho investigativo e na maneira como olhamos as coisas do mundo”. (GATTI, 2012, p. 47). Entendemos como método a forma de construir o conhecimento, onde a teoria e a pesquisa constituem e sustentam novas ideias bem como o trajeto para investigá-las.

Para Santos Filho e Gamboa (2009, p.87-88), as técnicas da pesquisa não podem ser entendidas por si só pois, “é a expressão prático-instrumental do método”, logo, necessitam do método para sua compreensão, no entanto não se separam, devem ser esclarecidas no processo da pesquisa, na fundamentação do conhecimento.

O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos, as estruturas básicas e as essências, com base nas manifestações empíricas. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas); [...]. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p. 95).

Elegemos como característica a vertente qualitativa, por acreditarmos que enfoca o pensamento reflexivo-investigativo no decorrer do processo de pesquisa para a compreensão dos fenômenos em seu contexto. Segundo Franco e Ghedin (2008 p.108), “a metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador”, na qual podemos apresentar tanto o foco, como a realidade na qual o objeto de estudo faz parte.

Na perspectiva sócio-histórica, os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, tendo como foco o particular como instância da totalidade social, na busca de analisar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos para a compreensão do contexto vivido no ensino remoto advindo da pandemia da COVID-19. Nos aproximando da perspectiva de uma totalidade que, de acordo com André (2012), considera todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

A pesquisa qualitativa na epistemologia sócio-histórica se contrapõe a investigação em busca de resultados, tem como foco obter “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), relacionando o contexto do qual fazem parte.

A abordagem qualitativa de pesquisa surgiu, especialmente entre as ciências humanas, para buscar a superação de uma visão que priorizava a estabilidade constante e uma estrutura fixa de conhecimento, ou seja, uma ordem permanente e estratificada. Segundo Lüdke e André (2015, p. 03):

O fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão.

Esses estudos não permitiam compreender toda a complexidade humana e, muitas vezes, não levavam a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas, principalmente na área educacional. Daí a necessidade em buscar novas formas de pesquisa, fundamentadas em outros pressupostos, que rompessem com o antigo paradigma e, sobretudo, se adaptassem melhor ao objeto de estudo.

A área educacional vem se constituindo em um campo muito rico para o avanço da investigação qualitativa. Há algum tempo, a pesquisa em educação tem se preocupado em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia a dia das escolas. Isso exige o uso de técnicas e procedimentos de pesquisa muito diferentes do método experimental, que, em virtude da rigidez dos seus procedimentos, tornam-se incompatíveis com os princípios da abordagem qualitativa. Isto não significa que o estudo experimental em educação não tenha “sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 35). O que é bem diferente, ao analisarmos as características da pesquisa qualitativa:

1ª A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.

2ª A pesquisa qualitativa é descritiva.

3ª Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

4ª Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

5ª O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVINOS, 1987, p. 128-130).

Com efeito, privilegiamos a escolha da abordagem qualitativa reflexionando a essência dos significados elencados na prática social, bem como as descrições expressas nos momentos de observação, nas entrevistas e questionários como declarações concretas e reais do vivido pelos sujeitos. Que são analisados e interpretados na busca de vislumbrar a essência do fenômeno e seus significados em sua própria realidade.

Franco e Ghedin (2008) nos ajudam a compreender que a abordagem é fundamental para aprofundar o objeto pesquisado, o que nos levou a optar pelo estudo de caso em busca de compreender as contribuições da formação continuada remota, apontando as trilhas percorridas por formadoras/es e professoras/es da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SMECT de Caucaia-CE, e assim, proporcionar fundamentos necessários para contribuir com as formações continuadas no formato remoto em busca de um ensino de qualidade. Para Trivinos (1987, p. 133),

Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes. O Estudo de Caso na pesquisa quantitativa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar. [...]. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade.

Nesse entendimento, utilizamos como métodos para a composição desse estudo, a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, que para Yin (2010), contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. O estudo de caso é entendido como,

[...] uma ferramenta de investigação científica utilizada para compreender processos complexos de caráter social que podem surgir em situações problemáticas, para análise dos obstáculos, ou, em situações bem-sucedidas, para avaliação de modelos exemplares. [...]. (YIN, 2010, p. 52).

O estudo de caso, que se configura como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno dentro de sua realidade, em que a percepção referente aos limites entre o fenômeno e o contexto não são tão nítidos (GIL, 2010).

Conforme Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”, portanto, uma ferramenta para compreendermos claramente os limites entre o fenômeno e o contexto, haja vista que, ao analisar a fundo o caso, a/o pesquisadora/or entra em contato direto com experiências diversificadas, que ajudará no seu amadurecimento.

O método foi escolhido em decorrência da análise prévia realizada a partir das experiências observadas nas formações de professoras/es, e nas técnicas, estratégias e ações das/os formadoras/es do Centro de Formação e Avaliação - CENFA, quando percebemos a necessidade de investigar práticas formativas, bem como a importância da relação teoria-prática-reflexão para compreensão, atuação e reflexão docente, de modo a contribuir no processo ensino e aprendizagem de modo remoto.

Nesse método da investigação nos apoiamos para coleta de dados, como veículo para busca de informações, em um questionário previamente elaborado, direcionado as/os professoras/es, na plataforma *Google Forms* que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples e rápida (GOOGLE, 2017), considerando a funcionalidade e viabilidade para coleta das informações. Dividido em quatro seções, na primeira elencamos o perfil das/os professoras/es participantes da pesquisa, tempo de experiência, grau de formação e participação em cursos de extensão. Na segunda seção, indagamos sobre as formações continuadas oferecidas pela SMECT, onde questionamos se as/os professoras/es participam das formações, se as formações contribuem para a prática pedagógica utilizando experiências vivenciadas nos momentos formativos e, se as estratégias utilizadas nas formações são satisfatórias considerando as reflexões de suas experiências na prática.

Na terceira seção, abordamos questões direcionadas as TDICs na educação, onde indagamos se as formações direcionam o uso das TDICs, se as/os professoras/es já utilizavam as tecnologias como recurso antes do ensino remoto, se buscaram formações para trabalhar com as TDICs, se as formações da SMECT foram suficientes para a prática docente no trabalho remoto e, sobre as dificuldades/desafios das formações no contexto pandêmico da COVID-19.

Na quarta seção, elencamos sobre o Ensino Remoto Emergencial - ERE, onde inferimos acerca da eficácia do ensino remoto para os objetivos do ensino e aprendizagem, sobre a necessidade de (re)invenção no e para o ensino remoto, sobre as estratégias metodológicas nas aulas remotas e os principais desafios para o sucesso no ensino remoto, solicitamos ao final que descrevessem uma aula no formato do ERE. Tal questionário foi

direcionado as/aos docentes pertencentes ao quadro municipal da rede pública de ensino de Caucaia-CE, por entendermos a neutralidade do instrumento.

Caracterizando ainda a pesquisa na vertente qualitativa, utilizamos o instrumental de entrevista para as/os formadoras/es do CENFA, subdividido em tópicos semiestruturados e reflexivos, ancorados nas categorias dessa pesquisa: formação continuada, Tecnologias da Informação e da Comunicação – TDICs e, ensino remoto, por acreditarmos no caráter de interação e de aproximação do real nesse método elegido para coleta de dados pois,

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

Para captar informações complexas da realidade vivenciada pelas/os formadoras/es a entrevista realizou-se via *Google Meet*, onde mantemos o distanciamento social utilizando as TDICs como aliadas no processo de coleta de dados.

O *Google Meet* é uma ferramenta que faz parte do Google Workspace e foi desenvolvida com o objetivo de potencializar a comunicação dentro das empresas. Seu planejamento foi feito a partir da necessidade de interação entre as equipes remotamente e em tempo real. Assim, a plataforma surgiu a partir da separação do chat do Hangouts e do recurso de videochamadas. (MULTIEDRO, 2021).

O *Google Meet*, é ainda, uma das diversas ferramentas utilizadas para videoconferências e reuniões. É importante aqui salientar que dentre as mudanças advindas com a pandemia, muitas implicaram para a efetivação das pesquisas, as quais precisam se adaptar a novas condições enquanto a pandemia perdurar.

No atual cenário, os estudos qualitativos, por exemplo, podem contribuir para a compreensão de significados e sentidos que as pessoas atribuem às suas experiências, permitindo a investigação das razões pelas quais elas se expõem mais ou menos ao risco de contaminação pelo novo coronavírus, bem como o planejamento de ações de prevenção e intervenções alinhadas às demandas dos diferentes grupos sociais e populacionais. A entrevista presencial (face a face) é a estratégia mais tradicional de coleta de dados qualitativos. Nesse momento, em função da medida sanitária de distanciamento social, as entrevistas presenciais tendem a ficar inviabilizadas, o que afeta a realização de muitas pesquisas. Portanto, faz-se necessário ampliar as estratégias de coleta de dados para contemplar adaptações e novos recursos que permitam a continuidade das pesquisas, apesar da pandemia¹. Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é apresentar as potencialidades e os desafios da realização

de entrevistas *on-line* no contexto da pandemia de COVID-19. (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 961).

Como ponto a destacar no decorrer desse estudo, pontuamos a dificuldade de interpretar olhares, inquietações e movimentos no decorrer da investigação ao aplicar a entrevista na coleta de dados, o que muitas vezes, fala mais que a própria resposta da questão colocada a/ao entrevistada/o.

Na busca de adequar a pesquisa as exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, consultamos o *website* para atualizar o estudo proposto as particularidades direcionadas considerando os aspectos éticos para a coleta de dados *on-line* durante a pandemia de COVID-19, no contexto nacional, onde entendemos maior viabilidade ao utilizar a entrevista *on-line* como técnica para a coleta de dados, como consta no ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, para às/aos coordenadoras/es de Comitês de Ética em Pesquisa, apresentando as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. (BRASIL, 2021).

Para tanto, passamos a avaliar o melhor canal para a realização das entrevistas, considerando alguns aspectos: maior abrangência com a inclusão de todas/os as/os participantes; economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, haja vista, não haver necessidade de deslocamentos; maior segurança para pesquisadoras/es e participantes, de acordo com as medidas de isolamento social; e, maior possibilidade de investigar tópicos sensíveis as/aos participantes, considerando que não estarão em locais públicos. (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

A entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2011, p.64). A abordagem da pesquisa seguiu as orientações do CONEP, de acordo com a Resolução nº 510/2016, e do ofício circular nº 2/2021, de 24 de fevereiro de 2021, que apresenta as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, que permite a gravação e na sequência, a transcrição para análise dos dados coletados, que partiu da premissa na qual,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 195).

Para manter a conversação no encontro com as/os entrevistadas/os e coletar os dados na íntegra, para transcrição analisamos alguns programas para avaliarmos a viabilidade de uso, aplicação e funcionalidade, como temos a seguir.

Quadro 1 - Plataformas de videoconferência para entrevistas *online*.

Plataforma	Características gerais	Tipo de gravação	Tipo de acesso
Google Meet	Gratuito para entrevistas áudio/vídeo, tanto individuais quanto em grupo, por tempo ilimitado até 31 de março de 2021. Site: https://Meet.google.com/	Gravação em áudio/vídeo no Google Drive prevista para planos pagos. Permite legendas instantâneas durante as entrevistas.	As/Os participantes podem baixar a plataforma ou utilizá-la em navegador web. Entrevistadora/or e participantes precisam criar uma conta no Google.
Skype	Gratuito para entrevistas áudio/vídeo, tanto individuais quanto em grupo, por tempo ilimitado. Site: https://www.skype.com/pt-br/	Gravação em áudio/vídeo disponibilizadas durante 30 dias na nuvem. Antes de gravar a plataforma alerta para obter consentimento dos dados das/os participantes.	As/Os participantes podem baixar a plataforma ou utilizá-la em navegador web. Entrevistadora/or e participantes precisam criar uma conta antes de usar o programa.
Whatsapp	Gratuito para entrevistas áudio/vídeo, para até oito participantes, por tempo ilimitado. Site: https://www.Whatsapp.com	Gravação em áudio/vídeo não disponibilizadas.	As/Os participantes podem baixar a plataforma pelo celular. Pelo computador o <i>Whatsapp</i> Web não permite fazer chamadas de vídeo.
Zoom	Gratuito para entrevistas áudio/vídeo, por tempo ilimitado para até duas/ois participantes (além do entrevistadora/or) e para até 40 minutos com mais participantes. Site: https://www.zoom.com.br	Gravação em áudio/vídeo controlada e acessada pelo entrevistadora/or, que pode ou não a compartilhar com a/o participante. Versão paga permite transcrição simultânea da gravação.	As/Os participantes podem baixar a plataforma ou utilizá-la em navegador web. Só a/o entrevistadora/or precisa baixar a plataforma, criar uma conta e enviar o link com o ID e senha para a/o participante entrar na entrevista.

Fonte: SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI (2020, adaptado pela autora).

O quadro apresenta breve análise das plataformas mais utilizadas por pesquisadoras/es no Brasil e no exterior para realização de entrevistas *online*, por meio de videoconferências, com informações sobre: características gerais; tipo de gravação; e tipo de acesso. Tal análise nos conduziu a eleger o *Google Meet*, para podermos gravar as entrevistas, com devida autorização das/os participantes (como consta em apêndice), e por considerarmos que é a plataforma já utilizada pelas/os participantes, visto que é por onde realizam as formações remotas, logo pesquisadora e entrevistadas/os já têm familiaridade com a plataforma escolhida,

na qual as/os participantes têm acesso gratuito, a duração limitada de até 01 (uma) hora para videoconferências e não depende da criação de uma conta ou do *download* de um aplicativo como a plataforma *Zoom*, que exige *download* do aplicativo ou do programa.

Consideramos que a/o pesquisadora/or deve estar atenta/o ao momento da entrevista em si, como aponta Thiollent (1981) afirmando que nesse momento devemos ter a “atenção flutuante”, onde

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar pela e simplesmente o discurso verbalizado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 42).

Entretanto, percebemos que a coleta de dados *on-line* requer algumas adaptações, no caso da verificação de sinais, inquietações e gestos, só podemos analisar o que for apresentado no vídeo, e ainda, se a/o participante estiver de câmera aberta para assim, visualizar fala e imagem.

Atentamos também para o tempo destinado às entrevistas, importando para não se estender demais, visto que o uso das TDICs pode fadigar as/os participantes, diferente da coleta de dados face a face.

Para garantir qualidade, efetividade e privacidade nas entrevistas *on-line*, são necessários alguns pré-requisitos, tais como: confiabilidade e segurança da rede de Internet e dos equipamentos (celular, computador, câmera, microfone e fone de ouvido), além de ambiente privativo e silencioso, em que seja possível assegurar o mínimo de interrupções, o que vale tanto para o pesquisador quanto para o participante. (SCHIMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 961).

Diante apontamentos, nos remetemos a familiarização e teste dos equipamentos, bem como do *Google Meet*, antes da realização da entrevista; usar conexão direta à internet no lugar da rede *Wi-Fi*; ter, prontamente, equipamentos caso seja necessário substituição imediata em caso de falhas técnicas; e dispor de espaço no computador de origem da gravação para arquivar as videoconferências, que por se tratar de vídeos, normalmente ocupam grande espaço.

A entrevista seguiu o roteiro, onde fomos apresentando os pontos e discutindo sobre os pontos elencados. Em um primeiro contato as/os entrevistadas/os receberam o roteiro previamente e tivemos encontros de 1:40h, nos quais discutimos sobre formação continuada, Tecnologias da Informação e da Comunicação – TDICs e, ensino remoto/formação remota.

Após entrevista passamos a analisar e interpretar os dados coletados na pesquisa qualitativa, o que nos auxiliou na compreensão dos fatores apresentados mesmo contexto social, pois, segundo Minayo (2011, p.84), “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos indo além das aparências do que está sendo comunicado”, para nos aprofundarmos no objeto de estudo em questão.

A abordagem qualitativa indica a busca de novas necessidades e diferentes percepções, conjecturando o fenômeno educacional descontextualizado, bem como suas variáveis observáveis para que não se perca a essência do processo de pesquisa, mantendo a neutralidade do olhar da/o pesquisadora/or, e assim, não se distanciando da essência do objeto observado, considerando

O princípio mais importante da teoria do conhecimento é que os fatos sociais são coisas, objetos de conhecimento. Os dados baseados na observação e em experimentos são necessários para sua compreensão. Assim, [...] o social é real e externo ao indivíduo. Isso significa que o fenômeno social [...] é independente da consciência humana e acessível mediante a experiência dos sentidos e da observação. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p. 20).

Apoiadas nos princípios apontados por Durkheim, e na subjetividade como fator inerente às pesquisas em educação, direcionamos o olhar à prática das/os formadoras/es, nas formações remotas promovidas pela SMECT. É importante salientar que nesse movimento nos dobramos de dentro para fora, enquanto pesquisadoras/es, fazendo o exercício exotópico, que para Bakhtin (2011),

[...] constitui o excedente de visão do autor em relação à personagem ou ao observador e aquilo a que se observa, considerando os principais pontos de confluência entre as características da categoria que se observa. [...]. Na exotopia, a distância/distanciamento - a extra localidade garante a plausibilidade do acabamento do ser contemplado. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Como pesquisadoras, nos colocamos como estranhas, para mantermos o distanciamento do problema permitindo a análise e explicação dos acontecimentos, do que foi vivenciado pelas/os formadoras/es e docentes na prática do Ensino Remoto Emergencial – ERE, refletindo a ação e potencializando as reflexões.

Esse estudo nos possibilitou centralizar determinados aspectos específicos da Educação Básica no Município de Caucaia-CE, onde compreendemos os determinantes que interferem significativamente para o desenvolvimento de uma educação mais própria do padrão de qualidade no contexto da pandemia.

O levantamento bibliográfico apresentado, deu-se à luz de autoras/es como: Pimenta (2011), que trata sobre a formação de professores/as e sobre a práxis como transformadora da

sociedade; Lima (2002) que trata sobre a formação contínua como o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional da/o professora/or; Gatti (2010, 2020) que dialoga sobre as dificuldades que as/os professoras/es enfrentam para dar seguimento às formações continuadas, e sobre a formação contemporânea; Nóvoa (2017), que analisa sobre compreender e aprimorar o trabalho docente; Couto, Couto e Cruz (2020) que apresentam análises da educação na pandemia da COVID-19; Joye, Moreira e Rocha (2020) que tratam sobre a educação a distância como atividade emergencial e dialogam sobre a educação *online* e Arruda (2020) que analisa as políticas públicas da educação remota emergencial.

E, por se tratar de uma temática recente em pesquisas, algumas fundamentações se dão à luz de autoras/es como Nóvoa (2020), que em *live*² gravada onde o pesquisador apresenta a reinvenção da prática; Pimenta (2021), em *live* sobre a formação de professores e trabalho docente na pandemia, e *live* sobre a didática crítica; e, Valente (2020), ao apresentar em *live* a inovação e as tecnologias da educação no momento atual, dentre outros. É válido ressaltar que

[...], as *lives* ganham sentido formativo de importância no contexto atual, na medida em que se transformam em momentos propícios para a reflexão e a discussão de conhecimentos e práticas que fortaleçam uma práxis mais crítica e consciente, pois permitem compreender melhor não apenas o estado pandêmico e os cuidados requeridos para combater a propagação do vírus, mas também a indissociabilidade desse contexto com a educação, reinventando modelos formativos e incorporando novos processos educacionais viáveis e pertinentes. (NEVES; MACHADO; FIALHO; SABINO, 2021, p. 04).

No período pandêmico o canal mais utilizado para divulgação do conhecimento foram as *lives*, orientando, dialogando, debatendo e enriquecendo em um momento tão crítico, tivemos a oportunidade de participar de eventos internacionais e nacionais que muito contribuíram para nosso crescimento pessoal e profissional.

Além dos referenciais bibliográficos realizamos análises documentais do *locus* do estudo, o que nos deu uma visão da elaboração à implementação das formações realizadas de modo remoto.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKU; ANDRÉ, 2015, p. 45).

² Que se refere aos eventos que, gravados ao vivo, são transmitidos remotamente, de maneira virtual.

Considerando o contexto social vivido por todas/os, as informações advindas do surgimento das formações de modo remoto, são de grande valia, para compreendermos o embasamento das mesmas, desde o início elencando, as temáticas, estratégias e ações projetadas para as formações de 2021 e demais, objetivando compreender a proposta das formações para as/os docentes do município.

Essa metodologia nos deu suporte para alcançarmos os objetivos pretendidos na pesquisa e nos aproximarmos do objeto, de maneira que permitiu uma análise do conhecimento amplo e detalhado acerca do fenômeno investigado.

1.2 LÓCUS DO ESTUDO

A pesquisa tem como *lócus* de estudo o município de Caucaia-CE, região metropolitana de Fortaleza, que conta atualmente com 53.387 (cinquenta e três mil, trezentos e oitenta e sete) alunas/os matriculadas/os em 137 (cento e trinta e sete) escolas, atendidas por cerca de 4000 (quatro mil) profissionais da educação, dentre elas/es estão aproximadamente³ 2322 (dois mil trezentos e vinte e dois) professoras/es que lecionam na rede pública municipal de ensino, onde 632 (seiscentos e trinta e dois) lecionam nos Anos Finais. A SMECT conta com célula própria, destinada a formações, o CENFA, onde desenvolvem oficinas formativas direcionadas a professoras/es, gestoras/es e a/aos demais profissionais da educação. (CAUCAIA, 2020).

Com a intenção de analisar os desafios e possibilidades da formação remota para a efetivação da prática docente e na perspectiva de contribuir com as dificuldades das/os formadoras/es e professoras/es para o ERE, consideramos importante nos aproximar das/os formadores, haja vista a grande demanda e modalidades de professoras/es na educação básica no município. Porém, esse movimento foi repleto de ansiedade, passando a constituir mais um momento complicado na construção deste estudo, da solicitação, aceite da pesquisa ao desenvolvimento.

Ao apresentarmos a SMECT o estudo, em meados de 2020, tivemos o aceite por parte da então secretária de educação. Com a mudança de governo municipal em 2021, as/os sujeitos atuantes na SMECT mudaram junto com a nova administração eleita democraticamente, nas

³ O Município de Caucaia não apresenta em nenhum documento, site ou blog a quantidade exata de professoras/es. Justifica a situação a rotatividade da quantidade de solicitação de aposentadorias e contratações temporárias das/os docentes. Daí a justificativa de não apontar um quantitativo exato do quadro de docentes.

eleições de 2020, passando a assumir seus papéis no quadriênio iniciado no corrente ano. Novamente tivemos que apresentar a proposta da pesquisa. Desta feita, dialogamos com a então secretária de educação Emília Pessoa, que autorizou o estudo e nos direcionou à coordenadora da célula de formação do CENFA, Nivaneida Crisóstomo.

Em contato com a coordenação das formações, nos apresentamos e solicitamos uma reunião virtual para apresentação do estudo, métodos, técnicas e objetivos dos instrumentais, bem como o quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa. Esse momento foi agendado para 23 (vinte e três) dias depois, quando nos reunimos virtualmente via *Google Meet*, com a coordenação geral do CENFA, e com a coordenadora das formações direcionadas aos Anos Finais.

Apresentamos objetivos, problema, justificativa do estudo, e sujeitos participantes. Após a apresentação e diálogo, as representantes da SMECT se mostraram interessadas/os em contribuir com esse estudo e levaram a solicitação a subsecretária que solicitou via ofício (Anexo 1), a abertura do processo para realização da pesquisa. No início assustou, haja vista que, nunca nos 17 (dezesete) anos de concursada no município, ouvi falar em abrir processo administrativo para autorização do estudo no município. Assim foi feito, de acordo com os documentos solicitados. Deixamos claro nosso objetivo em contribuir com as possibilidades formativas no e para o município de Caucaia-CE, que é nossa realidade, e nos propomos a apresentar uma devolutiva final do estudo, para assim, contribuir com as atividades do CENFA e, conseqüentemente, para a SMECT, apresentando os dados obtidos e analisados como recurso para potencializar as formações continuadas em serviço.

A devolutiva do processo, anteriormente aceito pela secretária de educação, caminhou a passos lentos, a solicitação ocorreu em 22 (vinte e dois) de abril e recebemos retorno dia 17 (dezesete) de junho do corrente ano. A solicitação foi aceita pela SMECT, como consta no Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica (Anexo 2), e assim prosseguimos o planejado, porém, com alguns entraves. Ao ter ciência e documento do aceite, entramos em contato imediatamente com a coordenadora do CENFA que não se mostrou interessada, adiando qualquer contato (telefone/e-mail/rede social) com as/os formadoras/es, mesmo em período pandêmico. Não nos passou os contatos, nem meios de chegar as/aos formadoras/es. O que além de deter tempo, gerou insatisfação, emaranhando o planejado e nos conduzindo a (re)planejar a proposta inicial para este estudo de caso. É importante ressaltar que os motivos não foram expressos, mas percebemos o desconforto em contribuir e apresentar a realidade.

A partir de então direcionamos o olhar as/aos colegas formadoras/es mais próximos, apresentando a situação vivida e as/aos professoras/es do município em âmbito generalizado, sem contribuições da coordenadoria do CENFA.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo abrange um universo de 02 (duas/ois) professoras/es formadoras/es, ambas/os formadoras/es no período de 2017 ao início de 2021, e atualmente exercem outras funções na mesma secretaria, pois outras/os formadoras/es assumiram a função de formadoras/es na SMECT de Caucaia-CE por meio de processo seletivo desenvolvido em março de 2021. Não tivemos contato com as/os formadoras/es atuais, pois a coordenação não se prontificou em fazer essa ponte entre pesquisadora e formadoras/es do CENFA, como apresentado anteriormente, mesmo considerando o aceite da secretaria como devolutiva do processo, impossibilitando o olhar amplo e direcionado da realidade vivida no corrente ano.

Entrevistamos as/os formadoras/es que se dispuseram em contribuir com esse estudo, levantando pontos importantes a serem discutidos vislumbrando alcançar a visão das/os professoras/es formadoras/es do município, a elaboração, planejamento, execução e avaliação das formações que aconteceram de modo remoto, direcionando o ensino remoto no ano de 2020 no município de Caucaia.

O diálogo com as/os entrevistadas/os foi alicerçado nas categorias propostas nesse estudo: formação continuada, TDICs, e ensino remoto/formação remota. Ressaltamos que outras temáticas surgiram com as/os formadoras/es, em um movimento de conversação que se deu via *Google Meet* em dois momentos distintos. Cada momento contou com cerca de 1:40h vídeo gravadas e documentadas pela pesquisadora, sendo o primeiro encontro dia 29 de junho de 2021 às 19h e o segundo encontro dia 06 de julho de 2021 às 19h, previamente agendados de acordo com a disponibilidade das/os entrevistadas/os.

A entrevista se fez necessária, por entendermos a necessidade em investigar como ocorre a formação continuada remota realizada pela Secretaria de Educação de Caucaia, desde o início da pandemia da COVID-19, bem como a elaboração, as estratégias utilizadas, as experiências vivenciadas, as dificuldades encontradas e os desafios enfrentados.

Dentre a totalidade de professoras/es, cerca de 632 (seiscentos e trinta e dois) docentes lecionam nos Anos Finais, das/os quais, fazem parte deste universo de estudo 31 (trinta e uma/um) professoras/es que vivenciaram/vivenciam a formação de modo remoto, escolhidas/os

aleatoriamente mediante vontade própria de cada participante em responder um formulário *online*, via *Google Forms*, apresentado em um grupo de *Whatasapp* do qual apenas professoras/es do município fazem parte. Salientamos que o grupo foi criado em março de 2016 pela Associação dos Professores do Município de Caucaia – APROMUC, para acompanhar o andamento do processo do precatório das/os docentes em luta pela valorização do magistério no município de Caucaia. Entendemos que esse canal foi satisfatório, diante o obstáculo encontrado.

Elencando perguntas abertas e fechadas em torno das categorias analisadas. O hiperlink do questionário foi enviado dia 07 de julho de 2021, após ser apresentado as/aos formadoras/es no dia anterior. E causou controvérsia à coordenação do CENFA, por não ter tido o conhecimento. Assim ocorreu, pois, a coordenadora não possibilitou a viabilização do estudo, retardando o contato entre pesquisadora e formadoras/es. Considerando o tempo dispensado e ancoradas no consentimento da então secretária de educação e da subsecretária, solicitamos prosseguimento para uso dos dados que foi interpelado pela coordenadora do CENFA, ao ter conhecimento do questionário apresentado as/aos docentes, porém sem sucesso, diante da autorização imediata da subsecretária para seguir com a pesquisa.

Indagamos as/aos sujeitos da pesquisa sobre as contribuições das formações remotas para a prática docente, a elaboração de estratégias para as aulas remotas, as reflexões das experiências vividas para a construção de saberes e ainda sobre o que modificariam nas formações remotas, no intuito de torná-las satisfatórias para a realidade vivida de cada docente. Tais respostas contribuíram com a consolidação da relevância desse estudo, quando percebemos que a formação docente remota, diante as diversas perspectivas da educação, tem sido associada a prática pedagógica e ao mesmo tempo ao desenvolvimento da/do educadora/or, seja de modo presencial ou remoto.

Evidenciamos que nos remetemos as/os professoras/es dos Anos Finais de várias escolas pertencentes ao município de Caucaia-CE, considerando a nossa realidade, que parte da vivência com turmas dos Anos Finais em uma escola de ensino fundamental, como um recorte que possibilitou nossas análises, para solucionar os questionamentos que emergiram e emergem, da realidade vivida, quando se trata de uma problemática ainda vigente.

1.4 PRODUTO EDUCACIONAL

Cumprindo os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, em formar profissionais qualificadas/os para o exercício da docência por meio da pesquisa aplicada, de modo a gerar conhecimento no campo do ensino em sintonia com o debate contemporâneo da formação docente, buscando coletivamente soluções possíveis à realidade social. E tem por objetivos específicos: articular diferentes saberes e estudos no desenvolvimento da práxis docente para a Educação Básica; fortalecer as perspectivas da docência, considerando o currículo como artefato social e a cultura avaliativa como forma de realimentar os processos formativos da docência; articular diferentes saberes e metodologias na criação/condução de práticas interdisciplinares e interculturais; e, produzir conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente que contribuam para o desenvolvimento da Educação Básica nos contextos de inserção loco regional e internacional da UNILAB e do IFCE, (PROJETO PEDAGÓGICO, 2018). De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, emerge a necessidade em desenvolver um Produto Educacional – PE, considerando que no Mestrado Profissional a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES indica como produção para obtenção do título de mestre a Dissertação de Mestrado e um Produto Educacional.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido. (BRASIL, 2019, p. 15).

Para a elaboração do PE, consideramos relevante desde a definição, a sua elaboração, aplicação, contribuição, validação e desenvolvimento de acordo com o contexto sócio-histórico. O produto educacional “tem a função de servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país.” (RIZZATTI et al.2020, p. 02).

Compreendendo a relevância dos elementos e aportes do produto educacional, esta pesquisa constitui um material didático direcionado as/aos formadoras/es do CENFA, sujeitos desse estudo, por entendermos que produto e processo educacional estão interligados, de acordo com os documentos da área de ensino da CAPES, que definem produto educacional como:

[...] um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2018, p. 15).

Assim, o referencial teórico proposto neste estudo fundamenta a elaboração, análise e construção do material didático proposto, que por sua vez, de acordo com Rizzatti et al. (2020, p. 03), “deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo.”

O embasamento teórico utilizado para interpretação dos dados coletados no estudo de caso, remete à formação continuada de professoras/es tendo em vista o conceito de pesquisa, finalidade das formações e a construção do material didático, produto desse estudo.

De acordo com as tipologias propostas nos documentos da CAPES, elegemos o material didático, que é conceituado como:

Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros; [...] (BRASIL, 2019a).

O material didático proposto, objetiva contribuir com a formação docente, desde a formação das/os formadoras/es às práticas formativas, e parte da problemática: Como as/os formadoras/es e as formações contribuem para minimizar os desafios e potencializar as possibilidades para o ensino e aprendizagem na produção de saberes para a ação docente? De acordo com a elaboração do material didático, nasceu o título: A/O formador e a formação: potencializadores da prática docente, que é direcionado as/aos formadoras/es do CEMFA e demais formadoras/es em práticas similares.

Dentre os vários elementos que podem contribuir com o processo formativo, a pesquisa apresenta-se como um elemento importante e que ainda deve ser conquistado no e para o ensino, uma vez que, em muitos percursos as/os profissionais são meras/os espectadoras/es e não a gentes de seu aprimoramento profissional. Assim, a formação da/o formadora/or se torna fundamental para a compreensão, reestruturação e transformação de suas práticas pedagógicas. (PONTE, 2004). Onde tivemos a pretensão de apontar e/ou aproximar das soluções, de acordo com as informações coletadas nas indagações que compõem os instrumentais de pesquisa, logo

vamos “Esperar para ouvir o que o chão da escola tem a nos dizer, crescer com as reflexões a partir de uma escuta apurada e habitar nos mergulhos teórico-metodológicos até a ‘consumação’ final com o desenvolvimento do PE.” (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 68).

Entendemos a importância do material didático para a constituição e elaboração das formações continuadas em serviço, partindo da realidade vivida pelas/os atores formadoras/es e professoras/es, onde as/os formadoras/es necessitam identificar os problemas a serem superados, os objetivos, os suportes teóricos e os caminhos a ser elaborados rumo a superação, e assim atingir a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que o produto contribuiu com a ação e reflexão da ação docente começando pelas suas concepções.

Ressaltamos que o PE não se trata de um caderno de receitas acabadas, mas importante ferramenta que pretende indicar caminhos a serem percorridos, considerando as mudanças necessárias conforme a realidade vivida pelas/os professoras/es dos Anos Finais da rede pública municipal de ensino de Caucaia. Por meio deste PE, e na tentativa de auxiliar formadoras/es no planejamento, elaboração, aplicação prática e desenvolvimento das formações dessas/es professoras/es, caracteriza a inovação do produto, pois foi desenvolvido especificamente para as/os formadoras/es do município, com bases reais apresentadas pelas/os mesmas/os. Logo, “trata-se de uma modalidade específica de pesquisa que articula em sua metodologia a elaboração de um produto educacional para o problema que o originou.” (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020, p. 06).

Pretendemos que este estudo potencialize os momentos formativos remotos e presenciais, em busca de sanar os desafios apontados pelas/os professoras/es e formadoras/es e assim contribuir, com o trabalho em curso, apontando possibilidades para as formações presenciais e remotas, tanto no município de Caucaia, quanto em práticas similares.

A seguir apresentamos uma tessitura de considerações acerca da formação docente, apresentando um breve histórico da formação, a formação continuada docente, a formação, teoria e prática, adentrando na práxis além da formação inicial, para entendermos a importância da práxis na formação docente e discutimos sobre os limites e as possibilidades da formação continuada em serviço.

CAPÍTULO 2 – TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Discutimos aqui o processo de formação docente para a atuação na Educação Básica abordando a concepção de formação, a/o educadora/or enquanto pesquisadora/or, a construção crítica de conhecimentos docentes e as implicações da práxis na formação continuada.

De maneira introdutória acerca da discussão sobre a formação docente é pertinente a compreensão do significado literal da palavra formação. Conforme Ferreira (1986) “Formação. [Do latim *formatione*.] Ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional.” Já Michaelis (1998, p. 85) conceitua formação como o “ato ou efeito de formar ou formar-se, (...) modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade.” Para Veiga (2014, p. 330):

O termo formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. [...] A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente.

Partindo desses pressupostos entendemos que a formação abrange um processo de construção das idiossincrasias do sujeito que se inicia desde os primórdios de sua vida e antecede, portanto, o início da sua formação profissional.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A história da formação profissional docente tem seu ápice na graduação, entretanto carrega todas as vivências e experiências do sujeito. Saviani (2009) explica que:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Com as contribuições de Comenius iniciou-se o processo de pensar como deveria ser a preparação das/os profissionais que atuariam nos espaços institucionais de ensino e aprendizagem de maneira mais específica. Entretanto Saviani (2009) explica que somente com a preocupação com a instrução popular motivada pela Revolução Francesa houve uma resposta institucional para a questão da formação de professoras/es iniciando assim, o processo de criação das Escolas Normais.

Com esse intuito, a primeira Escola Normal foi fundada em Paris no ano de 1975 já apresentando a distinção entre “a Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Posteriormente além da França, a Itália, a Alemanha e os Estados Unidos, também criaram suas instituições destinadas a preparação para a atuação docente. Saviani (2009) salienta que apesar de a formação docente ter tido uma configuração mais específica a partir do século XIX, ela não surgiu nesse momento. Existiam escolas, colégios e universidades e, portanto, pressupõe-se que existia alguma formação para isso, entretanto, a formação vigente até então era norteada pelo princípio do aprender fazendo.

Já no Brasil, Saviani (2009) explica que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.” (SAVIANI, 2009, p. 143). De acordo com o autor tendo como critérios as transformações ocorridas no cenário nacional articuladas às implicações pedagógicas a história da formação docente brasileira pode ser disposta em seis momentos, sendo que o primeiro, é descrito pelo autor como:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Nesse primeiro momento a formação docente tinha o intuito de que as/os professoras/es dominassem os conteúdos que teriam de ensinar nas escolas, sem uma preocupação com os saberes didático-pedagógicos das/os mesmas/os. Já no segundo momento, o autor classifica como o do “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.” (SAVIANI, 2009, p. 144). Essa reforma passou a levar em conta que a preparação didática pedagógica das/os professoras/es deveria estar sistematizada nos currículos das Escolas Normais, caso contrário não se estaria efetivamente formando professoras/es.

O terceiro período foi o da “organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.” (SAVIANI, 2009, p. 144). Nessa fase, ainda persistia a predominância dos conteúdos a serem trabalhados em detrimento dos saberes docentes. Por isso Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo salientaram que as Escolas Normais ao tentar agregar à cultura geral e a cultura profissional falharam nos dois objetivos sendo, portanto, necessária

à existência de um caráter científico na formação das/os docentes, baseada em uma perspectiva didático-pedagógica da formação docente.

O quarto momento sagrou-se como o da “organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).” (SAVIANI, 2009, p. 144). Nesse período a formação de professoras/es em todo o âmbito nacional, passou a ter os três primeiros anos destinados a apropriação de conteúdos referente às áreas de conhecimento que iriam lecionar futuramente e somente o último ano destinado à construção de conhecimentos didáticos. O autor salienta ainda que com esse modelo os processos formativos perderam o seu caráter científico estabelecendo uma dicotomia entre as aprendizagens teóricas e práticas uma vez que estas não estavam direcionadas pelas práxis. (SAVIANI, 2009).

A práxis tem origem na ideologia marxista e gramsciana da filosofia da práxis, em um movimento permanente de articulação das vivências entre o senso comum e o saber elaborado, objetivando a superação da consciência ingênua e naturalizada. Dentre os tipos de práxis, nos deteremos a práxis educativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx, onde as/os profissionais da educação promovem as condições de desenvolver a reflexão da ação de sua prática, e assim constituem a prática docente, ao mesmo tempo em que constroem conhecimentos a partir da sua práxis. (PIMENTA, 2021).

No quinto momento, ocorreu a “substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. (SAVIANI, 2009, p. 144). Com o golpe militar houve uma separação na formação docente que passou a se dar em nível superior para profissionais que atuariam como especialistas em educação: diretoras/es, inspetoras/es entre outros e através dos cursos de Habilitação Específica em Magistérios para as/os profissionais que atuariam nas até então primeiras séries do 1º grau. No final desse período começaram a surgir manifestações em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral tendo como fins que todas/os as/os profissionais de educação tivessem como base a docência.

No sexto e último período surgiu o “advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).” (SAVIANI, 2009, p. 144). O autor destaca que nesse período as ansiedades não foram atendidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e a descontinuidade como marca característica da formação de professoras/es prevaleceu. Além disso, sobre esses seis períodos o autor sintetiza, de uma maneira ampla que:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Entendemos que as conquistas realizadas em um período não eram mantidas em sua plenitude no momento histórico posterior, o que resultava em uma política de formação docente frágil e que não incorporava todas as dimensões da realidade social da nação. Persiste, portanto, desses períodos dois modelos dualistas de formação docente sendo um voltado exclusivamente para a formação através da “cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.” (SAVIANI, 2009, p. 149). E outro em que predomina a concepção de formação efetiva docente somente através da preparação didático pedagógica.

Falar sobre formação de professoras/es abrange a complexidade em analisar as fases da formação, desde a inicial, que se entende como o processo de aprender a constituir a identidade docente, no entanto aqui nos reportaremos a formação continuada, que tem sua complexidade por não apresentar um conceito unívoco e abranger diversas práticas, e ainda por assim ser considerada no município *lócus* desse estudo.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Frente às mudanças sociais, a quantidade de informações e velocidade de propagação delas, sob imposição da modernidade, a educação passa constantemente por atualizações, aperfeiçoamentos e direcionamentos das ações educativas que sofrem exigências na mesma proporção do avanço tecnológico. Para tanto, é indispensável que a/o professora/or valorize o seu papel de sujeito formadora/or e acompanhe a “concepção moderna de educador que exige uma formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade brasileira.” (BRZEZINSKI, 1994, p. 38). Assim, é necessário que esteja em constante atualização. Como coloca Gatti, (2020, p. 17),

[...] a formação de professores requer, também, propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas, dado que as pessoas em formação para a docência já trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc.

No entanto é importante considerar a dialética do binômio teoria-prática, onde teoria e prática estão associadas na construção da formação docente em busca de solucionar os dilemas

encontrados na prática. Como propõe Imbernón (2010, p. 09) “Não podemos separar a formação do contexto do trabalho [...]”. O contexto educacional além de laboratório da prática, é quem aponta o que necessita ser averiguado, modificado, analisado, (re)feito. Como aponta Lima (2002, p. 91), “o trabalho docente é a mediação básica que se realiza entre o homem e sua educação, seu conhecimento, suas perspectivas de transformação e humanização, dentro do contexto sócio, histórico, político e organizacional.”

Assim, o contexto educacional, é fator preponderante dos momentos formativos, desde sua elaboração. O que passou a ter maior sentido nas pesquisas que versam sobre formação continuada, desde 1990 quando a formação continuada assumiu o caráter prático desenvolvido em seminários e oficinas formativas. E foi aperfeiçoada em 2020 mediante os projetos de inovação e os processos da prática reflexiva, como identificamos no quadro a seguir,

Quadro 2 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação.

Anos	Formas de ver o conhecimento formado nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
... Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisa sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época das novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: IMBERNÓN (2011, p. 24).

Diante quadro proposto por Imbernón (2011), percebemos o crescimento mesmo a passos lentos, das formas de ver o conhecimento formado nos professores e das formas de ver a formação dos professores de 1980 ao futuro desejado. Onde a formação científica era direcionada a metáfora do produto e não do processo em 1980. Em 1990 as formações direcionavam o desenvolvimento de conhecimentos, na metáfora do processo em busca de

assimilar estratégias. Nos anos 2000 iniciou a construção de significados no contexto educacional para a mudança, tanto na criação de espaços quanto em busca de recursos para construir aprendizagem, fundamentando a metáfora da construção. E por fim os anos sonhados, que vislumbram a construção coletiva com todas/os as/os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social em projetos de transformação, com a intervenção de toda a comunidade, dando espaço a metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo.

De acordo com Imbernón (2010, p. 19), “Segundo o discurso daquela época, a institucionalização da formação continuada, nasce com a intenção de adequar as/os professoras/es aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras.” Frente a institucionalização da formação continuada, diversas denominações surgiram em torno da mesma, como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação em serviço, formação continuada, no entanto, todos conceitos equivalentes, abrangendo a concepção de atualização pedagógica. (MARIN, 1995). Ao analisar os termos temos:

Reciclagem: “atualização pedagógica para se obter melhores resultados”. [...]o termo reciclagem altera/compromete substancialmente o sentido de atualização, pois o mesmo é entendido como coisa passível de modificação, [...] portanto o termo não deve ser utilizado para pessoas muito menos para profissionais da educação.

Treinamento: é comum na área da formação humana assim como para os profissionais da educação. Treinamento quer dizer destre, apto, capaz de determinada tarefa. [...]. Para profissionais da educação o termo é inadequado, pois não se trata de apenas desencadear ações com finalidades mecânicas.

Aperfeiçoamento: tornar-se perfeito. Para a educação e os envolvidos nela, o termo é inadequado, pois não é mais possível pensar em tornar alguém perfeito, seria negar a raiz da própria educação.

Capacitação: tornar capaz, habilitar, convencer, persuadir. Para a ideia de educação continuada o termo tornar capaz seria coerente se pensarmos que as funções a serem desempenhadas pelos educadores fazem com que seja necessário que eles se tornem capazes para o trabalho da profissão. Já os termos convencer e persuadir não fazem sentido para a atuação profissional, pois os profissionais da educação devem fazer uso de sua razão, não devem ser convencidos nem persuadidos. Os educadores precisam ter suas crenças para analisar, criticar e até aceitar o que lhes é apresentado.

Educação permanente, formação continuada, educação continuada é outro eixo da formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais que atuam em todas as áreas. (MARIN, 1995, p. 14-17).

Tal entendimento para a autora se remete ao desenvolvimento contínuo, a educação permanente que por sua vez, ocorre no local de trabalho em continuidade com a construção de saberes. Lima (2002, p. 93), corrobora com esse pensamento ao colocar que a “formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” Para ilustrar o conceito sobre formação contínua a autora aponta a

relação da formação contínua com todas as instâncias da vida humana, onde o conhecimento perpassado na formação contínua apresenta abrangência mediadora do trabalho docente, e tem a escola como referência, ponto de partida e de chegada. (LIMA, 2002). Fazendo que a formação contínua seja direcionada ao trabalho docente, considerando o direcionamento do conhecimento para a profissão, profissionalização, profissionalismo e qualificação no decorrer do desenvolvimento profissional. Na tentativa de conceituar formação continuada de professoras/es em desenvolvimento profissional, encontramos em Garcia (1999, p. 23), uma aproximação da definição ao denominar

[...] formação contínua de professores a toda atividade que o professor, em exercício, realiza com o objetivo de ter um melhor trabalho em suas tarefas ou preparar-se para novas tarefas, seja esta atividade realizada individualmente ou em grupo, visando o desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

Tal desenvolvimento é apontado por Garcia (1999) em uma abordagem que valorize a formação da/o docente em todo o seu contexto, orientando-a/o à mudança. O que por sua vez, deve ocorrer de forma intrínseca, na qual a/o professora/or identifique a necessidade de mudar sua prática. “A formação docente faz-se na dialética: em continuação, ruptura, permanência e mudança na qual se faz presentes, e também, nos momentos não-formais, as experiências, os fatos da vida do professor.” (LIMA, 2002, p. 94-95). É nesse movimento que se identifica erros, defeitos, falhas, detectadas por ela/ele mesma/o ao desenvolver sua prática. Como aponta Imbernón (2010, p. 25),

[...] necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação de professores e, portanto, a educação promovida por eles.

Assim, as categorias para a formação, seja ela contínua ou continuada, apresentam duas vertentes: continuada quando concebida em períodos não fixados, ao contrário da contínua, sem interrupções ou sem término que ocorre continuamente.

A formação continuada objetiva embasar as/os docentes na construção dos saberes de sua profissão e assim, serem participantes ativos do mundo que os cercam (MARIN, 1995), após sua formação inicial à docência, pois entendemos que a/o professora/or não está pronta/o apenas com a formação inicial. Já que a constituição da docência se dá em um processo dialético que considera o binômio teoria-prática a base da aprendizagem por meio da reflexão da ação prática.

Frente o exposto, acrescentamos que é nessa constante mudança que a formação continuada assume algumas vezes o caráter de contínua, considerando que a/o professora/or muda a realidade e o saber por ela/ele construído precisam ser revistos e frequentemente ampliados (COSTA, 2004). Daí a formação continuada ser entendida como um ato de constante (re)construção, considerando que os saberes se reconfiguram de acordo com o movimento histórico sócio, político e cultural.

A partir de então daremos destaque a formação continuada em serviço, objeto deste estudo, como uma ramificação da formação contínua, por entendermos que ela deve ser centrada na escola, contribuindo para a dialogia da teoria e prática, que de acordo com Imbernón (2010, p. 33), “[...] influi e recebe influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos.” Como aponta Bourdieu (2004, p.159),

Se estamos considerando que a prática do professor e a prática do aluno consubstanciam um *habitus*, neste caso, teremos de considerar o fato de que a formação de professores tem um aprendizado teórico e outro prático que, inexoravelmente, interagem, tendo em vista o processo de interiorização e exteriorização, em sentido largo, que opera o tipo e a estética de um *habitus*. Nesse sentido, é inevitável pensar os dois referidos *habitus* entremeados com as questões que dizem respeito às características da teoria e da prática como dois tipos de saberes que interagem, mas são distintos do ponto de vista da epistemologia interna de cada um deles que implica os modos de aprendê-los.

O *habitus* para Bourdieu “[...] é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído.” (BOURDIEU, 2004, p. 158). Esse *habitus* é apresentado a/ao professora/or sob um olhar diferenciado para a sua prática, ao observar como atua com suas/eus alunas/os auxiliando o mesmo a superar as diversidades em sua ação concreta, envolvendo aspectos que exigem um olhar mais atento da/o professora/or quando tem formação direcionada para o (re)pensar de suas práticas educacionais, como: metodologia, disciplina x indisciplina, relação professora/or x aluna/o, bem como a construção do conhecimento, que ocorre na formação continuada em serviço. (ROLDÃO, 2000).

Através das possibilidades apresentadas nas formações continuadas, podem ocorrer transformações das práticas cotidianas com olhar dirigido aos processos educativos, produzindo “[...] uma mudança nos valores subjetivos destes sujeitos no que confere a ação do ensinar e aí, especificamente, pode-se pensar uma mudança de *habitus* professoral que constitui, a posteriori, uma mudança gradual no campo da educação.” (SILVA, 2011, p. 345).

As formações continuadas em serviço são potencializadoras das práticas educacionais como “atos culturais realizados em um coletivo, portanto associado a alguma teorização,

elaborada ou não, mais consciente ou não, embebecidas de sentido. As práticas educacionais são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas.” (GATTI, 2020, p. 17).

Se faz necessário que sejam realizadas nas práticas cotidianas no chão da escola⁴. A autora propõe uma concepção simplista e técnica para a “compreensão da unidade teoria-ação-relação-percepção-sensibilidade situacional-processo de escolha-comunicações-mudanças/cristalizações.” (GATTI, 2020, p. 17). Aplicando a dialogia dinamicamente, envolvendo técnicas e tecnologias a fim de favorecer a aprendizagem das/os alunos. Tal dialogia é entendida por Freire (2013) como essência da educação de caráter emancipatório. Destacando algumas das concepções e práticas anunciadas por Freire (2013) temos: Não há palavra verdadeira que não seja práxis, apontando que exercício do diálogo demanda, necessariamente, uma tomada de atitude diante da realidade; A pronúncia da palavra é direito de todos os homens, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas no encontro, no diálogo mediatizado pelo mundo, que é criação conjunta, em que os sujeitos precisam se solidarizar; O amor é fundamento do diálogo e revela compromisso a libertação, com a superação da opressão, sendo, portanto, um ato de coragem e nunca de medo; O diálogo pressupõe a humildade, o reconhecimento da própria incompletude e a disposição para acolher as diferenças, fundamentais à construção de um mundo mais justo e menos desigual; O diálogo requer fé nos homens, é condição necessária ao mesmo, é o reconhecimento da capacidade do outro de atuar de atuar como sujeito na pronúncia e na transformação da realidade; A esperança, constituída não somente como substantivo que se relaciona à possibilidade de um desejo se tornar realidade, mas como ação que nos move nessa busca, ato de esperar e não de espera passiva; Por fim, o pensar crítico, que nos convida a pensar certo e pensar verdadeiro, envolvendo relações dinâmicas e dialéticas entre o pensar e o agir, o saber e o fazer.

Percebemos que a dialogicidade não é considerada na educação mercantilista, onde não há articulação entre teorias, princípios, valores e a prática (PIMENTA, 2020). O que constitui grande desafio para professoras/es que buscam qualidade, que visam atender as necessidades apontadas por suas/eus alunas/os.

Corroborar com esse pensamento Imbernón (2010, p. 32), ao enfatizar a importância da observação da prática, “A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a

⁴ Concepção Freiriana que remete o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, com iguais oportunidades de participação dos sujeitos, incluindo as políticas de formação e carreira como indicadores e referenciais da profissionalização. A visão da escola como política pública, voltada a formação e a reflexão do debate, sobre para o que ocorre no contexto real vivido dentro de cada espaço educativo, considerando as particularidades dos espaços e das/os sujeitos que neles atuam.

obtenção de dados que favorecem a aprendizagem dos alunos”, considera ainda que “a maior parte das/os professoras/es recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula, e, em alguns momentos, manifestam a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender sobre a mesma.” Acentuadamente percebemos a importância da formação continuada em serviço direcionada para a/o professora/or, considerando o contexto onde vivencia sua prática docente, beneficiando tanto a/o aluna/o quanto a/o professora/or – produtos desse processo.

É importante salientar que no século XXI muitas iniciativas de formação continuada para professoras/es apresentam novas práticas, abrindo espaço para diferentes perspectivas no cenário educacional. No entanto, em grande maioria direcionam olhares às avaliações externas, dando a formação o significado de transmissão. Atrelando as formações ao período de governo, dificultando a consolidação de políticas duradouras, bem como a possibilidade em consolidar novas práticas, e ainda regulando ou orientando as ações educativas. (GATTI, 2020).

Os desafios ao tratar da formação continuada em serviço, são tão complexos quanto os da formação inicial. Ambos atrelados às políticas públicas e a um currículo direcionado às necessidades propostas. “O debate não é simples, pois o temor da volta a um tecnicismo sem fundamento nas formações está presente na cultura educacional.” (GATTI, 2020, p.25). Portanto há que se ponderar a importância da prática aliada a teoria nos espaços formativos.

Ressaltamos que as propostas para formação em serviço muitas vezes são implementadas nas redes de ensino sem a realização de ferramentas que identifique a real necessidade, bem como o perfil das/os docentes e a aceitação das propostas apresentadas por programas que em sua maioria não discutem a realidade educacional das/os professoras/es e não contemplam os objetivos propostos que sempre versão para o fortalecimento do ato de ensinar, visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem das/os alunas/os (ARAÚJO, 2021). Percebemos que as políticas de formação continuadas em serviço para professores, são desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação sem que seja realizada uma busca de intenção por parte das/os professoras/es de participarem ou não das políticas de formação continuada a qual se pretende desenvolver na rede de ensino. Assim, encontramos nas políticas públicas a vertente teórica e descontextualizada da vivência das/os docentes. Historicamente as ações políticas são executadas como forma de amenizar problemas, partindo do princípio da coletividade, da participação ativa da comunidade, de decisões pensadas e definidas para a sociedade. Porém, “[...] essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um

agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.” (OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010, p. 01).

Assim, a ausência da participação da sociedade para a efetivação das políticas públicas, as formações continuadas para professoras/es foram impostas pelo poder governamental, e sem embasamento nas reais necessidades das/os docentes, são políticas que visam o alcance de estatísticas; algumas, vinculadas com o objetivo financeiro, outras tentam preencher os espaços deixados pela má distribuição de recursos. (ARAÚJO, 2021).

Não pretendemos aqui adentrar nesse discurso que remete análises críticas às políticas neoconservadoras, tampouco atribuir conceitos ao sucesso e/ou fracasso das formações continuadas, no entanto, reconhecemos a relevância do debate que circunda ente às políticas educacionais, o direcionamento das estratégias adequadas à função docente, e a valorização profissional. Como aponta Imbernón (2010), é necessário que a/o professora/or seja protagonista ativa/o de sua formação. Na busca de novas perspectivas o estudo aponta ainda, que se faz necessário uma “rearmada”,

A “rearmada” moral, intelectual e profissional dos professores passa pela recuperação por parte do mesmo controle sobre seu processo de trabalho, incluída a formação. Trabalho que é desvalorizado como consequência da grande fragmentação curricular, produto da neotecnocracia das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder que se introduz nos estabelecimentos escolares como mecanismos de decisão e não de relação, do afastamento obrigatório dos professores, da rotina entediante, da homogeneidade prática e da mecanização laboral. (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

É importante (re)situar as/os professoras/es a serem protagonistas de sua própria ação, melhorando significativamente seu *status* laboral e social, confiando em sua autonomia profissional e em sua capacidade de mudança mediante sua formação, acreditando em sua participação nas decisões educacionais intervindo ativamente na educação e para a educação, na qual ela/e é atriz/ator. Enfim, uma perspectiva crítica na educação e na formação deve ser assumida na construção de uma educação compromissada na liberdade de pensar dos indivíduos e não na dominação (FREIRE, 2013). Assim consolida-se a formação colaborativa e dialógica como “processo de diálogo entre professores e todos aqueles componentes que intervêm na formação, e para desenvolver uma pedagogia de resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Frente ao exposto, entendemos que a formação continuada em serviço agrega um conjunto de atitudes e ações, vai além de sanar dificuldades entendendo que a docência,

[...] precisa ser compreendida em sua totalidade, na qual teoria e prática são indissociáveis e podem gerar uma ação efetivamente transformadora. O desafio está em oferecer e instigar os docentes a inovar sua prática pedagógica, que contemple as aprendizagens para a vida. (ELIAS; ZOPPO; GILS, 2020, p. 37).

O desenvolvimento das/os profissionais docentes, deve ser baseado na reflexão, que por sua vez, exige momentos contínuos que provoquem o processo de transformação dando espaço e voz as/aos professoras/es.

2.3 A FORMAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A PRÁXIS ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL

Quando nos remetemos à práxis, as considerações de Pimenta (1998) são importantes no conceito de professora/or reflexiva/o e na formação de professoras/es. A autora argumenta que é na abordagem denominada professora/or reflexiva/o que a pesquisa sobre a própria prática tem sido desenvolvida. “Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como um técnico executor. Ou ainda significa valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação.” (PIMENTA, 1997, p. 169). A potencialização da prática docente se dá na práxis, ou seja, na reflexão da prática, que necessita da formação direcionada à reflexão. As/Os professoras/es reflexivas/os,

[...] entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. (PIMENTA, 1997, p. 23).

Percebemos a importância da pesquisa na formação das/os professoras/es, haja vista que, na medida em que se desenvolve a prática da pesquisa e a reflexão acerca da ação, onde se dá a produção de saberes pedagógicos.

Pimenta (1997), ao propor uma ressignificação da didática como base de sustentação da teoria e da prática, destaca que a teoria deve ser produzida na observação e na reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, as novas compreensões sobre a didática, fundamentadas na prática pedagógica, estão modificando profundamente os papéis da/o professora/or, da/o aluna/o e do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. (PIMENTA, 2021). Assim, se evidenciam as possibilidades da reflexão que possibilitem a teorização dos saberes adquiridos na prática docente, o movimento prático-teórico-prático, a criação de novos hábitos

pedagógicos, uma nova cultura profissional e o desenvolvimento de maior autonomia profissional por parte das/os professoras/es. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em consonância, Pimenta e Ghedin (2010) alertam que o conceito de professora/or reflexiva/o tem sido criticado ao considerarem diversos fatores, como: o tipo de reflexão feita pelas/os professoras/es; a consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar; as condições para as/os professoras/es poderem refletir; o pragmatismo somado à desvalorização do conhecimento; e o individualismo. “A valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva na vida do professor representam o fio condutor que intercruza os saberes adquiridos, formal ou informalmente,” (LIMA, 2002, p. 95). Assim, a/o professora/or deixa de ser mera/o executora/or de sua prática e passa a adicionar diversos saberes a mesma.

Diante a construção crítica do conceito de professora/or reflexiva/o, Pimenta e Ghedin (2010) consideram como base de sustentação para o movimento de valorização da formação e da profissionalização das/os professoras/es em vários países. E, este processo de valorização é muito importante para analisar de forma crítica, numa perspectiva emancipatória, a formação continuada em serviço e a ação docente propostas neste estudo.

Pimenta e Lima (2012), discorrendo sobre a dinâmica da formação de professoras/es, afirmam que é um movimento com práticas reflexivas, um movimento metodológico e uma política de desenvolvimento profissional. Desse modo, deve estar alicerçada sobre o contexto de uma forte política nacional de formação de professoras/es.

É importante salientar que as instituições formadoras e as/os pesquisadoras/es precisam sugerir novas possibilidades de formação para as/os professoras/es, respondendo às exigências que as políticas públicas e a legislação vigente enfocam, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ao discutir o tema políticas e legislação, voltadas à formação continuada para a educação, o Programa de Ações Articuladas - PAR e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, propõem que educadoras/es bem formadas/os, atualizadas/os, motivadas/os e valorizadas/os constituem o elemento básico para qualidade educacional, bem como a perspectiva apontada na Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno – CNE/CP nº 02/2015:

Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos de formação que se desenvolvam na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à

socialização e construção dos conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

O desenvolvimento profissional é um direito das/os professoras/es, e uma obrigação do poder público, emanado pela sociedade para prover educação de qualidade a todos as/os cidadãs/ãos. Essas razões, entre outras, se concluem na letra da Lei enfatizada na LDB nº 9.394, em seus artigos 63 e 67, os quais expõem explicitamente a necessidade de manutenção de programas de formação continuada e a promoção de aperfeiçoamento profissional. E no art. 86, § 3º, inciso III, coloca que cada município deve realizar programas de capacitação para todas/os as/os professoras/es em exercício. (BRASIL, 1996).

Sobre os fundamentos e a política de formação docente, pouco se evoluiu ao longo dos anos, como propõe a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao que se refere à formação docente,

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2020c)

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a execução das políticas para a formação de professoras/es, valorizando a associação teoria e prática favorecendo o desenvolvimento de saberes e objetivando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A referida Resolução aponta ainda em seu Art. 6º § VIII:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2020c).

Analisando a valorização do binômio teoria-prática, Pimenta e Lima (2012) dialogam sobre a consciência que a/o professora/or precisa adquirir acerca da importância do conhecimento teórico que possui diante a realidade vivida, pois:

[...] o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, coloca elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 42).

Tardif (2010) colabora com o pensamento ao colocar que as/os professoras/es não dão conta das necessidades do cotidiano da escola. E propõe uma mudança frente às concepções direcionadas às práticas de formação, enfocando as/os professoras/es como sujeitos do conhecimento, colaboradoras/es e pesquisadoras/es, produzindo pesquisas não só fundamentadas no ensino, mas também, para o ensino, de modo que se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

Várias pesquisas enfatizam as possibilidades de viabilização da formação continuada, dando enfoque a escola como espaço de formação, deslocando essa realidade do âmbito das universidades, constituindo um projeto formativo que favoreça possibilidades coletivas de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, mediante espaços contextualizados, já que o fato de estar na escola não garante as condições mobilizadoras de um processo formativo contínuo e permanente (CANDAU, 2006).

Consideramos que a lógica de formação ofertada por redes de ensino, secretarias de educação e pelo governo federal, é uma importante conquista no alcance do profissional docente, todavia, registramos aquelas formações organizadas dentro do espaço escolar, tendo a escola como lócus de formação continuada, como potencializadora para o crescimento do grupo e de troca efetiva entre as/os profissionais de cada unidade escolar. Essas formações não são novidade e, de acordo com Candau (2011, p. 53),

[...] a ênfase é posta na reciclagem dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida e a autora esclarece que, em muitos casos, essa atualização se dá por conta de cursos em parcerias nas universidades, especializações e extensões, bem como cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. [...] Este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje, me atreveria a afirmar, é o mais frequente e comumente aceito e promovido.

A autora propõe que a formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente. Tal valorização vem provocando uma linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos, levantando questões sobre os saberes que possuem as/os professoras/es. Candau (2006) vai além, ao defender que na formação continuada se considere o desenvolvimento profissional do magistério, ou seja, o ciclo de vida docente, visto que os desafios e necessidades são diferentes diante a realidade de cada professora/or. Os desafios que emergem a partir da busca da formação continuada reflexiva em defesa da cultura dialógica,

impostos pela sociedade atual apontam que a aprendizagem docente deve ser fundamentada em três dimensões:

[...] a de uma vida cultural e científica própria, que considere as diferentes possibilidades de contato do professor, enquanto pessoa, a referenciais diversos; a de uma relação ética com a profissão, que permite ao professor pensar e reconhecer a favor de que e a favor de quem desenvolve o seu trabalho; e, por fim, o reconhecimento dos contextos de atuação profissional marcados pela incerteza e pela imprevisibilidade, reafirmando a necessidade de uma formação contínua que fortaleça os educadores nos processos cotidianos de tomadas de decisão. (COSTA et al. 2018, p. 05).

Complementando essas reflexões, Nóvoa (2007) aborda três aspectos fundamentais que devem ser contemplados no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade, a saber: o desenvolvimento pessoal da/o professora/or, mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente, a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo da/o professora/or face às políticas públicas; e o desenvolvimento organizacional, a fim de produzir a escola, na escola e para a escola, pois as inovações ocorrem inicialmente na organização escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação das/os professoras/es se encontra em meio a um confronto de diferentes concepções, entre políticas públicas, desenvolvimento cultural e profissional. Nesse contexto, concordamos com Imbernón (2010), Gatti (2020), Candau (2011), Nóvoa (2007) e Tardif (2010), quando consideram que a formação continuada deve ser desenvolvida na escola, a partir dos saberes docentes e de seus ciclos de vida, de forma que haja interação da prática com a reflexão crítica, visando o desenvolvimento pessoal e profissional da/o professora/or, contribuindo com a escola na construção de um espaço democrático.

Em Freire (1996) identificamos a compreensão de reflexão crítica envolvendo os seguintes aspectos: a prática crítico-reflexiva ou progressiva é consequência da obrigatoriedade de saberes fundamentais no processo de formação da/o professora/or; o ensino exige reflexão crítica sobre a prática, implicante do pensar certo, portanto, dialético e dinâmico; e, a reflexão sobre a prática como uma exigência de interseção teoria-prática.

Dessa forma, o posicionamento de Freire (1996) acerca dessa compreensão do pensar certo abrange um assumir-se crítico-reflexivo no cotidiano educacional, em um processo inacabado e permanente de busca do melhor para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade. Onde é papel da escola e da/o educadora/or, caminhar juntos na tentativa de reproduzirem, além de conhecimentos, relações sociais.

As reflexões sobre um trabalho intelectual crítico supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. Nesse movimento a reflexão é entendida como estratégia de formação, contribuindo para o desenvolvimento das/os indivíduos/os, fortalecendo sua autonomia e as formas de pensar a profissão docente.

Assim, a compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Entretanto, não deixa de ser a busca de respostas para questões relativas ao trabalho docente, à constituição da sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, atividade da profissão docente. Faz-se necessário, portanto, a viabilização de uma prática pedagógica fundamentada na teoria de professoras/es críticas/os e reflexivas/os.

2.3.1 A importância da práxis na formação docente

Ao longo da trajetória da formação docente no Brasil as questões inerentes à dicotomia entram a teoria e a prática sempre foram objetos de discussões tanto de profissionais como de estudantes. A concepção de Pimenta (2011) contribui para esse debate quando afirma que “a atividade docente é a práxis” (PIMENTA, 2011, p. 83). A autora, com suporte nas teorias críticas de vários autores e estudiosos da escola de Frankfurt, que foram apropriados e ampliados por pesquisadoras/es brasileiras/os, compreende e defende a ideia de que “o professor, antes de mais nada, é um profissional que tem características ser crítico, reflexivo, pesquisador da práxis docente.” (PIMENTA, 2021).

O que difere da teoria tecnicista pragmática, pois a/o professora/or é alguém que pensa em seu contexto real e assim, aponta fragilidades apresentadas na escola, por ser pesquisadora/or da práxis docente. Vazquez (1968, p.108) entende a práxis como:

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterize a atividade teórica.

Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem, inerente à atividade docente, pressupõe uma preparação, sistematização e antecipação das atividades, bem como uma reflexão posterior acerca do que foi feito. Nesse sentido, a/o educadora/or transforma a sua prática, a partir do momento que assume a responsabilidade de planejá-la e entendê-la como uma atividade sistemática e científica, quando por meio da elaboração contextualizada, passa a

pensar nos resultados modificadores trazidos por intermédio da aprendizagem atrelada ao processo de autonomia e conscientização do sujeito, configurando assim, a essência da atividade pedagógica. Esse patamar é alcançado através de uma rotina contínua e sistematizada de estudos, com base fundamentada nas necessidades das/os educandas/os, bem como do contexto social em que estão inseridas/os.

O ensino só apontará resultado significativo de emancipação humana, se for trabalhado no complexo contexto em que se realiza. A/Ao professora/or requer desenvolver o conhecimento sobre as diversas realidades onde vivem suas/eus alunas/os, conhecer a educação, sua formação em conexão com a práxis docente (para poder analisar, compreender criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens), participar ativamente da (re)invenção das práticas escolares, e comprometer-se com a superação das desigualdades educacionais. Assim configura-se a aprendizagem no movimento teoria e prática, sob a ótica da práxis da/o professora/or e de sua ação educativa no espaço escolar. (PIMENTA, 2014).

Com a práxis sendo entendida como a atividade docente, essencialmente, as particularidades e necessidades do sujeito aprendiz serão contempladas nas ações docentes. Sobre isso (PIMENTA, 2011, p.83) afirma que “a essência da atividade prática do professor é o ensino e aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”. Portanto, deve haver uma recíproca na construção de conhecimento, sendo necessário aproveitar esse saber que a/o aluna/o traz e deixar expressar, não a/o intimidar ou podar sua reflexão. É pertinente que a/o docente incentive a troca de experiências e faça dessa socialização uma adaptação para a aprendizagem.

A compreensão do conceito de práxis perpassa pelo “entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2011, p. 86). Assim, a prática e a teoria são dependentes uma da outra e correspondem a uma única unidade, que consistem em pensar antes de agir e posteriormente refletir sobre essa atividade que foi previamente pensada. No cotidiano escolar é imprescindível que a/o educadora/or provoque na/o sua/eu aluna/o o desejo de se posicionar diante dos fatos, buscando sempre um vínculo entre as vivências da/o discente, com as áreas de conhecimentos e reflexões sobre as/os mesmas/os.

De acordo com Pimenta (2011, p.86) “práxis é a atitude teórica prática humana de transformação da natureza e da sociedade”. À/Ao docente cabe o compromisso de mediar a aprendizagem, ajudar a/o aluna/o a sair do senso comum e assumir um papel de transformadora/or do conhecimento, deixando o vício do tradicionalismo e mediando uma

aprendizagem reflexiva e construtiva. A autora aponta que práxis não é sinônimo de atividade como é usualmente rotulada e sim consiste em um processo contínuo e simultâneo entre pensar e agir, teoria e prática. Dessa forma, é tarefa das/os educadoras/es ajudar as/os alunas/os a construir conhecimentos e dar oportunidade para valorizá-las/os.

Freire (1996) discorre que é necessário desenvolver um pensamento crítico sobre a aprendizagem, pois a teoria está de mãos dadas com a prática. Pimenta e Lima (2017, p. 194) ressaltam,

A separação entre pesquisadores e professores, fortemente presente na estrutura acadêmica, reproduz, por um lado, o desprestígio cultural, científico, social e ideológico que marca a área de ensino e a profissão docente, entendendo-a como simples técnica que reproduz em sala de aula os conteúdos de ensino.

As autoras identificam um importante ponto sobre a profissionalização docente, no qual merecem destaque as produções docentes oriundas das pesquisas realizadas no contexto vivido, o que deve ser trabalhado nos espaços e momentos formativos. Colaborando no processo de (re)construção do saber docente, para que a/o mesma/o se sinta pesquisadora/or e (re)signifique sua prática. As salas de aulas refletem as mudanças que a globalização e o progresso tecnológico, característicos da sociedade contemporânea, impõem sobre a sociedade e sobre o perfil das/os alunas/os, restando as/aos docentes a necessidade de atualização e formação constantes. (LIBÂNEO, 2004).

Ressaltamos Gatti (2010), que chama a atenção para dificuldades que as/os professoras/es enfrentam para dar seguimento a esta formação continuada, entre elas as de cunho financeiro e de disponibilidade, já que muitas/os professoras/es precisam buscar outras atividades para complementar suas rendas. A autora destaca que, muito além de apenas uma questão financeira, a relação entre remuneração e trabalho profissional está associada à autoestima, portanto um fator intrínseco, que pode interferir sobre seu trabalho. Nunes e Oliveira (2017) apontam a busca permanente pelo desenvolvimento profissional como sinal dos tempos atuais vividos.

Veiga et al., (2005) refletem sobre a importância da formação das/os professoras/es para o rendimento escolar das/os alunas/os. As autoras ainda listam quatro fatores que podem interferir no processo de aprendizagem. Dentre os fatores elencados, dois têm relação com as/os professoras/es. Por isso, se tem dado maior atenção ao papel da/o professora/or na educação e à importância da formação continuada em serviço. Entretanto colocam que as propostas de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia por inúmeras razões: tais como a descontinuidade de ações, a desarticulação entre teoria e prática, o excesso de aspectos

normativos, a dissociação entre a formação e as demais dimensões da profissão docente, como salários, condições de trabalho etc. Como capacitação, as autoras entendem:

[...] uma formação contínua que se dá após a formação inicial, tendo em vista a adequação dos conhecimentos existentes às exigências da atividade profissional, por meio do aperfeiçoamento do saber e das técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão, de forma a assegurar a eficácia na formação dos alunos. (VEIGA et al.2005, p. 150).

Uma capacitação potencializadora da ação, de acordo com as autoras, deve se estruturar sobre três eixos: a escola como *lócus* de formação, ou seja, a formação deve partir das demandas surgidas no dia a dia das/os professoras/es; a valorização do saber docente, que seria o saber da experiência; e o ciclo de vida das/os professoras/es, que são as etapas do desenvolvimento profissional do magistério. “A formação continuada assim estaria baseada na valorização e no resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas.” (VEIGA et al.2005, p. 151).

Perrenoud (2012) aponta que a organização de formações continuadas se deu de maneira a complementar a formação de muitas/os professoras/es com informações e estudos que eles não haviam recebido durante a formação inicial. No Brasil, essa discussão tem início na década de 1990, tornando-se uma polêmica pela recusa dos cursos de “reciclagem” por parte das/os professoras/es, provocada pelo mal-estar que a categoria profissional tinha pelo termo cunhado para atualização. Ao mesmo tempo que Candau (2011) nos traz o sentido de “retornar ao início do ciclo” ou “refazer o caminho das aprendizagens”, por outro lado, as/os docentes repudiavam as nomenclaturas desses cursos por caracterizar algo que precisa de nova forma.

Para Perrenoud (2012), por muitos anos, a dinâmica utilizada nessas formações ocorreu sem considerar a prática desenvolvida pela/o profissional no dia a dia do espaço escolar. Não raro, encontramos relatos desinteressados por parte das/os profissionais que participam de formações, que saem de seus *lócus* de trabalho para receber uma quantidade significativa de informações sobre novos métodos, técnicas imersas às tecnologias para serem utilizados em suas salas de aula.

Ao perceber os problemas na formação de professoras/es executadas atualmente, Nóvoa (2017) aponta que se deve construir um novo lugar institucional, ancorado na universidade, mas que siga para além dos seus muros.

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de

trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

As/Os professoras/es, passados as dificuldades iniciais da profissão, chegam a uma etapa de estabilidade na profissão, que precisa ficar marcada pelo esforço permanente de atualização. O autor entende que é legítimo que se tenham programas de formação continuada com o intuito, não apenas, de suprir lacunas da formação inicial, ou através da oferta de especializações e pós-graduações. Porém, a formação continuada desenvolve-se através da reflexão compartilhada entre as/os professoras/es, no espaço da profissão, e com o objetivo de compreender e aprimorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017). António Nóvoa conclui com a reflexão de que há um caminho de mão dupla entre formação e profissão docentes:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

As formações continuadas, em parceria com universidades, criaram um forte canal de diálogo, estabelecendo uma relação simbiótica bastante interessante. Por um lado, a/o professora/or entra em contato com o espaço acadêmico como profissional, aluna/o e visitante. E assim, a academia ganha novas possibilidades de repensar a teoria a partir do contato com as práticas estabelecidas no espaço escolar. (PIMENTA; LIMA, 2012). E podem acontecer em cursos de extensão em parceria entre as universidades e as secretarias de educação.

Desta forma, se faz necessário analisar os limites e as possibilidades da formação continuada em serviço, bem como sua influência no trabalho docente.

2.4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Discutir sobre a formação continuada de professoras/es no contexto educacional brasileiro é um desafio que muitas/os pesquisadoras/es têm enfrentado, isso se justifica ao analisar a dicotomia teoria e prática, a prevalência dos saberes específicos das modalidades de ensino em relação aos saberes pedagógicos, os espaços formativos, a qualidade das formações, a valorização dos momentos formativos, a base teórica e prática dos cursos de formação, a motivação para as formações, e ainda a formação das/os formadoras/es.

Vários estudos têm sido realizados sobre o processo de formação de professoras/es para a escola básica brasileira nesta perspectiva, tomamos por base o trabalho de Cury (2006),

Lima e Sales (2002), Fiorentini (2003), Elias; Zoppo e Gilz (2020), Mizukami (2006), Behrens (2007) entre outros, que concordam com a articulação entre teoria e prática, entre o saber específico vinculado a um saber docente na e para a formação continuada em serviço.

Fiorentini (2003) aponta que distintos fatores intervêm no processo de formação de professoras/es: o contexto sociocultural e econômico, os interesses individuais e coletivos das instituições e de suas/eus pesquisadoras/es, as políticas públicas para a educação, as especificidades próprias de cada área de conhecimento, entre outros. Nesta perspectiva, pesquisadoras/es têm se empenhado em buscar por meio de análise e síntese de pesquisas, fundamentos teóricos e práticos que possam embasar uma proposta adequada para os cursos de formação inicial e continuada de professoras/es da educação básica na atualidade. Fiorentini (2003) alerta para o fato de que, nas últimas décadas, as mudanças têm acontecido, entretanto, ainda há a necessidade de encontrar formas de produzir discursos formativos que, de fato, retratem a situação atual dos cursos e possibilitem avanços.

Entendemos que esses discursos terão mais força à medida que se produzirem os cursos de formação de professoras/es considerando a importância da realidade das/os docentes, de suas vivências, contextualizando os embates entre legislação vigente, interesses individuais e coletivos e discussões marcantes no cenário educacional, e não apenas em busca de índices exigidos pelas avaliações externas, o que fomenta uma aprendizagem quantitativa e não qualitativa das/os discentes da Educação Básica.

Se torna indispensável que os professores, e que os formadores de professores, trabalhem para estabelecer, quando possível, a relação existente entre as disciplinas de conteúdo específicos e as de conteúdos pedagógicos, bem como entre aquelas de conteúdos pedagógicos que fazem parte dos cursos de formação. Temos consciência de que esta articulação só será possível a partir do momento em que haja, por parte dos professores desenvolvedores de programas de formação e os das faculdades de educação, clareza dos objetivos do curso e do perfil do profissional que estão formando. (CURY, 2006, p. 15).

Para que haja êxito na profissão, espera-se que instituições formadoras, secretarias de educação e que as/os educadoras/es tenham visão abrangente do papel das/os docentes. Que permitam a expressão clara e objetiva da capacidade docente de transmissoras/es do conhecimento, permitindo uma formação que direcione a amplitude da visão crítica e reflexiva, relacionando o ensino, a didática, com a realidade vivida em um movimento de humanização da teoria e da prática docente. Como afirmam Lima (2002, p. 44):

Pensar em Didática é pensar em trabalho do professor na sala de aula; é verificar como o professor vive seu cotidiano, as práticas individuais, a maneira de se relacionar consigo mesmo, com os alunos, com o conhecimento, com os colegas, com a

organização escolar e com a sociedade. Em suma, é um processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo.

Nessa perspectiva, é fundamental que as/os professoras/es tenham consciência de que são produtoras/es dos conhecimentos pedagógicos, sociais, históricos e culturais quando refletem, selecionam, organizam, planejam e executam suas atividades práticas, na busca de melhor trabalho e ação docente. A construção de competências não se dá apenas com o conhecimento teórico, mas também com a construção de conhecimentos práticos adquiridos nas experiências, aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação e análise reflexiva de suas próprias atitudes.

A expectativa de melhoria das práticas docentes pressupõe abertura e disposição à reflexão das ações desenvolvidas em sala de aula com base em teorias afins, pois a reflexão atrelada à teoria é que viabiliza o alcance de um conjunto de transformações das práticas docentes. (ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020, p. 34).

Concordamos com os autores, à medida em que entendemos que é um dos pressupostos da formação, vinculados a articulação do trabalho em sala de aula. Assim, é necessário que se pense na formação da/o professora/or em uma ampla dimensão, pois ainda identificamos lacunas de alguns aspectos na formação que promovam a imersão cultural, social e política da/o professora/or no mundo, exigindo que a/o educadora/or se sinta cidadã/ão, fato este que pouco é abordado durante as formações docentes. Estas são questões pertinentes, considerando que são importantes para a adequação dos cursos de formação de professoras/es diante as demandas educativas atuais. Tão importante quanto as/os docentes terem conhecimento e domínio da teoria e competência profissional, é a aprendizagem e o desenvolvimento da ação docente autônoma e crítica. (ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020).

Concebida a formação docente em serviço como desenvolvimento profissional, é importante que ela objetive a melhoria da qualidade do ensino e do ensinar e não apenas o processo de “aprender a dar aula”, como apontam Elias, Zoppo e Gilz (2020), que acrescentam alguns princípios a serem considerados nos momentos de formação de professoras/es:

Compreensão da formação como um processo contínuo; Formação como integradora de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; Formação que leve em conta os processos de desenvolvimento organizacional da escola; Formação integradora entre currículos de disciplinas acadêmicas à formação pedagógica dos professores; Formação capaz de integrar teoria e prática; Formação que leva a compreender a congruência entre conhecimento didático, conhecimento pedagógico a ser transmitido; Formação capaz de reconhecer o professor como ser individual; Formação capaz de proporcionar momentos de indagação e reflexão pelos professores. (ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020, p. 35).

Uma formação continuada precisa ser planejada de forma que considere os processos, a integração, e principalmente a reflexão da realidade, como pontos relevantes no planejamento. Seria inconcebível pensar uma formação para um grupo de professoras/es não considerando a heterogeneidade deles, haja vista, cada uma/um possuir sua própria experiência profissional, formação inicial e experiências de vida que contribuíram e contribuem na constituição da identidade ímpar a cada docente.

Para obter sucesso no processo ensino e aprendizagem é importante refletir sobre o trabalho das/os professoras/es, que por sua vez, depende muito da satisfação profissional na atuação da docência. Entendemos que a formação continuada é um meio pelo qual as/os docentes, mediante os conhecimentos adquiridos em capacitações, oficinas, palestras, grupos de estudo, com intuito de filtrar, de compreender e de considerar uma excelente atuação nas práticas escolares, as/ os tornem também cada vez mais críticas/os, reflexivas/os e motivadas/os.

Atualmente percebemos professoras/es desmotivadas/os nas e para as formações, na rotina pedagógica, desacreditadas/os na educação, bem como no produto do processo ensino aprendizagem, e pouco reconhecem que podem modificar essa prática. De acordo com Fernandes e Rocha (2009, p. 07), “o trabalho do professor é repetitivo, com intensa concentração em uma mesma tarefa por um período prolongado, excessiva carga de trabalho, falta de interesse por parte de colegas de trabalho gerando conflitos entre si, com a família e com os alunos”.

Na valorização profissional não há equilíbrio entre o esforço feito e a recompensa esperada, o que gera insatisfação. Na docência, esta insatisfação ocorre também pela falta de reconhecimento na carreira, que contribui para sua baixa autoestima e frustração. (LIBÂNEO, 2004). O desequilíbrio apontado pelo autor, é o que fortalece os movimentos de luta pela valorização docente e, em alguns casos, a desmotivação no fazer docência. A valorização profissional na prática pedagógica é refletida de maneira direta no comportamento das/os indivíduos/os envolvidas/os no processo educacional. Quando valorizadas/os, professoras/es desenvolvem um trabalho pedagógico exitoso e as/os alunas/os são despertadas/os para o objeto do conhecimento sem muito esforço. Assim, a valorização profissional também é responsável pelo sucesso na formação continuada docente em serviço, provocando transformações significativas no ambiente escolar.

No entanto, como se sentir valorizada/o e motivada/o se a maioria das formações em serviço são direcionadas a passar métodos e técnicas prontas para as/os professoras/es, como se

não fossem seres pensantes e críticos. Pois destinam-se aos programas governamentais em constante busca de resultados satisfatórios, e para minimizar o fracasso escolar. Aquino e Mussi (2001) ao falarem do descrédito da formação docente em serviço, revelam que

A multiplicidade de entraves na ação docente e resultados socialmente questionáveis da prática escolar figuram como os motivadores fundamentais da expansão e valorização da formação profissionalizante no interior da prática educativa, provocando uma nova interpretação dos modelos disponíveis segundo os quais a formação profissional do professor fora até então demarcada, temporal e espacialmente. (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 216).

De acordo com os autores a demarcação temporal e espacial das formações se contrapõem às necessidades das/os professoras/es, o que, potencializa a desmotivação. Como Imbernón (2011, p. 30) propõe: “De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança”, talvez, por estarem distantes dos problemas práticos, que requerem maior atenção que a conhecida formação transmissora e uniforme, descontextualizadas das dificuldades práticas da/o professora/or.

Torres (2006, p. 44) ao discorrer sobre as causas da desmotivação docente, refere-se a precariedade das políticas de atualização: “existe um tipo de política de atualização e incentivo dos professores que raramente repercute sobre a qualidade dos projetos educativos aos quais se vincula nas instituições educacionais”. Na busca de incentivo é preciso valorizar as relações entre as/os docentes, a capacidade de gerar conhecimentos entre as/os professoras/es e as/os colegas de trabalho contribuindo para o sucesso da escola, como discorre Imbernón (2011, p. 40), “A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.” Tais postulados nos remetem a resistência contra a dominação e a opressão nos espaços e momentos formativos.

Dentre os limites e obstáculos da formação continuada em serviço merece destaque a qualidade das formações que se contrapõem a quantidade, sem fundamentação prática. A desvalorização do saber docente que é engajado em momentos formativos embasados em projetos de “especialistas infalíveis”, muitas vezes conduzidas por formadoras/es sem nenhuma experiência prática do que repassa a professoras/es ricas/os de experiência vivida no interior da escola. Traduzidas na transmissão de conceitos e fórmulas prontas, como se houvesse um manual para o fazer docência na sala de aula, entendendo a/o professora/or como incapaz de gerar conhecimento.

Tais formações contratadas para justificar a aplicação dos 40% destinados a capacitação, como o proposto pelo Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020:

Poderão ser oferecidos cursos de capacitação, na perspectiva da formação continuada (voltada para a atualização, sistematização e/ou aprofundamento de conhecimentos), ou cursos de formação inicial (cursos regulares de formação de profissionais em nível médio ou superior, em instituições credenciadas). (BRASIL, 2020d).

Não iremos aqui discorrer sobre o financiamento de cursos de capacitação, no entanto, analisar brevemente a aplicação do mesmo por estados e municípios, que por sua vez, entendem a educação como um campo fértil de investimentos, que em análise significa novas formas de regulação e gestão da educação no país (VIERA, 2008). Maciel e Neto (2011), referem-se às políticas de formação de professoras/es, e destacam que:

O projeto hegemônico neoliberal e, mais especificadamente, suas propostas educacionais que apresentam o tão decantado jargão da “qualidade total”, na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para formação de professores. De um lado, os professores sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. (MACIEL; NETO, 2011, p.65).

Muitas são as agências intituladas por assessorias pedagógicas, que se firmam no campo educacional, contribuindo para a mercantilização da educação, articulando estratégias de cooperação e intervenção no contexto de pobreza de recursos, revelando, “estratégias de reordenamento da ordem mundial através de incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento”, em acordos estabelecidos com os governos que as contratam. (FURTADO, 2001, p 85-86). Repassando conceitos prontos e práticas simplificadas, que não satisfazem as necessidades reais das/os professoras/es tampouco a realidade da escola.

Merece destaque aqui o caráter pragmático sob a ótica do ajustamento fiscal, que considera uma importância inexistente de enxugar despesas exatamente quando se deveria investir nas formações, o que contribui para diminuir a qualidade das formações, como propõe o governo federal/MEC, na Política Nacional de Formação de Professores - PARFOR, sobre a qualidade da formação inicial e continuada as/aos professoras/es, onde não infere acerca de investimentos de recursos financeiros destinados à política educacional de formação de professoras/es, bem como na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores

da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que também não aponta direcionamento de investimento.

Para minimizar tal problemática Thurler (2002, p. 93), sugere “romper com a colcha de retalhos da formação continuada clássica, formada como um pacote de cursos sem conexão com os projetos das unidades escolares, provocando desinteresse, resistência e descaso por parte dos profissionais docentes.” O que segue em direção a reorientação da democratização escolar e da formação continuada de professoras/es. Nessa ótica Gatti (2011, p. 107) discorre que “[...] é importante elaborar políticas públicas educacionais que permitam a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, oferecendo aos docentes subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão.” Para tanto, é necessário investir na formação em serviço, reconhecendo a escola como lócus e a/o professora/or como participante ativa/o.

Freire (2013, p. 25) ao analisar o processo da formação continuada de e para professoras/es, direcionada a relação ensino e aprendizagem, afirma: “é preciso que desde o início vá ficando cada vez mais explícito que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” O que nos remete a um olhar as/aos formadoras/es de professoras/es.

Considerando a importância da formação continuada de professoras/es, que deve acontecer no local de trabalho, e ainda, a experiência vivida pelas/os professoras/es, é preciso direcionar a questão para as/os professoras/es formadoras/es de professoras/es, que por sua vez, assumem a responsabilidade de direcionar práticas nos momentos formativos dirigidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais de educação. Normalmente são profissionais da rede, indicadas/os ou selecionadas/os por um processo interno, ou ainda coordenadoras/es pedagógicas que assumem essa função no espaço escolar. No entanto, tem a mesma importância, ou maior que as/os contratadas/os por empresas externas a realidade da escola, pois além de assumirem um compromisso com a educação do local no qual está inserida/o, conhece a realidade vivida e busca junto as/aos professoras/es modificar essa realidade de forma progressiva rumo ao sucesso.

Partindo da compreensão que formadores são todos os profissionais que participam dos processos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividade docente, além de conceber a formação do formador como um processo continuado e de autoformação, abrangendo as dimensões individuais, coletivas e organizacionais que acontecem em momentos e contextos diversificados. (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

Assim, não menos relevante é um estudo sobre a importância da/o formadora/or, na tentativa de entender desde sua formação às estratégias que utiliza em suas práticas formativas de professoras/es, pois, “o papel do formador como figura-chave no trabalho dos docentes, são raras as investigações que tentam estudar a dinâmica do ofício do formador” (VAILLANT, 2009, p. 276). Para bem desempenhar seu papel de formadora/or, há de se considerar relevantes processos, como aponta Mizukami (2006, p. 03-05):

A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; [...] A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica; A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas; A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência; A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional; A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; [...] As aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são autoiniciadas, apropriadas e deliberadas; [...] Novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem; A necessidade da reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional.

Identificamos a interlocução dos diferentes saberes advindos dos conteúdos de áreas específicas com as trajetórias profissionais, a dialogia entre teoria e prática e a negação do simples repasse de conteúdos e técnicas prontas, convidando as/os colegas professoras/es a pensarem coletivamente na busca de soluções a problemas oriundos à realidade local, e assim refletindo sobre suas práticas. Se contrapondo as práticas tradicionais de formação, “que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 196).

Considerando os princípios em (re)significar saberes na formação continuada docente, surgem dois princípios a serem considerados pelas/os professoras/es formadoras/es: o princípio conservador e o inovador.

A qualificação profissional conservadora, recebe também a designação de capacitação que adquire força nas empresas, nas indústrias e nas escolas. A capacitação tem como finalidade o acompanhamento e a qualificação dos recursos humanos para repetir tarefas, em especial pela crescente e contínua evolução das tecnologias. (BEHRENS, 2007, p. 444).

A concepção conservadora é um movimento de treino e domínio dos conteúdos. A concepção inovadora discorre para uma conexão de diferentes abordagens e abrangências

educacionais, onde predomina a qualificação contínua, a “visão crítica, reflexiva e transformadora.” (BEHRENS, 2007, p. 445). Ou seja, uma formação que se volte ao processo e não ao produto.

O desafio das/os professoras/es formadoras/es está em oferecer e instigar as/os docentes a inovar sua prática pedagógica, contemplando aprendizagens para a vida e para “[...] o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, que exige encontros periódicos e contínuos para dar voz aos professores e assim provocar o processo individual e coletivo de transformação.” (BEHRENS, 2007, p. 444).

Acrescentamos ainda que as/os professoras/es formadoras/es estejam dispostas/os a serem suportes diante as perspectivas inovadoras, atendendo os anseios das/os profissionais docentes, e incentivando que as/os professoras/es sejam protagonistas da sua própria ação.

Planejando as formações remotas de modo que possam contribuir com as possibilidades do ensino remoto, elencando as alternativas e aparatos propostos pelas TDICs, valorizando a relação professora/or-aluna/o por meio dos artefatos digitais, elencando práticas pedagógicas inovadoras que aproximem sujeitos ao conhecimento esperado, propondo metodologias para a (re)invenção da ação docente, considerando o contexto da pandemia, para contribuir significativamente, minimizando os desafios propostos e potencializando o saber docente, como discorreremos a diante.

No capítulo a seguir, apresentamos a (re)invenção da educação que partiu das necessidades advindas da pandemia, onde apresentamos dados sobre a pandemia COVID-19 no mundo, no Brasil e no Ceará, os dispositivos legais para a educação emergencial, que nos conduziu no diálogo sobre a educação em tempos de pandemia e soluções emergenciais, visando a necessidade da (re)invenção da prática, tendo o ensino remoto emergencial como possibilidade educativa, que é apresentado em distinção da educação à distância, no qual das TDICs assumiram o papel de ferramenta importante para a prática docente.

CAPÍTULO 3 – AS TRILHAS DA FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao longo da história, epidemiologias virais contribuíram com grandes agravos à saúde da população, como: Varíola, Febre Amarela, Sarampo, Dengue, Zika e a Chikungunya, gripes advindas do vírus *Influenza* (H1N1, H3N2, Influenza B), também geraram casos clínicos graves, por exemplo o H1N1 infectou no Brasil cerca de 53.797 (cinquenta e três mil, setecentos e noventa e sete) pessoas. (NOGUEIRA; SILVA, 2020).

A Síndrome Respiratória Aguda Grave - SARS popularmente conhecida como COVID⁵, já existe há algum tempo, levando a óbito mais de oitocentas pessoas e contaminando mais de oito mil pessoas no Brasil, sendo controlada em 2003, desde então foram criados no mundo, grupos de estudo objetivando o controle do vírus, como aponta o Ministério da Saúde em Informe Técnico publicado no início de 2020:

O coronavírus (CoV) faz parte de uma grande família viral, conhecido desde meados dos anos 1960, que causa infecções respiratórias em seres humanos e em animais. Geralmente, infecções por coronavírus causam doenças respiratórias leves a moderada, semelhantes a um resfriado comum. Porém, alguns coronavírus podem causar síndromes respiratórias graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave que ficou conhecida pela sigla SARS do inglês “*Severe Acute Respiratory Syndrome*”. Os primeiros casos de SARS associadas ao coronavírus (SARS-CoV) foram relatados na China em 2002. O SARS-CoV se disseminou rapidamente para mais de doze países na América do Norte, América do Sul, Europa e Ásia, infectando mais de 8.000 pessoas e causando entorno de 800 mortes, antes da epidemia global de SARS ser controlada em 2003. Desde 2004, nenhum caso de SARS tem sido relatado mundialmente. (BRASIL, 2020e).

O SARS-CoV-2 é o vírus da COVID-19, que até hoje não apresenta transmissor principal, no entanto, causa graves problemas respiratórios, que podem levar a SARS e ocasionar a morte, com relatos científicos de maior incidência em pessoas com a imunidade vulnerável, vem causando enormes prejuízos em todo o mundo, segundo dados da OMS, até maio de 2020 o vírus contaminou 5.701.337 (cinco milhões, setecentos e um mil, trezentos e trinta e sete) pessoas e matou cerca de 357.688 (trezentos e cinquenta e sete mil, seiscentos e oitenta e oito) pessoas em todo o mundo. No Brasil a quantidade de casos confirmados é de 514.849 (quinhentos e catorze mil, oitocentos e quarenta e nove) e matou cerca de 29.314 (vinte e nove mil, trezentos e catorze) pessoas. (OMS, 2020).

⁵ Desde o início de fevereiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de COVID-19. COVID significa COrona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. A denominação é importante para evitar casos de xenofobia e preconceito, além de confusões com outras doenças.

Vivemos um momento ímpar na história mundial frente a COVID-19 que nos isola, de modo presencial das relações sociais, apresentando desafios que vão da compreensão, a implementação e utilização das tecnologias em diversos setores, trazendo alterações na vida social, tais como as formas não presenciais de relações, precedidas pela introdução de novas formas de comunicação. (BRASIL, 2020).

No contexto educacional, no início de 2020, acometidos pela pandemia mundial do novo Corona Vírus, fomos conduzidos à necessidade de realizar o distanciamento social como forma de prevenção, tendo em vista o alto nível de contágio do vírus e a inexistência uma medicação com eficácia cientificamente comprovada ou vacina contra ele.

Diante dessa realidade, atividades externas às residências, serviço e produção, bem como as aulas no mundo, no Brasil e no Ceará foram suspensas, como forma de evitar a rápida propagação do vírus, em meio ao contexto pandêmico da COVID-19 anunciado pela OMS no início de 2020. Em primeiro momento, pensamos que o distanciamento seria breve e logo voltaríamos às nossas atividades e rotinas diárias, e conseqüentemente às aulas presenciais, mas infelizmente não foi assim que se sucedeu.

O governador do Estado do Ceará, através do Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, determinou a suspensão das aulas em todas as instituições de ensino, inicialmente por um período de 15 (quinze) dias, mas necessitando ser recorrentemente prorrogado baseado com base nas recomendações da OMS, que indicou o isolamento social como a forma mais segura de prevenção da doença.

No Brasil, o distanciamento social e lockdown foram parciais e o país experienciou uma interiorização da doença nos meses que seguiram ao aumento de casos em grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza e Manaus. As taxas de infecção e de morte mantiveram um aumento constante por meses e começaram a apresentar uma tendência de redução, até a chegada da ‘segunda onda’, como apontam os dados a seguir.

Quadro 3 - Dados da COVID-19 no Brasil até 17/05/2021

	Casos	Óbitos	Incidência/100mil hab.	Mortalidade/100mil hab
Brasil	15.657.391	436.537	7.450,7	207,7
Centro-Oeste	1.622.221	40.978	9.954,1	251,4
Sul	2.987.596	65.891	9.966,6	219,8
Norte	1.558.962	39.857	8.458,4	216,3
Nordeste	3.647.683	89.676	6.391,4	157,1
Sudeste	5.840.929	200.135	6.609,5	226,5

Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. (BRASIL, 2021a).

De acordo com os dados apontados, percebemos que a quantidade de casos infectados registrados é em maior incidência nas regiões sudeste e nordeste, o que também aponta elevados casos de óbitos. O Ceará tem se mantido em alta posição, tendo à frente São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, que são estados mais populosos que o Ceará (9,1 milhões de habitantes). No dia 17 de maio de 2021 apresentou 745.493 (setecentos e quarenta e cinco mil, quatrocentos e noventa e três) casos de COVID-19, uma taxa de incidência de 8163,5/100 mil habitantes o número de infectadas/os no Estado do Ceará, com o registro de 19.123 (dezenove mil, cento e vinte e três) mortes. (BRASIL, 2021a).

O Ceará, especificamente, tem uma explosão de casos do COVID-19 do fim do mês de março para o início do mês de abril. Apresentando no dia 31 de março eram 401 (quatrocentos e um) casos no Ceará com 07 (sete) óbitos, já no dia 02 de abril o número de casos chega a 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) e 09 (nove) óbitos. Dentre os casos acumulados pelo vírus, destacamos a quantidade de óbitos, para melhor analisarmos a letalidade do mesmo. (SILVA; MUNIZ, 2020).

Frente a este triste cenário, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, em comum acordo com o sindicato de professoras/es, em agosto de 2020 iniciaram oficialmente o ensino em formato remoto com caráter emergencial, estabelecendo essa metodologia de ensino durante a Pandemia de COVID-19. Diante desse contexto, o presente estudo recorre aos dados e evidências existentes para iluminar a apresentação dos desafios, limitações do ensino remoto e, as estratégias mais adequadas ao se optar por lançar mão dessa alternativa. (BRASIL, 2020a).

3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOLUÇÕES EMERGENCIAIS

Diante o caos instaurado no mundo advindo do contexto da pandemia COVID-19, dentre muitas ações de declínio social, o fechamento das escolas de Educação Básica foi inevitável, levando estudantes, crianças, adolescentes, adultas/os, professoras/es e profissionais da educação a ficarem em casa. Como aponta Nóvoa (2020, p. 11),

A pandemia tornou muito visível o declínio do modelo escolar, algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola. A pandemia acelerou a história e colocou-nos perante decisões que, agora, são inevitáveis.

Tal modelo escolar destacado pelo autor, difundido mundialmente ao final do século XIX, e bastante criticado no decorrer do século XX, continuava sem alterações até o advento pandemia. Savani (2020) ressalta que a natureza da educação só pode ser presencial, pois sua

produção não é material, o produto é inseparável do ato de produção, dessa forma, a educação se constitui em relações interpessoais, que por sua vez, exige a presença da/o docente e da/o discente. “Um dos seus principais propósitos é a socialização das crianças e jovens, o que é impraticável remotamente.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Contudo, no modelo remoto a educação se dá na entrega de conteúdos, o que nos retorna à educação bancária, o que se contradiz ao analisarmos o modelo permeado de tecnologias, mas tangível quando percebemos a ausência de um modelo de educação de fato. Segundo Nóvoa (2020) os historiadores da educação ao longo de suas pesquisas definem o modelo escolar em três aspectos:

1. Sistemas educativos especializados, organizados em três grandes níveis – primário, secundário e terciário (ou superior) –, relativamente homogêneos, que vão impor progressivamente a obrigatoriedade escolar a todas as crianças. 2. Escolas normalizadas em torno de espaços semelhantes (e que têm como referência central a “sala de aula”), de tempos horários regulares, de um currículo por disciplinas e de uma estrutura didática baseada na lição. 3. Professores leccionando individualmente a alunos que são agrupados em turmas, por idades e nível de progresso nas aprendizagens. (NÓVOA, 2020, p. 12).

Analisando as proposições e contrapondo-as ao vivido atualmente, percebemos que as mudanças são drásticas exigindo a cada dia reinvenção, ressignificação, repensar as práticas pedagógicas às vistas de uma transformação da escola, da didática, do trabalho e função docente. Para tanto, dispositivos legais foram criados e outros reelaborados, sendo amplamente modificados de acordo com a necessidade, das demandas direcionadas às políticas públicas brasileiras, dentre tais destacamos o quadro a seguir:

Quadro 4 - Dispositivos legais frente a COVID-19 para a educação emergencial

Legislação	Tema
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.
Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Decreto nº 10.329, de 28 de abril de 2020	Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.

Portaria MEC nº 342, de 17 de março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19
Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19.
Portaria MEC nº 617, de 3 de agosto de 2020	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº: 11/2020 de 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O quadro apresenta os dispositivos legais que alicerçaram e orientaram a educação no quadro emergencial pandêmico. Embasados na LDB passa a dispor medidas de enfrentamento a COVID-19, estabelece normas e dispõe sobre a reorganização do ensino apontando orientações para a educação básica, profissional e ensino superior. Tais dispositivos fundamentam a base legal para a instauração e manutenção para a educação no “novo normal”, como colocam Palú, Schutz e Mayer (2020, p. 202), frente a inquietação de manter, mesmo em precariedade, a educação escolar em meio à adversidade dos dias atuais. O MEC juntamente com os conselhos de educação nacional, estaduais e municipais, propuseram que o atendimento educacional fosse feito de forma remota, intitulado de ERE, ao qual nos debruçaremos adiante.

O ensino a distância, com o uso de plataformas como a *Google Classroom*, ou alguma outra específica dos Sistemas de Ensino ou da própria escola, como é o caso de algumas escolas particulares. Ou, ainda, redes sociais como Facebook, Instagram, *Whatsapp*, dentre outras. Aqui, o que poderia ser uma possibilidade de manter uma comunicação ativa entre a escola e a família, entre os professores, professoras e os estudantes, de acolhimento e atenção nesse momento de distanciamento social, acabou ganhando contornos não muito acolhedores. (MONTEIRO, 2020, p. 240).

Nos governos, nas universidades, nas escolas e nas famílias, repercutiu o debate pró e contra o ensino remoto, movido, também, pela insuficiência de recursos financeiros e técnicos da maioria das/os estudantes, professoras/es, famílias, considerando o espaço escola como seio da educação básica, nas universidades públicas, e pela crítica às modalidades de tecnologia.

Nesses debates, a Carta Magna da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 dispõe a oferta da EaD para o ensino fundamental, em seu artigo 32, para o Ensino Médio, no artigo 36 e para todas as modalidades de ensino no artigo 80. Segue o viés dessa analogia, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara de Educação Superior - CES nº 1, de 11 de março de 2016, a Resolução CNE/ Câmara de Educação Básica

- CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, dispõem sobre a realização de atividades a distância pelas/os estudantes do ensino médio, da educação básica, da educação profissional e do ensino superior, apresentando as possibilidades legais e normativas que fundamentam a oferta do ensino a distância. Em análise, apresentamos o item 2.6 do Parecer CNE/CP nº 5 de março de 2020 que discute sobre a EaD como modalidade de ensino:

Pode-se observar que o conceito de EaD no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta. Ademais, mesmo instituições que ofertam cursos no formato de EaD precisam disponibilizar espaços e tempos para encontros presenciais em seus polos, algo que neste momento também está impossibilitado em virtude do necessário afastamento social para conter a pandemia. Há, ainda, que se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais. Neste sentido, a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível. [...]. Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino - aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. [...] (BRASIL, 2020a, p. 7-8).

Tal documento possibilitou a consideração de algumas alternativas para o ensino e aprendizagem intermediadas pelas tecnologias em rede, além da EaD, como a Educação *online* – EOL, Ensino Doméstico - *homeschooling*, Atividade Escolar Remota, Ensino Híbrido, entre outras.

Não se pode confundir educação a distância (EaD) com atividade remota pela internet em situação de crise grave. EaD é toda uma concepção didática e de estudo e aprendizagem que envolve estrutura, conteúdos, formação e que abrange desde o desenho didático inicial adequado às características da área do conhecimento específica até às avaliações da aprendizagem discente, executada por equipe multidisciplinar treinada. E existem diversos tipos, diversas concepções de EAD. Atividade remota é fazer alguma atividade temporária via internet, em situações

precárias e emergenciais, para tentar reduzir danos de aprendizagem a partir de um sistema de ensino originalmente presencial. (JUNQUEIRA, 2020, p. 03).

A transposição didática do processo ensino e aprendizagem presencial para o não presencial gerou muitas dúvidas e inquietações, bem como confusões sobre o uso dos termos e a realidade prática. Porém, Junqueira (2020) aponta que as divergências entre EaD e ensino remoto são grandiosas, como veremos adiante.

O Parecer nº 5 aponta recomendações, orientando que a escola, alunas/os e família, considerando o afastamento presencial se (re)planejem diante a realidade. Onde a família precisou acompanhar mais de perto o desenvolvimento das atividades propostas pela escola, passando a ser mediadora entre escola e aprendizagem, assumindo um papel de fundamental importância no processo ensino e aprendizagem. Partindo desse ponto de vista, concordamos com Nóvoa (2020, p. 08):

De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores.

Em alguns casos, a família aproximou-se da realidade da/o aluna/o no contexto educacional, passou a direcionar o olhar com maior atenção a/ao professora/or e ao ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, em outros casos, considerando as situações de vulnerabilidade, instaurou-se o desprezo à educação. No tocante a tal realidade, é interessante destacar a visão de Pimenta (2020),

[...] o contexto da pandemia foi preparado pelos humanos, sobretudo no que se refere aos não cuidados com a área da saúde, da educação, do saneamento básico, do meio ambiente, das condições de clima e tantas outras, que pegaram a população mundial em uma vulnerabilidade muito grande. Essa pandemia evidencia uma doença que veio sendo construída pelo capitalismo neoliberal que retém as maiores rendas na mão de pouquíssimos seres humanos do planeta, e em detrimento da grande maioria, então não é de hoje essa pandemia, agora ela explodiu!

A autora aponta, em *live*⁶, que já vivíamos em situação caótica, politicamente, economicamente e socialmente, conseqüentemente a educação não está diferente, principalmente quando consideramos a educação pública e as/os atrizes/ores que a constituem,

⁶ Formação de professores e trabalho docente: pandemia e a mercadorização nas diretrizes CNE 2 / 2019. JOED. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 09/06/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QqLU8owHcwQ&list=WL&index=80&t=2387s>. Acesso em: 09 de jun. de 2020.

escola, profissionais da educação, famílias e alunas/os. Ao dialogar sobre o papel das famílias no acompanhamento e participação da família na aprendizagem, Nóvoa (2020, p. 11) aponta:

No que diz respeito à questão das famílias, é muito interessante notar como as relações com os professores se alteraram rapidamente, pela força das circunstâncias. Em poucos dias alterou-se o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num *continuum* diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a atividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais.

Em busca de preservar a saúde pública, à família foi dado o papel de acompanhar o processo ensino e aprendizagem de suas/eus filhas/os, o que não foi exitoso, meio imersos a um turbilhão de sentimentos, emoções, medo, ansiedade, além de diversos fatores que assolaram a sociedade de modo geral. Passaram a compreender a importância da relação família e escola, para o benefício de todas/os as/os envolvidas/os no processo educativo. E, passaram a direcionar novos olhares a/ao professora/or, na maioria dos casos, pois uma parcela da sociedade, em meio a vulnerabilidade social, não deixou de direcionar olhares a si próprio, diante o vivido, desconsiderando o esforço da/o outra/o, que entendemos como necessidade de resiliência⁷, como coloca Nóvoa (2020, p. 09),

Como já disse, as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão. Os livros que estão a ser publicados com as experiências docentes durante a pandemia revelam que muitos professores foram para além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade. A confiança é um elemento central para o futuro da profissão docente. A confiança e a colaboração no seio da profissão. A colaboração foi o elemento decisivo para as melhores respostas. Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico. É certo que alguns ficaram numa lógica de protesto, incapazes de uma ação coerente e consequente. Mas esses são o *menos*; o *mais* são todos aqueles que agiram pelo bem público, pelo bem comum.

O reconhecimento e a valorização da/o professora/or é uma grande lição advinda da pandemia, no entanto essa/e profissional recebeu uma enxurrada de informações somadas ao novo modelo de educação imposto pela crise da COVID-19, quebrando paradigmas didáticos-

⁷ Resiliência refere-se à capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades, manter uma habilidade adaptativa, ser transformado por elas, recuperar-se ou conseguir superá-las. (PINHEIRO, 2004, p.67).

pedagógicos, modificando as teorias tradicionais que foram aprendidas desde a formação inicial.

Nesse interim, a valorização do trabalho docente dá-se principalmente ao considerarmos a reinvenção e o repensar da/o professora/or na busca constante e imediata em (re)fazer a prática pedagógica frente às necessidades a ela/e impostas. Nesse sentido as/os profissionais da educação tiveram que se reinventar na busca de possibilidades e estratégias para a mediação entre o conhecimento e as/os alunas/os, de forma que favoreça a aprendizagem.

Nesse “novo normal” os profissionais da educação precisaram repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino e aprendizagem, uma vez que foram obrigados a se reinventar e promover alternativas capazes de proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento, numa tentativa desesperada de “salvar” o ano letivo. Os professores, cada um a seu modo foram trazendo a lume suas práticas pedagógicas, uns tentando se reinventar, inovando suas práticas, outros mantendo olhares atentos à sua própria concepção de ensino e de aprendizagem resistentes à mudança, e outros ainda, perdidos e angustiados sem saber por onde começar. (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020, p. 140-141).

Nesse movimento, a sociedade passou a enxergar a necessidade de preparar a escola e as/os profissionais que dela fazem parte, em particular na educação pública, para situações imprevisíveis. Dentre elas o uso das tecnologias e ferramentas digitais, que eram espaços antes pouco utilizados na educação, e passaram a personalizar a aprendizagem em espaços domésticos. (NÓVOA, 2020a). Essa realidade ampliou os debates em torno da educação, em palestras, *webnários* e encontros virtuais.

Emerge a necessidade de estudos sistemáticos articuladamente com os planejamentos e ações coletivamente desenvolvidas. Os quais, por sua vez, implicam em rever, refletir e transformar tanto concepções quanto práticas educativas, a começar pelo próprio entendimento, teórico e prático do que seja o contexto remoto de ensino, considerando que a/o professora/or assume a função de mediadora/or da educação escolar, base de sustentação pedagógica da relação entre teoria e prática, constituída na dimensão social e política da escola.

3.2 A (RE)INVENÇÃO DA PRÁTICA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

Para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem diante a pandemia, a alternativa possível foi a (re)invenção da prática docente utilizando as tecnologias como principais ferramentas, possibilidade apontada em 18 de março, pelo CNE, ao publicar a nota com o objetivo de esclarecer aos sistemas e redes de ensino, considerando todos os níveis,

segmentos e modalidades, direcionando a reorganização das atividades de aprendizagem acadêmicas diante a suspensão da rotina das atividades escolares mediante ações preventivas à propagação da COVID-19. O CNE, esclarece:

5. no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial. (BRASIL, 2020b, p. 01).

Somado a nota de esclarecimento do CNE, a LDB, no § 4º do art. 32 dispõe: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. O que nos remeteu a interpretação de EaD para o ensino na educação básica. A partir de então iniciaram os estudos, debates e reflexões em torno do significado, aplicação e desenvolvimento direcionando a aceitação entre ERE e EaD.

Dentre a amplitude de conceitos em torno de EaD, que não é nova no contexto educacional, destacamos Dohmem (1967, *apud* ALVES, 2009, p. 85)

EaD é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.

A EaD é uma modalidade de ensino, conhecida no Brasil, até pouco tempo, no âmbito no ensino superior, cursos de extensão, cursos livres e técnicos, direcionada a adultas/os comprometidas/os e disciplinadas/os quanto a organização de tempo e espaço onde a mesma acontece. No Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, a EaD é definida no Artigo 1º como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino - aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 3).

Percebemos no Decreto a utilização de tecnologias de informação e comunicação, qualificação e políticas de acesso, como condições necessárias para a mediação didático-pedagógica na EaD. Já o ERE, é definido pela Fiocruz (2020), como:

[...] uma alteração temporária da forma de oferta das atividades educacionais devido a circunstâncias de crise. Tal modalidade envolve o uso de soluções remotas para processos educativos que, normalmente, seriam oferecidos de forma presencial. (FIOCRUZ, 2020).

Na busca de compreender as distinções entre ERE e EaD, encontramos em Arruda (2020), um tópico que as distingue, no que se trata de planejamento, para o autor, “a EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD”, envolve a participação de diferentes profissionais. (ARRUDA, 2020, p. 265). Corroboram Moore e Kearsley (2010, p. 02) ao conceituarem EaD como:

[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Autores como Hodges et al. (2020) e Justin et al.(2020) preferem adotar o termo “educação remota em caráter emergencial” ao invés de EaD. Pois o ERE, é uma prática que “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise” (ARRUDA, 2020, p. 265). Na tentativa de visualizar melhor a análise das diferenças entre EaD e ERE, segue o quadro:

Quadro 5 - Diferenças entre EaD e ERE

Aspectos analisados	Atividades Educacionais ou Educação Remota emergenciais	Educação a Distância no Brasil
Histórico no Brasil	Com a pandemia da COVID-19 e situações emergenciais específicas previstas em lei.	Não há consenso na literatura sobre sua origem. No Brasil, os primeiros cursos datam da década de 1930.
Uso da tecnologia educacional	Presente de forma efetiva. Adaptada com a realidade domiciliar.	Presente de forma efetiva de acordo com as necessidades discentes. Há um forte investimento tecnológicos na estrutura física, nos polos com acessos a computadores e <i>Internet</i> .
Papel da/o professora/or	Transmitir o conteúdo. A/O professora/or deve estar à disposição da/o aluna/o para tirar dúvidas.	Docência compartilhada com outras/os especialistas, como professoras/es tutoas/res a distância e professoras/es formadoras/es, a depender do modelo pedagógico adotado na instituição.

		Em alguns casos, há a figura do tutor presencial como parceiro.
Papel da/o aluna/o	Reproduzir o conteúdo. Baixa interação com a/o professora/or	Aprendizagem colaborativa. Alta interação com seus pares (alunas/os-alunas/os) e professoras/es.
Interação	Síncrona por meio de videoconferências. Unilateral: professora/or-aluna/o. Assíncrona: por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado o meio impresso ou virtual.	Híbrida com momentos presenciais e não presenciais, com ferramentas síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, tarefas). Pode adotar o modelo interativo de ecossistema de aprendizagem, como junção de ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais.
Planejamento	Não prevalece a coletividade. Quando ocorre, é em um formato micro, ou seja, a/o professora/or planeja de forma solitária, com pouca orientação. Curadoria: seleção de conteúdo educacional produzido por outra pessoa. Elevada preocupação com a carga horária virtual de forma a equiparação com o presencial.	Adota um modelo macro de planejamento pedagógico, como capacitação prévia das/os docentes e planejamento prévio das atividades com prazos. Participação da/o design educacional como profissional que contribui para o planejamento. A carga horária é adaptada ao modelo a distância, conforme previsto no projeto pedagógico.
Perfil da/o aluna/o	Indicado para todas/os as/os alunas/os em situações emergenciais, como conflitos bélicos, calamidades, e pessoas com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial.	Direcionado as/aos adultas/os, com viés andragógico. No Brasil, é adotado no ensino superior e técnico, podendo ser adotado no ensino fundamental e médio, em casos específicos previstos em lei.
Conteúdo educacional	Transposição do ensino presencial para a distância. Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo (<i>lives</i>), baseado em horas-aulas. Uso de televisão educativa. Uso de material impresso. Uso do rádio. Em alguns casos podem usar sites ou ambientes virtuais de aprendizagem, como <i>Google Sala de Aula</i> e o <i>Moodle</i> como repositórios de conteúdos e atividades.	Não se prende a modelos fixos de produção de conteúdo. Cada instituição cria o seu modelo pedagógico de criação de conteúdo e estratégias pedagógicas. No Brasil, os cursos nessa modalidade devem ter minimamente 20% de atividades presenciais, como estágios e avaliações. Participam da produção de conteúdos profissionais especializadas/os como designers educacionais, ilustradoras/es e revisoras/es. Além de as/os professoras/es produzirem conteúdos digitais, há a presença de profissionais que colaboram na gestão da

		aprendizagem, como tutoras/es presenciais e a distância, podendo contribuir na sugestão de atividades. Adotam massivamente os AVAs como forma de controle acadêmico.
Avaliação	Igual ao modelo presencial, como provas e atividades Ou também as avaliações que ocorreram, a apresentação das atividades propostas pós-pandemia.	Apresenta estratégias variadas, conforme o modelo pedagógico dos cursos, os quais podem adotar um modelo mais tradicional ou com uso de metodologias mais ativas, como ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas dentre outras.
Formação docente	Não obrigatória, mas é recomendada. Ocorre de forma aligeirada.	Obrigatória na EaD pública (UAB), sendo altamente recomendada.
Foco	Educação básica e ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Em alguns casos substituição ou reposição de aulas presenciais. Caráter temporário, não é modalidade educativa. Não emite certificação.	Ensino superior e pós-graduação. Cursos livres e extensão. Ensino técnico e profissional. Educação continuada. Caráter permanente. Modalidade educativa prevista na LDBEN. Emite certificação ao final do processo.
Eficácia	Não há estudos suficientes sobre a sua eficiência no contexto brasileiro. Contudo, educação emergencial ocorre em países em conflito, como Afeganistão e Bósnia com muito sucesso.	Área com mais de 100 anos de atuação e com pesquisa consolidada.

Fonte: JOYE, MOREIRA e ROCHA (2020, adaptado pela autora).

Percebemos que há distinção entre uma modalidade de ensino e um modelo de ensino elaborado previamente considerando a crise pandêmica, em caráter de urgência, todo o formato do processo ensino e aprendizagem sofre alteração, desde o uso das tecnologias, ao papel da/o professora/or e da/o aluna/o, a interação entre os pares, a elaboração do planejamento, conteúdo, avaliação e formação. O que requer atenção, pois,

[...] ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. (GARCIA et al.2020, p. 05).

A confusão instaurada entre ERE e EaD, deu-se por considerarmos a utilização das TDICs, como ferramentas necessárias para ambos os modelos. Porém é necessário lembrar que para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem na EaD, geralmente é utilizada uma plataforma como o *Moodle*, e/ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, mas, pode utilizar de outros meios, como o sistema de TV, meios impressos, descartando a necessidade das ferramentas tecnológicas. Já o ERE tem as TDICs como condição necessária para sua efetivação.

É importante aqui ressaltar que o termo ERE, compreendido e disseminado como Ensino ou Educação Remota Emergencial, como consta no Parecer nº 11/2020 do CNE/CP, faz referência ao ensino e atividades de modo remoto. O termo é utilizado pela Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, estudos e pesquisas de autores como Joye et al. (2020), e Holges et al. (2020), dentre outros que debruçaram análises sobre desafios e possibilidades da COVID-19 para a educação, como adotado neste estudo.

Apresentadas as diferenças é importante direcionarmos o olhar para a/o protagonista principal da ação de ensinar, no contexto de ensino remoto; a/o professora/or, entendida/o como transmissora/or do conteúdo e disponível para sanar dúvidas no decorrer da aula em momentos síncronos e assíncronos, que são contemplados nas aulas remotas em

[...] períodos síncronos, ou seja, que acontecem no momento exato, por exemplo, no instante em que o estudante faz uma pergunta no chat e durante este mesmo espaço de tempo o professor tem a oportunidade de respondê-la. Já algumas atividades caracterizam-se por momentos assíncronos, ou seja, o professor e alunos estão desconectados daquele tempo e espaço, como por exemplo, quando o estudante precisa resolver e entregar um exercício até um determinado dia, pré-agendado. (PALU; SCHUTZ; MAYER, 2020, p. 248-249).

Sendo a proposta do Ensino Remoto – ER, baseada na transmissão de conteúdo em tempo real, considera que docentes e discentes tenham interações nos mesmos horários dos componentes curriculares adotados no modelo presencial, para que ambos mantenham a dinâmica da sala de aula em diferentes espaços, intencionando adaptar a essa realidade, conteúdos curriculares, dinâmicas e avaliações, por intermédio das TDICs, onde

[...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades *on-line*. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Para a mudança e para a efetivação do fazer docente, a/o professora/or precisou reorganizar a sua prática pedagógica, o que foi e ainda tem sido um grande desafio, considerando as limitações da/o mesma/o, que em sua formação inicial, bem como nas formações continuadas, no tocante a educação pública, não dominava/dominam a utilização das TDICs. Contribuem com essa análise Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 28), ao colocarem

A reflexão sobre essa temática nos leva a entender que muitos são os desafios que a mediação tecnológica coloca ao professor, na reorganização de sua prática pedagógica, pois o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, das redes traz implicações às metodologias empregadas. A educação retardou o processo de integração das TD às práticas pedagógicas, o que pode se caracterizar como obstáculo à articulação dessas tecnologias às práticas escolares cotidianas.

Assim, foi e, ainda é necessário a/o professora/or desconstruir toda a sua teoria fundante do fazer docência, para construir um novo significado a sua prática pedagógica. No entanto, embasada/o em pouca formação para o uso das tecnologias, encontramos um dos desafios que aqui está somado aos demais, com bastante significado, ao encontramos a/o professora/or desempenhando o seu papel político e social, além do chão da escola, do olhar no olho de suas/eus alunas/os e principalmente em busca do saber digital, que até então era utilizado para fins pessoais. Como apontam Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 28) “Os professores foram ‘jogados vivos no virtual’ para aprender fazer em serviço [...]”, o que aterrorizou a muitas/os, pois não se enquadravam no mundo digital, como aponta o Instituto Península (2020), em uma pesquisa realizada com apenas 7.734 (sete mil, setecentos e trinta e quatro) professoras/es, nos meses de abril e maio de 2020, “após seis semanas de isolamento social, 83% dos professores brasileiros, em média, ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto, que virou rotina em diferentes pontos do Brasil.” Acrescenta que

88% deles afirmaram que nunca tinham dado aula de forma virtual antes da pandemia. No entanto, com seis semanas de isolamento, a realidade mudou quase nada devido à pouca oferta de treinamento e apoio das instituições e redes de ensino: 55% não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola. Os professores se sentem despreparados para o ensino virtual, mas o interesse é latente: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Frente ao exposto, como obter êxito no processo ensino e aprendizagem onde as/os próprias/os professoras/es se consideram despreparadas/os? Desconhecedoras/es das plataformas digitais, aplicativos, *softwares* e programas, para desenvolverem o seu papel, imposto no momento. Diversas questões emergem e os desafios aumentam, contribuindo para

a complexidade dessa temática que foi e está sendo bastante discutida em *lives*, videoconferências, encontros virtuais, livros e revistas.

É necessário analisar essa complexidade considerando as possibilidades de acesso e qualidade da internet, dos artefatos tecnológicos (para as categorias professoras/es e alunas/os), e da formação da/o professora/or para o domínio das ferramentas digitais (que será aqui discutida adiante).

Diante da nova realidade imposta pela COVID-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias. (CANI et al., 2020, p. 24).

Quanto à qualidade do acesso à internet, a/o professora/or além de investimentos, necessário foi considerar a situação de vulnerabilidade de algumas/uns alunas/os menos favorecidas/os. No tocante a qualidade dos artefatos tecnológicos, também foi preciso investir na compra de recursos de qualidade para ter suporte tecnológico necessário, como notebooks, celulares com mais memória e melhor velocidade etc., assinaturas de plataformas digitais, compra de aplicativos, entre outros, pois além de todo o desconstruir de sua prática, coube a ela/ele a tarefa árdua de motivar as/os alunas/os para minimizar a evasão, considerando ainda

[...] a interatividade, ou seja, a mediação de professores com uso de tecnologias, que possibilita a realização do ensino e da aprendizagem, estando professores e alunos em tempos e lugares diferentes; [...] a necessidade de organização e planejamento do ensino; [...] a ausência de presencialidade, enquanto distância física entre professor(a) e alunos(as). (ZANDAVALLI, 2019, p. 04).

Esses aspectos são apontados pela autora como necessários para a interação efetiva ao utilizar as tecnologias na educação. Ao analisarmos o novo formato de fazer educação, concordamos com Freire (1996, p. 47) que leciona que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, e assim compreendemos o quanto a/o professora/or é capaz de se (re)construir para construir uma nova prática de interação, de planejar, de avaliar, de criar mecanismos para atrair e motivar suas/eus alunas/os e a si mesmo diante o novo, o que o autor entende como “pensar certo” e assumir “[...] disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho.” (FREIRE, 1996, p. 35). Corrobora com esse pensamento Nóvoa (2020, p. 09), ao colocar que

Esta é uma lição importante da crise, que nos deve levar a promover uma maior autonomia e liberdade dos professores. Hoje, está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores.

É importante salientar que o (re)inventar, (re)significar, para se construir novo, é um movimento que vem sendo realizado pela/o professora/or ao longo de sua trajetória profissional, como aponta Monteiro (2020, p. 250),

O convite para nos (re)inventarmos enquanto professores e professoras não é novidade. Ele já vem sendo feito há tempos. Talvez com outros nomes, mas sua natureza de (re)invenção permanece. É o convite que nos vem sendo feito por Nóvoa (1999) e por Schön (1997), para que sejamos professores reflexivos, ou seja, profissionais capazes de pensar, analisar e questionar a própria prática com a finalidade de agir e aprimorá-la construindo uma atuação autônoma.

O convite a (re)invenção da prática também é apontado por Freire (1996), para que apesar de tudo possamos sequer manter a esperança, e acreditando nessa esperança como fundamento de luta.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] O que é essencial [...], é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1996, p. 15).

Sem querer romantizar a educação no atual contexto, frente ao isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias, as desigualdades de acesso, a inclusão/exclusão digital, percebemos que é preciso conjugarmos o verbo “esperançar”, destacado por Monteiro (2020), com vistas de dias melhores, para as/os professoras/es, para a educação, para a qualidade do ensino e efetiva aprendizagem, vislumbrando um futuro próximo alicerçado na relação dialógica, considerando o contexto de lutas nas políticas educacionais.

3.3 AS TDICS NA EDUCAÇÃO

A palavra Tecnologia tem origem no grego antigo, que separada em duas partes *téchne* que pode ser definido como arte, técnica ou ofício e *logia* que vem de *logos*, significa razão ou estudo de algo. É um termo abrangente, mas que podemos definir como um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade

humana, é uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas e setores da sociedade. Sobre a epistemologia de técnica utilizada em benefício social, Lemos (2008, p. 26) coloca,

Técnica, na sua acepção original e etimológica, vem do grego *tekhnè*, que podemos traduzir por arte. A *tekhnè*, compreende as atividades práticas, desde a elaboração de leis e a habilidade para contar e medir, passando pela arte do artesão, do médico ou da confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes, estas últimas consideradas a mais alta expressão da tecnicidade humana (LEMOS, 2008, pág. 26).

A aplicação da técnica está presente nos artefatos tecnológicos e no contexto da utilidade. Trata-se de “diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas.” (KENSKI, 2012, p. 15). Por ser tão abrangente se confunde com técnica, no entanto, a tecnologia envolve a criação de ferramentas que facilitem o estudo, a evolução, o desenvolvimento do conhecimento, o que por sua vez, envolvem recursos didáticos.

Existem diversos tipos de tecnologia, como a tecnologia militar, a tecnologia de construção, a tecnologia medicinal, a educacional, a industrial, a tecnologia da informação, entre outras. Anjos (2018), na tentativa de explicar e definir os tipos de tecnologias, agrupa na classificação a seguir:

As tecnologias da produção, que permitem aos seres humanos dedicarem-se às atividades de produção, transformação ou manipulação das coisas; as tecnologias dos signos, que estão relacionadas aos signos, sentidos, símbolos ou significados; as tecnologias do poder, que determinam a conduta ou o comportamento dos indivíduos, a partir de um processo de submissão de um ou mais indivíduos a um propósito ou a um grupo dominante; e as tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos desenvolver por conta própria ou com a ajuda de terceiros questões relacionadas ao corpo, alma, pensamentos, a fim de se obter uma transformação de si mesmo, alcançando um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (ANJOS, 2018, p. 05).

Para além da taxonomia, apresentamos uma análise centrada nas tecnologias considerando o contexto da educação, expressivamente das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

A área da tecnologia da informação e da comunicação começou a ter maior ênfase com o desenvolvimento tecnológico de aparelhos que lidam com a distribuição da informação, de forma cada vez mais veloz. O crescente número de pessoas realizando cálculos cada vez mais avançados e em meio a essa evolução tecnológica surge um novo conceito: Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDICs. (VALENTE, 2013).

Para distinguir esses conceitos, entendemos que Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs, são as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e

comunicativos das pessoas, como o rádio, o jornal e a TV. Já as TDICs, referem-se ao conjunto de diferentes mídias que se diferenciam pela presença de tecnologia digital, ou seja, são equipamentos que se utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam através da decodificação de códigos numéricos, considerando ainda as tecnologias ópticas e analógicas. (VALENTE, 2020).

Priorizamos aqui o termo TDICs por compreender a amplitude de suas ferramentas digitais integradas que por sua vez, possibilitam o acesso à informação diante diversas formas de comunicação. E ainda por assim ser considerada no atual currículo nacional conforme competência apresentada na Base Nacional Curricular Comum – BNCC:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 9)

As TDICs ferramentas que são suporte e possibilitam a inovação do processo de ensinar e aprender. As tecnologias destacaram-se no ano pandêmico de 2020, com a grande disseminação de processos de Educação a Distância, ensino remoto, educação híbrida e tantos outros modelos. No tocante a educação básica, é preciso considerar que as crianças chegam na escola trazendo muitos saberes acerca dessas tecnologias, pois vivenciam desde cedo a era digital.

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender. (MORIN, MASETTO, BEHRENS, 2012, p. 74).

A era digital não pretende desprofissionalizar o ensino, mas contribuir como ferramenta potencializadora com as possibilidades para o processo ensino e aprendizagem. De acordo com Kenski (2012), o termo TIDCs refere-se às tecnologias digitais conectadas a uma rede. Valente (2013) corrobora ao nomear de TIDCs a convergência de várias tecnologias digitais como: vídeos, *softwares*, aplicativos, *smartphones*, imagens, console, jogos virtuais, que se unem para compor novas tecnologias. “As TDICs referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários.” (VALENTE, 2020). Assim, pode ser observada de acordo com os tipos de interação

que permitem, o tempo em que ocorre a comunicação e a direção ou forma de comunicação, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 6 - Atributos das TIDCs

TIPO DE INTERAÇÃO	Tempo/direção em que acontece a comunicação:		Tipo de educação
	ASSÍNCRONO	SÍNCRONO	Modelos Kaplún (1998)
Um a um	Correio eletrônico (envio de mensagens individuais) – <i>Bidirecional</i> .	Telefone – <i>Bidirecional</i> .	Ênfase nos resultados/ Modelo falsamente democrático.
Um a muitos	Vídeo gravado previamente e acessível no dia seguinte pela internet em uma rede social – <i>Unidirecional</i>	Transmissão de uma reportagem ao vivo em um programa de televisão – <i>Unidirecional</i>	Ênfase nos conteúdos / Modelo bancário.
Muitos a muitos	Grupos em um aplicativo de <i>Whatsapp</i> – <i>Bidirecional</i>	Videokonferência – <i>Bidirecional</i>	Ênfase no processo / Modelo de educação horizontal.

Fonte: ANJOS (2018, adaptado pela autora).

O quadro aponta os atributos das TDICs onde a comunicação pode acontecer de forma síncrona e assíncrona, considerando os tipos de interação para a ênfase nos resultados, nos conteúdos e/ou no processo, de acordo com o direcionamento da comunicação. A estes somamos as aulas via *Google Classroom*, classificadas como atividades assíncronas por não acontecerem em tempo real, e *Google Meet*, onde a interação síncrona se dá em tempo real e permite a interação dos interlocutores.

Dessa forma as TDICs abrangem a perspectiva de tecnologias da comunicação e tecnologias digitais da informação, utilizando um conjunto de artefatos como: sistemas, procedimentos, processos e instrumentos em busca do objetivo de transformar e difundir a informação e a comunicação, por diversos meios digitais, e assim obter êxito nas necessidades informativas da/o indivíduo/o e da sociedade.

Kaplún (1998), influenciado por Paulo Freire (1996), em sua obra *A Pedagogia da Comunicação*, aponta que as práticas de comunicação são delineadas pelas práticas pedagógicas e mostra que

[...] é possível fazer comunicação e educação usando tecnologias mais simples, como o rádio ou mesmo um pequeno jornal comunitário, quando conseguimos compreender o processo de comunicação elaborado a partir de uma audiência específica e objetivos de aprendizagem. (KAPLÚN, 1998, p. 32).

O tripé educação-comunicação-tecnologias compreende diversas concepções pedagógicas, em todas educar só é possível por meio da prática da comunicação. E apresenta

três modelos de comunicação: o modelo bancário, o modelo com ênfase em resultados e o modelo com ênfase no processo.

O modelo bancário é caracterizado pela comunicação unidirecional, no qual a/o emissora/or gera conhecimento e apenas transmite as/aos receptoras/es, onde “o educador educa e o educando é educado”, receptora/or do conteúdo, entendido como “quem não sabe” (KAPLÚN, 1998). A comunicação ocorre em via única, a de envio da informação.

Já o modelo com ênfase em resultados, é compreendido por Kaplún (1998), como “falsamente democrático” pois existe o feedback da/o educanda/o, no entanto, é limitado pela/o educadora/or. Ou seja, existe o processo de troca na comunicação entre emissora/or e receptora/or, porém, limitada pela/o emissora/or, que manipula a construção do conhecimento impondo limites, sejam eles diversos, como conteúdo, tempo, espaço, recursos, artefatos tecnológicos, etc., o que, por sua vez, impede a reflexão entre emissoras/es e receptoras/es.

Entendido como processo bidirecional, no modelo com ênfase no processo ou modelo de educação horizontal, emissora/or e receptora/or assumem papéis que se revezam continuamente, estabelecendo relações dialógicas, onde emissoras/es e receptoras/es utilizam diferentes linguagem para a comunicação entre pares. Construindo a reflexão, que o difere dos demais modelos, pois em determinados momentos, emissoras/es podem ser receptoras/es e vice-versa. (KAPLÚN, 1998).

Para potencializar a construção do conhecimento entre educadora/or e educanda/o é importante estabelecer a relação dialógica, considerando que aprendemos quando nos relacionamos e interagimos com a/o outra/o e com o meio. Para tanto, a/ao professora/or se apresenta um leque de possibilidades possíveis, intermediadas pelas TIDCs, no entanto,

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoais/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. (MORIN, 2013, p. 32).

Como nas demais metodologias e estratégias para direcionar a ação, a/o educadora/or escolhe a que melhor lhe convém, no contexto de apropriação e domínio, considerando a satisfação das necessidades das/os educandas/os, do conteúdo trabalhado e da/o própria/o educadora/or, pois é importante que se sintam bem ao estabelecerem as novas relações em lugares não fixos, mas em sintonia com a informação, ao adotar esse modelo pedagógico de ensino que tem ênfase na

[...] libertação e transformação, autogestão do conhecimento, pensar e transformar, reflexão e ação, comunicação dialógica, facilitação do processo de aprendizagem, solidariedade e cooperação são algumas palavras-chave que caracterizam o modelo pedagógico de comunicação e de informação, com ênfase no processo. (ROMANCINI, 2010, p. 185).

Assim, é importante a construção de relações produtivas para qualificar o processo educativo no qual educadora/or e educandas/os estão no centro desse processo. De modo que a mediação pedagógica proporcionada pelo uso das tecnologias projete a qualificação da ação docente voltada para a construção de interfaces que impulsionem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Há pouco tempo pesquisadoras/es analisavam a possibilidade da construção de práticas docentes aproximadas ao uso das TIDCs, na educação básica. Na busca de,

[...] abandonar uma escola burocrática, hierárquica, organizada por especialidades, subespecialidades, sistemas rígidos de controle em funções dos comportamentos que se pretende incentivar e manter, dissociada do contexto, da realidade, para construir uma escola aberta, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares próximos dos alunos. (MORIN, MASETTO, BEHRENS, 2012, p. 77).

Nesse contexto, os autores propõem a aprendizagem colaborativa, onde a/o aluna/o pode resolver problemas concretos, para tanto é necessário que a aprendizagem seja significativa e desafiadora, para mobilizar a/o aluna/o na busca da construção de significados.

No advento da pandemia, essa possibilidade tornou-se realidade. Porém passaram a exigir da/o professora/or um novo fazer docente, permeado pela (re)invenção da ação pedagógica, como aqui apresentado anteriormente, e ainda “exigem do professor conhecimento sobre as ferramentas multimídias disponíveis, a utilização do dispositivo para buscar, interpretar e comunicar informações, avaliar seu uso e julgar criticamente as informações recolhidas.” (VALENTE, 2013, p. 25). A/Ao professora/or cabe a escolha das TDICs para estimular as/os alunas/os, o que por sua vez, depende de sua compreensão tecnológica e competência midiática, como apresentaremos a seguir.

3.4 A FORMAÇÃO REMOTA CONSTRUINDO SABERES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Entendendo que a formação considera o papel da/o professora/or na sociedade, que por sua vez, parte da observação dos movimentos políticos, econômico e socioculturais do momento presente para constituir o trabalho docente, partindo do real para o ideal. Quando nos propomos a analisar a prática da formação continuada, consideramos o atual contexto social no

qual está inserida. Para tanto, é primordial uma análise das possibilidades geradas no contexto da pandemia da COVID-19 a todas as esferas sociais, bem como, a constituição dos saberes docentes que emergiram com o novo modelo de ensino, o ERE.

De acordo com o contexto histórico, surgem novas práticas pedagógicas e conseqüentemente, novas exigências são aglutinadas aos processos formativos de professoras/es, que no decorrer de sua trajetória docente, constroem e reconstróem saberes de acordo com seus percursos formativos e experiências históricas e sociais.

O ano de 2020 marcado pelo isolamento social, trouxe a nova perspectiva de ensinar através das TDICs, o que constituiu um grande desafio para as/os professoras/es, pois não foram formadas/os e não estavam preparadas/os para desenvolver na prática o novo modelo de ensino, utilizando as tecnologias.

As tecnologias surgiram na história da educação como ameaça para as/os docentes que temiam ser substituídos pela máquina e pelo trabalho de tutoria, esse estigma findou ao perceberem que continuam a ser o protagonista no processo ensino e aprendizagem, porém, como coloca Sancho (2006, p. 22), cabe às/aos docentes o desafio da mudança imediata em “sua forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta”. Nessa reflexão,

A ameaça anterior cede lugar ao desconforto gerado pela percepção de que assumir esse papel de destaque significa ter que lidar com mudanças, ou seja, começa-se a perceber que a prática docente, como tradicionalmente vinha sendo desenvolvida, não poderia ficar imune à presença da tecnologia informática (BORBA, PENTEADO, 2012, p. 5).

A mudança e o novo passaram a ser palavras de ordem no novo cenário educacional, no qual a prática docente abandonou a zona de conforto das aulas expositivas e adentrou na zona de risco, enfrentando as dificuldades com ousadia e flexibilidade, (re)organizando e (re)pensando o fazer docência. “Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente [...]” (MORIN, MASETTO, BEHRENS, 2012, p. 77).

No intuito de fundamentar, auxiliar e orientar a/o docente na aquisição de novas competências e habilidades para (re)direcionar as ações e a prática, entendendo as contribuições das TDICs como ferramentas para a construção do novo modelo de ensino, surge a importância da formação continuada docente, que passa a assumir o seu importante papel de orientar a

reflexão e a análise da e para a prática, suprindo as necessidades e os desafios das/os professoras/es. Como aponta Schneider et al. (2020, p. 1077):

[...] o contexto atual expõe um grande desafio se simplesmente compreendermos que o ensino presencial pode ser suprido com as TDIC. Com elas o professor é ainda mais essencial visto a necessidade de situações síncronas interativas para a mediação e acompanhamento do processo de ensino - aprendizagem. Desta forma, cabe a todos os profissionais da educação se reinventarem nesse momento e buscarem seu aprimoramento profissional possibilitando a integração das TDIC na sua prática docente tanto no momento atual da pandemia como futuramente no ensino presencial.

Entendendo a imposição da (re)invenção das/os profissionais da educação, as/os professoras/es, formadoras/es e alunas/os, apresentaram indagações sem perspectivas de soluções plausíveis para o imediatismo considerando a realidade.

As/Os professoras/es inundaram as/os gestoras/es, secretarias municipais e estaduais de educação e demais órgãos mantenedores da educação e políticas educacionais com questionamentos como: O que é o novo modelo de ensino? Como devo proceder? Quais subsídios teóricos e artefatos tecnológicos devo utilizar para chegar a/ao aluna/o? Como devo atuar enquanto mediadora/or do conhecimento? Qual suporte terei para trabalhar com as tecnologias? Como farei a avaliação da/o minha/eu aluna/o? O sentimento de impotência de não saber o que fazer, com o que fazer, e como fazer preencheu as/os docentes de angústia.

Ao considerarmos as indagações das/os alunas/os e famílias, não foi diferente pois além do sentimento de impotência, somamos o sentimento de revolta em cobrar do poder público uma solução, que este também não tinha. As perguntas direcionadas à escola como representante das políticas públicas foram mais potentes, ao indagar: Não tem como minha/eu filha/o assistir aula, não tenho como pagar internet, comprar celular nem computador, o que fazer? Se preciso trabalhar, como posso acompanhar minha/eu filha/o nas aulas remotas? Como posso ajudar minha/eu filha/o nas atividades se nem eu sei o que ela/ele está estudando? Não tenho recursos para que minha/eu filha/o acompanhe as aulas e faça as atividades, a escola vai doar? Preciso da/o minha/eu filha/o na escola para poder trabalhar e para que ela/ele possa se alimentar! Além dos questionamentos muitas/os docentes receberam e recebem críticas negativas quanto ao formato de aula remota, que muitas/os ainda estão aprendendo para ensinar.

Pimenta (2021), em palestra sobre a didática crítica, ao ser questionada sobre o ensino remoto, discorre

[...] essa é fortemente uma questão que eu sei que a preocupa muito a todos nós, que é a questão do ensino remoto, é triste, mas estamos juntas nisso para aprender como lidar [...], mas temos algumas certezas, algumas evidências: o estudante não tem acesso a uma boa tecnologia, [...], o tempo da aplicação, mais trabalho docente, a

problemática da relação professor-conhecimento nesse processo, porque o diálogo é presencial [...], é a família assumindo o papel de professor [...].

Toda essa enxurrada de problemas, indagações recaem também nas/os professoras/es formadoras/es, que mesmo sendo mais valorizadas/os, foram cobradas/os por um posicionamento imediato ao inesperado (e ainda são, após mais de um ano vivido no contexto pandêmico). Como formar professoras/es no e para o ciberespaço? Que recursos temos para auxiliar a (re)invenção da prática docente? Que formação temos para poder formar? Quais as possibilidades metodológicas para o ensino emergencial remoto? Quais modelos, autoras/es, pesquisas deram certo para fundamentar minha ação de formar? Como realizar a formação remota em rede em rede quando nem todas/os as/os professoras/es e alunas/os têm internet e recursos tecnológicos? De acordo com Cani et al. (2020, p. 26), “Mediante todos os ‘bombardeios’ provocados pela COVID-19, a educação precisou, em pleno século XXI, criar um ‘abrigo’ elaborado e, com trabalhos de ‘escavação’, fazer ‘trincheiras’ para poder permitir a circulação do conhecimento, que não pode ‘morrer’.”

Frente ao novo, a busca de respostas, às indagações precisam ser entendidas como ato político, de enfrentamento e resistência em busca do bem-estar, autonomia e respeito as/aos envolvidos. Dentre diversas discussões sobre a implementação das TDICs na Educação Básica, Isotani (2020) no *webnário*⁸ organizado pelo Ministério da Educação – MEC, com a temática *Educação no mundo 4.0*, aponta,

Todas as iniciativas de ensino remoto utilizadas durante a luta contra a COVID-19 podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar. (ISOTANI, 2020).

Embasado na realidade, o pesquisador considera a necessidade da transformação digital no cotidiano da/o professora/or durante a pandemia, promovendo práticas inovadoras envolvendo professoras/es, alunas/os e escola.

Haverá maior sentido se professores e alunos, além do acesso, saibam navegar e explorar as diversas potencialidades que as TD propiciam, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e aprendizados híbridos. É preciso que o professor, presencialmente ou a distância, atue como propositor-mediador do conhecimento, a fim de fortalecer [...] o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32).

⁸ Webinar 8 – Uso de TIC's nas Escolas de Educação Básica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1qRWNraH7k>. Acesso em 06 de mai. de 2020.

Mais importante do que formar, é formar-se, entendendo a continuidade da aprendizagem como essencial à profissão docente. Por entendermos a importância da formação de professoras/es para o ensino remoto emergencial, considerando que nem todas as indagações serão solucionadas nesta pesquisa tentamos apresentar algumas respostas a uma das categorias listadas anteriormente: a formação é por nós, e por muitas/os pesquisadoras/es, entendida como base para subsídios teórico e práticos, que fundamentam o direcionamento de novos modelos de atuação profissional docente.

Considerando que diversas devem ser as perguntas somadas as apresentadas nos deteremos em analisar a formação docente, partindo da colocação de Nóvoa (2020) ao discorrer sobre a formação de professores em tempos de pandemia, discorre:

Esta conversa nos momentos de dúvida, nos leva ao agora, onde precisamos saber quem somos, o que queremos, para onde queremos ir, considerando três palavras começadas por P, [...] Pública, pois o que me interessa em dimensão pública da educação é a dimensão inclusiva que luta contra as desigualdades; Profissão professor e a importância de sua centralidade, neste tempo difícil de luta contra a pandemia, onde a autonomia de professores e o reconhecimento da sua importância profissional como intelectuais, como pessoas, que têm um trabalho importantíssimo a desempenhar na sociedade; e Participação dos professores, das políticas públicas, da sua ligação com a sociedade, participação na produção de uma escola que é uma escola pública, é uma escola do comum. Isto é, aprendemos a viver em comuns com os olhos onde aprendemos a trabalhar em comuns com uso das regras de convivialidade que Paulo Freire que nos ensinou tanto e que nos deu tantas sugestões e tantas inspirações.

Deteremos o olhar para a formação continuada remota em serviço embasada nos três “P” (Pública, Profissão professor e Participação) apontados por Nóvoa (2020), formação em serviço de professoras/es da educação básica pública, para a participação docente nos novos cenários educacionais, considerando o reconhecimento e a importância da autonomia na profissão docente.

A seguir, discorreremos sobre a formação remota direcionada a prática docente, ofertada pela SMECT as/aos professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental, direcionadas pelas/os formadoras/es do CENFA de Caucaia-CE, nos tópicos sobre: a formação continuada remota e a prática docente a realidade em Caucaia, a formação continuada remota sob a ótica das/os professoras/es e das/os formadoras/es, e, as formações continuadas potencializando as práticas no ensino remoto emergencial, e apresentamos as análises do estudo de caso, à luz dos autores propostos no referencial teórico, bem como o produto educacional desse estudo.

CAPÍTULO 4 - AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO REMOTA NA SMECT

Este capítulo apresenta a formação remota, ofertada pela SMECT as/aos professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental, direcionadas pelas/os formadoras/es do CENFA de Caucaia-CE.

Aqui nos deteremos em dialogar sobre os desafios, os limites e as possibilidades apontadas nas entrevistas e nos questionários aplicados as/aos sujeitos desse estudo, considerando as categorias: formação continuada remota, prática docente, professoras/es e formadoras/es, que contribuirão para a busca de soluções das problemáticas propostas, bem como para a elaboração do material didático “A/O formador e a formação: potencializadores da prática docente”, Produto Educacional - PE desse estudo.

Diante dados coletados e analisados apresentamos as contribuições e recomendações do estudo, quanto as formações continuadas, as TDICs e o ensino remoto, privilegiadas nesta ordem, para assim discorrermos sobre as formações continuadas, apresentando como ocorre a formação continuada remota realizada pela SEMCT de Caucaia; as tecnologias da informação e comunicação na educação, identificando os desafios para a (re)invenção da prática pedagógica em busca de sucesso no processo ensino e aprendizagem no ensino remoto; e, o ensino remoto emergencial investigando as relações professoras/es e formadoras/es estabelecidas nas formações, bem como as contribuições na produção de saberes para ensino remoto e os desafios da ação docente em tempos de pandemia.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA E A PRÁTICA DOCENTE NA REALIDADE DE CAUCAIA-CE

Analisando o histórico das formações continuadas ofertadas pelo Município de Caucaia em um período de 15 (quinze) anos, percebemos poucas mudanças. Até o ano de 2009 as formações foram alicerçadas nos conteúdos propostos por editoras e empresas contratadas pois o município não contava com um grupo de formadores específicos. Com a preponderância dos índices de aprovação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, surge a necessidade em direcionar olhares à formação docente, porém com maior ênfase nas disciplinas consideradas críticas, língua portuguesa e matemática, até porque são as componentes curriculares verificadas nas avaliações externas.

Até então as formações eram esporádicas e pouco direcionadas a realidade vivida no contexto das/os docentes do município, haja vista, considerarem as temáticas elegidas pelas

editoras e pelas/os contratantes de empresas que direcionavam as formações. Até meados de 2009, quando a SMECT selecionou professoras/es do município, por meio de análise de currículo para ocuparem o cargo de formadoras/es.

Foram escolhidas/os 08 (oito) professoras/es, 04 (quatro) para matemática e 04 (quatro) para língua portuguesa de todo o município de Caucaia que participaram de uma formação de 02 (duas) semanas na Universidade Estadual do Ceará – UECE, ofertada pela Universidade de Brasília - UNB. O programa consistia na formação destinada as/aos professoras/es do ensino fundamental, especificamente dos Anos Finais das escolas públicas municipais. A formação contava com uma carga horária de 80 (oitenta) horas/aulas distribuídas de segunda a sexta nos horários manhã e tarde em uma parceria entre Estado e Municípios, pois lá estavam presentes professores de Caucaia, Horizonte, Eusébio, dentre outros que fazem parte da Região Metropolitana de Fortaleza e contrataram o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar para o Ensino Fundamental II – GESTAR II.

Frente aos resultados negativos de avaliações do processo de aprendizagem das/os alunas/os nas áreas de língua portuguesa e matemática e à necessidade de formação de professoras/es apontados pelo Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, o GESTAR II foi concebido tendo como objetivo “qualificar professores nessas áreas, visando dar condições às crianças para a aquisição, desenvolvimento e domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam” (BRASIL, 2002, p. 12).

As/Os formadoras/es eram professoras/es concursadas/os do município que realizaram a formação pela UNB, o programa foi idealizado pelo Ministério da Educação - MEC e o material fornecido pelo MEC, dividido em dois Teoria e Prática - TP, voltado para a teoria e a prática em sala de aula com foco principal na aplicação de situações problemas voltados para o ensino e aprendizagem.

É oportuno salientar que o Programa GESTAR surgiu na Bahia no final de 2004, num cenário em que a educação pública enfrentava graves problemas referentes a índices de reprovação e abandono escolar, baixo rendimento das/os alunas/os e uma formação insuficiente dos professores no tocante ao atendimento à Educação Básica. Esse contexto fez com que o GESTAR fosse implementado como estratégia de formação para elevar os indicadores de aprendizagem e melhorar a qualidade da escola pública. Por ser um programa voltado para a formação continuada para professores de matemática do ensino fundamental, em exercício

efetivo de suas funções, é importante salientar o Guia Geral, instrumento orientador, apresenta como objetivo geral do programa,

Tornar os professores competentes e autônomos para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática. (BRASIL, 2008, p. 25).

Houve uma expectativa muito grande por parte das/os cursistas na questão de como o GESTAR iria melhorar a prática pedagógica. Era um grupo de 08 (oito) professoras/es, 04 (quatro) para cada área, e cada professora/or responsável por uma rota (como dividiam as quatro regionais do município), haja vista a extensão e quantidade das escolas que compunham o município de Caucaia. Assim perdurou a composição do chamado Núcleo de Pesquisa e Educação de Caucaia – NUPEC até o ano de 2012. Sendo que somado as atividades do GESTAR II estavam as formações para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, formação de gestoras/es escolares, dentre as necessidades que surgiam da SMECT.

Entre o final de 2012 e início de 2015 a SMECT passou a ampliar a visão sobre a importância da formação e acompanhamento docente, dividindo as células por segmento e ampliando a visão para formação docente de todos os segmentos. O que apontou a necessidade da criação de um espaço específico para formações. Em 2016 o prefeito criou a Escola Municipal de Formação e Avaliação – EMFA, como espaço destinado às formações em geral e como célula da SMECT, destinada a formação e avaliação, de acordo com a Lei nº 2.724:

LEI Nº 2.724, DE 15 DE JUNHO DE 2016. Dispõe sobre a criação da Escola Municipal de Formação e Avaliação (EMFA) e dá outras providências. O PREFEITO MUNICIPAL DE CAUCAIA Faço saber que a CÂMARA MUNICIPAL DE CAUCAIA aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei: Art. 1º. Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola Municipal de Formação e Avaliação (EMFA), destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Município. Art. 2º. A Escola a que se refere o artigo 1º será constituída por dois (02) núcleos a seguir discriminados: I) Núcleo de Formação Continuada; II) Núcleo de Avaliação. Art. 3º. Os dirigentes da Escola Municipal de Formação e Avaliação serão designados em ato do Secretário da Educação. Art. 4º. A Escola Municipal de Formação e Avaliação oferecerá cursos de formação continuada e certificará o aproveitamento de seus participantes. Parágrafo único: A participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para o Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei. Art. 5º. As atividades da Escola Municipal de Formação e avaliação serão organizadas nas modalidades presenciais e à distância. Parágrafo único: As atividades presenciais e práticas poderão ser realizadas nas escolas da rede pública municipal. Art. 6º. Para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, a Escola Municipal de Formação e Avaliação poderá celebrar convênios com as Instituições de Ensino Superior públicas. Art. 7º. Compete a Escola Municipal de Formação e Avaliação – EMFA: I –Atender ações de formação continuada, atividades culturais e pedagógicas direcionadas, sobretudo aos professores e gestores do Sistema Municipal de Ensino; II – Promover cursos de formação de formadores para a

qualificação dos profissionais de ensino; III – Propiciar o intercâmbio entre as escolas do próprio sistema ou outras instituições de ensino estaduais, nacional e estrangeiras; IV – Integrar todos os programas, projetos e ações de alfabetização, visando uma política uniforme a partir deste contexto; V – Implantar um sistema de avaliação municipal (SISAM), visando o acompanhamento, monitoramento e cumprimento de metas e avaliações de todos os programas, projetos, ações e indicadores que abrangem o sistema municipal de ensino; VI – Estimular o desenvolvimento de práticas e organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos de modo a contribuir na melhoria do desempenho escolar. Art. 8º. O Regimento Interno da Escola Municipal de Formação e Avaliação será aprovado por decreto, mediante proposta do Secretário da Educação. Art. 9º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAUCAIA, em 15 de junho de 2016. Washington Luiz de Oliveira Gois – Prefeito Municipal. (CAUCAIA, 2016, p. 01)

De acordo com a Lei, a EMFA além das formações implementou o Sistema de Avaliação Municipal - SISAM considerando o acompanhamento dos níveis de avaliação desde a alfabetização, e a organização do trabalho pedagógico na busca de qualidade no processo ensino e aprendizagem.

Em 2017, a Escola Municipal de Formação e Avaliação - EMFA, teve seu nome alterado para Centro Municipal de Formação e Avaliação – CEMFA, de acordo com a Lei:

LEI Nº 2.798, DE 13 DE JUNHO DE 2017. Cria e renomeia as unidades escolares pertencentes ao patrimônio público Municipal de Caucaia. O PREFEITO DE CAUCAIA, faz saber que a Câmara Municipal de Caucaia aprovou e sanciona a seguinte Lei: Artigo 1º - Ficam criadas as unidades educacionais, com suas respectivas denominação e localização, pertencentes ao patrimônio público municipal e integrantes da rede oficial de Ensino Infantil e Fundamental do Município de Caucaia, constantes do ANEXO I desta Lei. Artigo 2º - As unidades educacionais relacionadas no ANEXO II desta Lei serão renomeadas, de acordo com a nomenclatura constante no respectivo Anexo. Artigo 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Artigo 4º - Revogam-se as disposições em contrário. GABINETE DO PREFEITO DE CAUCAIA, em 13 de junho de 2017. NAUMI GOMES DE AMORIM- Prefeito de Caucaia. (CAUCAIA, 2017, p. 11).

Ainda analisando o percurso histórico, desde o ano de 2018, com a Lei nº 2.936, o CEMFA, passou a ser denominado de Centro de Formação e Avaliação – CENFA Teresinha Costa Lima, uma importante educadora do município, como consta:

LEI Nº 2.936, DE 06 DE SETEMBRO DE 2018. Denomina oficialmente de Teresinha Costa Lima o Centro de Formação e Avaliação (CENFA) da Secretaria Municipal de Educação. O Prefeito de Caucaia, no uso de suas atribuições legais e com esteio na Lei Orgânica do Município; Faz saber que a Câmara Municipal de Caucaia aprovou e sanciona a seguinte Lei: Art. 1º. Denomina oficialmente de Teresinha Costa Lima o Centro de Formação e Avaliação (CENFA) da Secretaria Municipal de Educação. Art. 2º. Essa Lei entra em vigor na data de sua publicação. Art. 3º. Revogam-se as disposições ao contrário. PAÇO DA PREFEITURA DE CAUCAIA, 06 de setembro de 2018. NAUMI GOMES DE AMORIM- Prefeito de Caucaia. (CAUCAIA, 2018, p. 01).

Desde sua criação, o CENFA realiza cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação do município. Conta com um quadro de funcionários composto por 29 (vinte e nove) profissionais, dentre elas/es técnica/o-administrativas/os, gestoras/es e professoras/es.

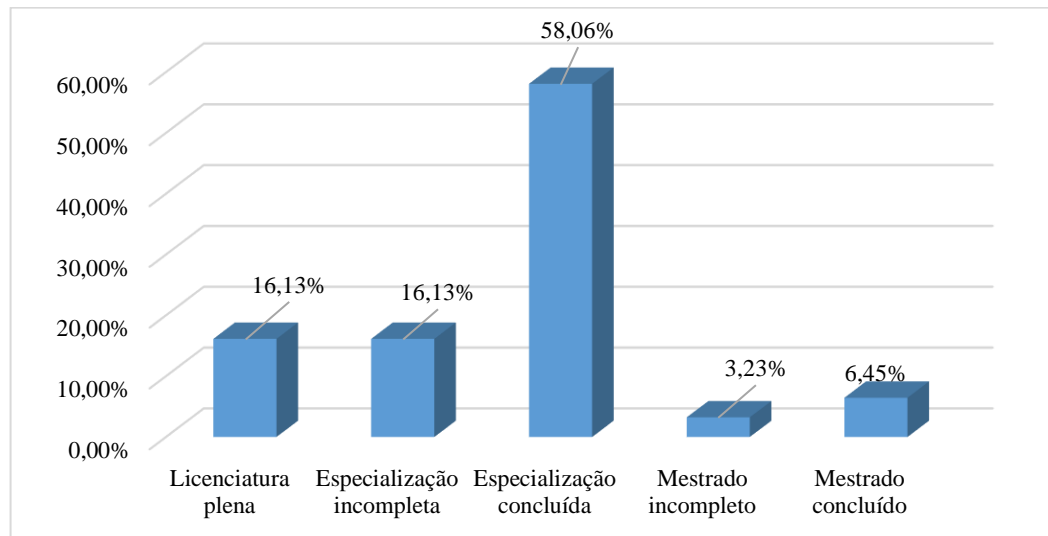
O CENFA atua promovendo formação continuada para aproximadamente 4000 (quatro mil) profissionais da educação, dentre professoras/es, técnicas/os, gestoras/es e acompanhamento pedagógico que trabalham diretamente com 137 (cento e trinta e sete) escolas, além da sistematização dos resultados de avaliações externas realizadas nos Anos Iniciais e Anos Finais.

Esse trabalho permite a expansão e solidificação dos conhecimentos e práticas das/os professoras/es, fazendo com que novas metodologias sejam empregadas nas diversas áreas do conhecimento e que as/os alunas/os alcancem resultados satisfatórios no processo de aprendizagem.

4.2 O QUE DIZEM DOCENTES E FORMADORES?

Para melhor apresentação da análise, trataremos os formadores por Interlocutor Formador – IF, intitulados por IF1 e IF2, ao nos referirmos a fala de cada uma/um das/os entrevistadas/os. Para as/os docentes participantes da pesquisa adotamos a identificação Docente – D, intituladas/os por D1, D2, assim em diante, ao nos referirmos as falas das/os docentes que responderam ao questionário proposto.

Salientamos que intercalamos os posicionamentos das/os docentes e das/os formadoras/es às questões indagadas para apreciação dos dados coletados, inicialmente solicitamos breve apresentação das/os Interlocutoras/es Formadoras/es entrevistadas/os, IF1 é mestra/e em ensino da matemática e IF2 está cursando mestrado em ciências da educação. Ambas/os as/os formadoras/es do CENFA no período de 2017 ao início de 2021 quando assumiram outras demandas na SMECT. As/Os docentes, quando indagados sobre o grau de formação, relataram que:

Gráfico 1 - Grau de formação das/os docentes

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico, convertendo os percentuais em quantitativos absolutos, dos 31 (trinta e um) docentes, 05 (cinco) tem licenciatura plena, 05 (cinco) tem especialização incompleta, 18 (dezoito) concluíram a especialização, 02 (duas/ois) tem mestrado concluído, e 01 (uma/um) está cursando o mestrado. Identificamos a busca por qualificação acadêmica, sob este aspecto, é importante ressaltar o incentivo da/o docente em participar de formações para enriquecer sua trajetória profissional:

O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado. Não se pode camuflar isso com sofismas que não contribuem com a profissionalização dos professores e a construção de sua identidade profissional com características comuns valorizadas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2012, p. 139).

Diante as diversas possibilidades e perspectivas da formação docente, identificamos o quanto convergem, no tocante a compreensão da formação docente como um movimento que ocorre durante a sua trajetória de qualificação profissional. Mesmo considerando que se essa/e profissional não se sinta valorizada/o, provavelmente não terá estímulo a participar de formações complementares nem de aprimoramento à sua formação inicial. Como encontramos nos planos de cargos e carreiras elaborados em busca de assegurar a valorização docente.

Ao se apresentarem e apontarem suas formações, indagamos aos IFs se na formação acadêmica, após a graduação, participaram de cursos de extensão relacionados a formação profissional, para atuação enquanto formadores no município de Caucaia. Apenas um deles respondeu que,

Sim, participamos da formação pela CREDE, do MAIS PAIC (anualmente, ofertada pelo Estado em associação com Caucaia), e também tivemos formação pela Lemann (sem certificação), proporcionada pela SMECT após o ensino remoto e não teve continuidade. Tem novas formações, mas foram direcionadas a mudança de pensamento no ensino remoto. (Interlocutor Formador 2).

De acordo com o Interlocutor Formador 2, identificamos o pouco investimento em formações por parte do município. Entendemos que se a/o formadora/or foi convidada/o e/ou participou de processo seletivo para a investidura do cargo de formadora/or, a ela/e devem ser ofertadas condições para desenvolver tal função com êxito, uma delas, sem dúvida, é o investimento em formações e cursos que ampliem seus conhecimentos que posteriormente serão perpassados a toda uma categoria.

Considerando que as formações da CREDE direcionam o Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC⁹, e a Fundação Lemann que dá consultoria ao município de Caucaia na nova gestão, foram os únicos suportes aos formadores.

Instituído pela Lei nº14.026/2007, o PAIC configura uma política educacional do Estado do Ceará em cooperação com os municípios, e tem como finalidade apoiar na alfabetização dos alunos até o final do segundo ano dos Anos Iniciais, além de viabilizar a formação continuada docente. O MAIS PAIC, uma ampliação do PAIC, apoia até os Anos Finais. Ambos têm como foco propostas didáticas para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

Perguntamos se foram convidados a participar de cursos que contribuíssem na formação deles para formar professoras/es. Nos responderam que

Assim, na SMECT, a formação de formadores não é organizada pela SMECT, por exemplo, ano passado fizemos formações que ou foram passadas pelos workshops da Lemann, ou foi passada pelas formações do MAIS PAIC, pela CREDE, para todos os formadores, ou dos cursos que a SMECT indica para quem puder fazer, e a SMECT coloca como facultativo, por exemplo, eu não posso participar de todos porque estou na faculdade e são muitas atribuições. Ano passado por exemplo eu não participei de outros cursos extras além dos dois citados. (Interlocutor Formador 1).

Vieira (2006, p. 341), refletindo a formação de professoras/es, afirma: “sei que não posso separar as coisas, a ação da forma de ser, das convicções, dos princípios. Pelo contrário, o que faço intervém no que sou, e vice-versa”. Nesta linha, a autora, questionando as práticas de processo formativo, enuncia as seguintes questões:

⁹ A Formação MAIS PAIC tem por objetivo propiciar a troca de experiências, o diálogo sobre as diferentes metodologias, estudo sobre educação integral e competências socioemocionais, participação em eventos científicos, entre outras ações, que acabam por oportunizar o sentimento de cooperação e compartilhamento entre educadores. O reflexo dessa ação se percebe na sala de aula, através da motivação dos estudantes, caracterizando-se pela promoção da pesquisa, desenvolvimento da autonomia intelectual e do protagonismo estudantil.

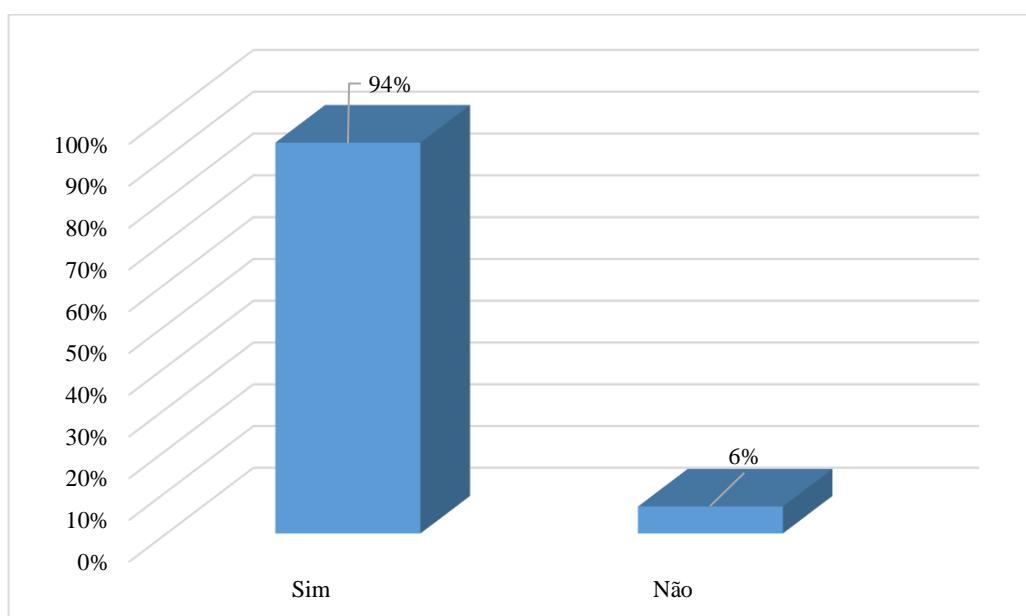
O que determina, fundamentalmente e essencialmente, a nossa ação com os outros? O que sabemos? O que aprendemos? As competências que temos? Sim, sem dúvida tudo isso é importante. Mas o que seria de tudo isso se a nossa ação se pautasse por princípios assentes na arrogância intelectual, na exclusão dos mais fracos, no domínio sobre os outros, na negação da diferença, na injustiça? De que nos serve o saber e a experiência, se não servirem o saber e a experiência dos outros? (VIEIRA, 2006, p. 341).

Entendemos a importância da experiência, do currículo e dos saberes, porém muito deixa a desejar quando se trata de investimento profissional para enriquecimento de metodologias, estratégias e experiências do processo formativo. Neste sentido, Ponte (1999), considerando o papel das experiências no processo formativo, apela para que o desenvolvimento da atividade formativa constitua, para a/o formanda/o, um meio de estímulo para o contínuo desenvolvimento dos conhecimentos e das competências. Assim, a valorização passa nomeadamente, pela construção do conhecimento na história da/o docente formadora/or e da sua utilização na prática.

4.2.1 A formação continuada

Sobre a participação nas formações continuadas ofertadas pelo município, questionamos as/aos docentes se participam dos momentos formativos, e de acordo com os dados coletados, 29 (vinte e nove) docentes participam das formações e 02 (duas/ois) responderam que não participam.

Gráfico 2 - Participação nas formações da SMECT



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Percebemos que as/os docentes participam dos momentos formativos, em busca de ampliar seu desenvolvimento profissional. Um dos maiores desafios está na compreensão que as/os professoras/es são “atores competentes e sujeitos do conhecimento”, como coloca Tardif (2002, p. 229), e que é necessário considerar a subjetividade dessa/e atriz/or sobre a/o docente em atividade, executora/or de sua prática, para depreender que ela/e não é apenas reprodutora/or de técnicas prontas, logo o desenvolvimento profissional não é aprendizado de métodos prontos e acabados.

Garcia (1999) conceituando desenvolvimento do profissional docente, sublinha que o mesmo está associado à evolução e continuidade, e que dentre as diversas designações relativas ao conceito de desenvolvimento profissional, todas apresentam uma perspectiva de formação. Deste modo, Ponte (1999) acrescenta que o conceito de desenvolvimento profissional é o mais adequado à sociedade em constante mudança, e condiz com às responsabilidades que são exigidas à escola.

Assim, o desenvolvimento profissional de professoras/es pressupõe uma abordagem na formação docente que valorize o seu carácter contextual e organizacional e, seja orientado para a mudança. Esta abordagem, segundo Garcia (1999), representa uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares, a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento das/os professoras/es.

O interesse em participar das formações perpassa o crescimento profissional, considerando ainda, que as/os docentes recebem como incentivo a participação das formações os certificados anuais, o que contribui para a progressão horizontal no Plano de Cargos e Carreiras – PCC dos docentes do município de Caucaia. Indagamos aos IFs sobre certificações, carga horária e componentes curriculares contempladas, nos responderam que:

Sim, as formações são certificadas. Em 2020 chegou a 110h porque teve umas *Webnários*. De 100 professores, só 1 professor chegou a receber certificação de 108h. (Interlocutor Formador 2).

Em 2020^a proposta foi de 90h mas com os *Webnários* a carga horária foi além, apenas para português e matemática, tínhamos 2 formadores de matemática e 3 de português. Mas tinham formadores dos outros componentes que não estavam vinculados ao CEMFA, eram vinculados a diretoria de desenvolvimento pedagógico. (Interlocutor Formador 1).

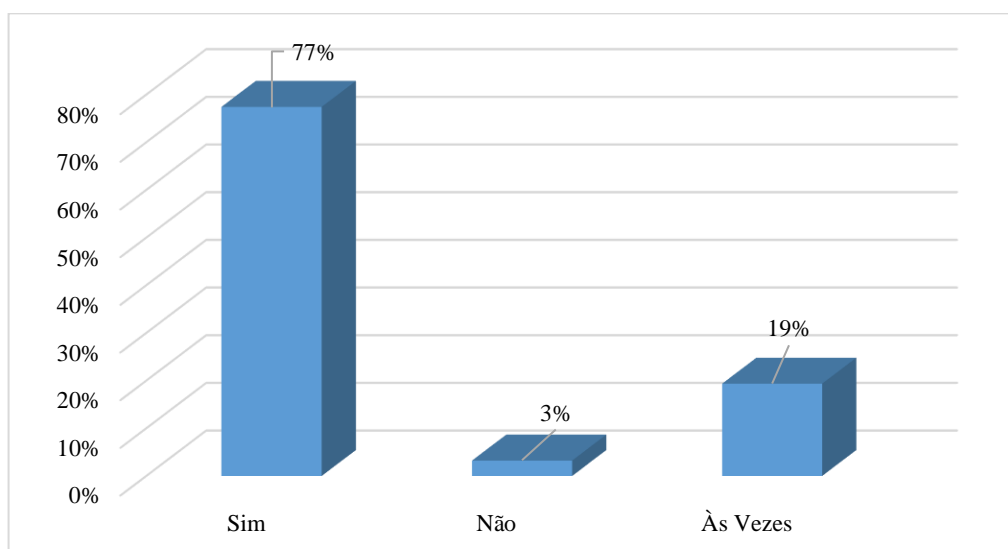
Percebemos que as formações são direcionadas ao desenvolvimento de competências, em grande parte, das componentes curriculares consideradas nas avaliações externas, recebendo maior atenção pela SMECT as/os docentes de português e matemática. As competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades e características de cada indivíduo/o,

contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizadas pelo diploma que dá força ao conceito de profissão, e

[...] passa[m] a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. (RAMOS, 2001, p. 194).

Passamos a analisar as formações em um contexto geral, e indagamos as/aos docentes se as formações continuadas contribuem para sua prática pedagógica. 24 (Vinte e quatro) docentes confirmaram que o conhecimento proveniente das formações contribui para a prática, 01 (uma/um) respondeu que não contribui e 06 (seis) responderam que às vezes as formações contribuem para a prática. Como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Contribuições das formações para a prática docente



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Na maioria das respostas apresentadas, as formações contribuem para a prática pedagógica. Destacamos a edificação de saberes apontada por Tardif (2002), que propõe a constituição do saber profissional que perpassa por três fases: o choque da realidade, quando a transposição da condição de estudante para professora/or não é satisfatória; a vivência em um sistema normativo informal, no qual a/o docente convive com colegas mais experientes, entendendo-se na condição de controlado por elas/es; e, quando a/o professora/or descobre na prática que os conhecimentos perpassados nas formações não condizem totalmente com a necessidade da sua realidade prática. Assim, quando o saber profissional não encontra seu

objetivo e não chega à maturidade, se encontra estagnado as fases apontadas pelo autor, o que corrobora para não valorização dos momentos formativos.

Em busca de entender o formato das formações questionamos aos IFs, se ao planejarem os momentos formativos consideraram as experiências vividas nos outros cursos de formação (das/os formadoras/es), por exemplo, o MAIS PAIC, a formação da Fundação Lemann, etc., como aconteceram as formações, desde os momentos de acolhida, elaboração de material, frequência das/os professoras/es nos espaços formativos remoto e avaliação das formações, nos responderam que:

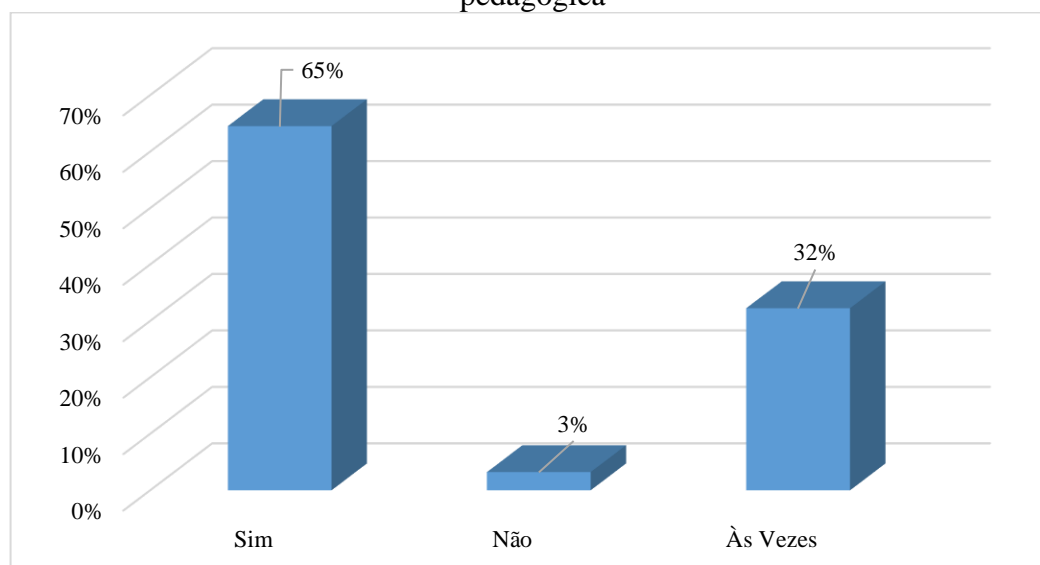
Sim! Normalmente a formação do MAIS PAIC geralmente é antes da nossa justamente pra poder tirar dali, inclusive eles passam a formação do MAIS PAIC até como uma sugestão, mas nunca reproduzimos a formação do MAIS PAIC, a gente vai selecionando o que se encaixa bem pro nosso município, inclusive eles têm sugestões de atividades que algumas vezes a gente levou pra formação, só que isso é mais no presencial. No remoto o que a gente trouxe mesmo pra formação foi indicar os cadernos que o MAIS PAIC indicou de atividade por que só seguia o trabalho do professor né, e também tem umas indicações no site de plano de aula, de card de resumos com resolução de exercícios, e aí parte desse material a gente foi baixando e colocando lá nas pastas de atividades até para que os professores pudessem achar mais fácil, quem tivesse mais dificuldade em achar lá no site do MAIS PAIC, conseguiria achar no Google sala de aula. (Interlocutor Formador 1).

Assim, faz parte da metodologia das formações os cadernos do MAIS PAIC, indicados nos planos de aula propostos no site da SMECT para enriquecer as atividades propostas para as aulas no ensino remoto, onde as/os professoras/es poderiam utilizar de subsídio além das atividades propostas nas formações, aglutinadas as metodologias e práticas fundamentadas nas teorias estudadas.

Quando montamos a formação presencial, tivemos um tempo de estudos e estudamos alguns cadernos do MEC que falavam sobre a formação de professores, que precisa ter na formação de professores e a gente foi vendo mais ou menos isso. Na formação presencial a gente tinha chegado à conclusão de que faríamos sempre assim: a gente ia trabalhar com os professores sobre alguma teoria, da educação, então pensamos de levar esse conhecimento de alguma teoria ou de algum pensamento de algum teórico, que a gente tivesse alguma discussão sobre metodologia, ou então, que apresentasse alguma metodologia sobre o ensino, e aí uma prática, ou seja, que pudéssemos disponibilizar pra eles ou uma atividade, ou alguma sugestão de jogo, alguma coisa assim para que a formação sempre tivesse esse formato. (Interlocutor Formador 2).

Sobre as metodologias, ações, estratégias e temáticas das formações indagamos as/os docentes se consideram satisfatórias, 20 (vinte) docentes consideram as estratégias e as temáticas utilizadas nas formações satisfatórias, 01 (uma/um) docente aponta como insatisfatórias e 10 (dez) docentes responderam que às vezes as estratégias e os temas propostos satisfazem as necessidades docentes.

Gráfico 4 - As estratégias utilizadas nas formações satisfazem as necessidades da prática pedagógica



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

De acordo com Alvarado-Prada (2007), para ser adequada e condizente com o trabalho docente, a formação continuada deve valorizar os saberes das/os professoras/es, considerando os objetivos e anseios destas/es durante o processo de formação e, deve ser inserida em seu campo de atuação de modo a fazer parte da sua carga ou jornada de trabalho, ou seja, uma formação continuada em serviço.

Bottega (2007) destaca dois modelos divergentes de formação continuada. Um primeiro modelo mais tradicional, orientado por cursos esporádicos as/aos professoras/es, com a dimensão de ‘dar-lhes algo’, de modo a ensinar algum procedimento pedagógico. O segundo modelo seria um projeto de formação continuada, desenvolvido em médio ou longo prazo, no âmbito do qual a/o docente teria uma maior participação e envolvimento com a realização de atividades práticas relacionadas ao cotidiano. Esse segundo modelo seria realizado em etapas, favorecendo a reflexão e a discussão do fazer pedagógico.

Identificamos os dois modelos nas formações continuadas do município de Caucaia, pois há momentos de reflexão do fazer pedagógico e modelos prontos, discutidos e apresentados como exemplos metodológicos que muitas vezes foram repassados as/aos docentes como atividades prontas. Assim, existe a atenção no sujeito e no fazer docente, porém sem “mira o desenvolvimento do professor individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas” (DAVIS, et al., 2011, p.15)

Identificamos que a temática proposta para a formação no decorrer do ano de 2020 foi a Proposta Curricular do Município de Caucaia, ao questionarmos sobre os temas propostos

para as formações nos planejamentos das/os formadoras/es, a elaboração da sequência didática para os momentos formativos, e se os IFs elegeram os temas das aulas, atividades e direcionaram atividades avaliativas, os pontos a avaliar e como, nos responderam que:

A proposta do currículo estava desde 2020 essa foi a concepção para a formação de 2020, tivemos que trabalhar a proposta curricular como temática principal, como ela tinha sido promulgada naquele ano, era o ano de validação da proposta junto aos professores. Então era para ser trabalhada, para ser entendida, bem como os detalhes com a proposta de mudança e atualização. Mas isso não aconteceu devido como tudo foi influenciado pela pandemia, inclusive o período de atualização da proposta casou com o ano eleitoral, um ano onde várias coisas ficam sem definição conforme se dá o fim da gestão então a proposta não passou por essa reformulação, foi trabalhada mas não teve essa reedição ainda, é algo que ainda precisa ser concluído. [...] Aí desse modelo de solicitar a devolutiva deles de como foi com os estudantes. Uma das atividades que trabalhamos nas formações que foi distribuído no caderno de atividades para atividades complementares. Mas nas formações acabamos não voltando nas atividades, como foi a aplicação delas em sala de aula, como foi o desenvolvimento para os estudantes, se foi possível ou se não foi, a parte da avaliação ficou em aberto. (Interlocutor Formador 1).

Identificamos que a formação segue um dos modelos apontados por Bottega (2007), onde ‘dar-lhes algo’ é valioso para o docente em formação, que muitas vezes entende o momento formativo como espaço de receber esquecendo a importância de construir juntos. Já o outro IF destaca a inviabilidade de trabalhar o currículo e as habilidades sócio emocionais.

Sim, até mesmo porque nós tínhamos um planejamento do início do ano que tentamos manter ao máximo e fomos nos adaptando conforme foram acontecendo adaptamos, tínhamos o pensamento desde o início de trabalhar o currículo, o sócio emocional, tentamos viabilizar o que tínhamos planejado no início do ano. (Interlocutor Formador 2).

Percebemos que a pandemia não permitiu a efetivação completa da sequência didática na execução das formações, porém, realizaram um planejamento no qual a avaliação, elaboração de atividades, estratégias metodológicas foram elencadas, privilegiando a Proposta Curricular do Município, e apresentando competências e habilidades. Destacamos aqui o pensamento de Gatti ao apresentar que,

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. [...] Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema (GATTI, 2009, pg. 202).

É preciso perceber que a formação continuada, deve ultrapassar a proposta de atualização e capacitação, permitindo as/aos professoras/es que se tornem protagonistas desses

processos de formação, pois se recusam a agir como meras/os executoras/es de propostas e modelos prontos.

Solicitamos que apresentassem como aconteciam as formações elencando os pontos fortes e os pontos fracos, e nos apontaram:

No cenário das formações o CENFA tinha de positivo a proposta da autonomia, por exemplo, tínhamos uma proposta grande, assim: a formação desse ano precisa trabalhar o currículo, e então muitas das nossas propostas se destinavam as formações de matemática, era do nosso entendimento a formação do MAIS PAIC a partir dos documentos estudados, do que a gente entendeu a partir do que a gente foi colhendo das formações também, essa questão da consulta, por exemplo no presencial, assim que a formação acabava, no dia seguinte eu lia todas as avaliações, separava todas as avaliações que apresentavam a mesma coisa, contava os temas, por exemplo, na formação de 2019, no segundo semestre fomos revisar as avaliações que já tinham feito do semestre anterior e uma coisa que falaram bastante foi sugestão de formações sobre como trabalhar frações, as duas atividades que levamos para as formações de 2019 eram sobre frações, começamos o ano de 2020 trabalhando sobre frações. Essa concepção era dos formadores de matemática e nunca foi importada, no CENFA tínhamos total autonomia de como planejar dentro daquela grande temática, porque quando falamos assim: proposta curricular, é um tema muito grande, onde pudemos selecionar o que fazer. [...] Agora, a necessidade da SMECT foi muito grande né, onde ficamos muito atrelados a outras funções, o que tirou nosso tempo de poder fazer algo a mais, de poder se dedicar mais, no tempo de ter percebido na época em que levamos o objeto, ou deveríamos ter incluído as competências sócio emocionais, por que não é um simples texto que vai resolver esse problema, eu preciso vivenciar esse momento, no sentido que fomos vendo de perceber essa dor muito forte, mostrar que eu me importo já é muita coisa. Então se as formações tivessem começado nesse sentido, desde quando percebemos essa fragilidade, e aí, talvez a correria do momento não nos fez perceber lá, como percebemos hoje, quando eu volto e começo a olhar para a formação. Mas de positivo eu vejo muito isso, a autonomia que tivemos dentro, a disponibilização do material que tínhamos para trabalhar. (Interlocutor Formador 1).

Nesse aspecto em especial, identificamos a ausência de um plano de formação anual, semestral e/ou bimestral, no qual as temáticas das formações seguissem um projeto de acordo com a necessidade do processo educacional do município.

Uma das coisas também muito positivas eram, conforme as avaliações que os professores faziam daquela formação, eles citam dificuldades em alguns temas, então nós sempre tentamos apresentar nas formações seguintes os temas solicitados nas avaliações, isso até mostra a confiança que eles depositam nos formadores, onde eles estão com a dificuldade e nós chegamos para auxiliar, bem como com a proposta curricular para auxiliar os professores. (Interlocutor Formador 2).

Diante essa questão identificamos como ponto negativo serem requisitados a outras funções além das formações, e como ponto positivo a autonomia que tiveram para elaborar a formação desde a escolha do tema, que se dava junto as/aos docentes nas avaliações. Observamos a intencionalidade da formação que previa uma caminhada entre a/o formanda/o e a/o formadora/or, na condição de recebedora/or do conhecimento à produtora/or do mesmo.

Entendemos que as reformulações curriculares se inserem nas temáticas necessárias à formação continuada, daí a exigência de uma/um formadora/or que possa implementar os processos curriculares, ou seja, a/ao professora/or cabe aplicá-los e não necessariamente pensá-los. A ela/e, peça fundamental nesse processo, cabe acompanhar com criticidade as exigências que a educação sofre no cerne das atuais políticas públicas, no que diz respeito às reformas educacionais na chamada sociedade da informação. Já a/o professora/or formadora/or, pelo fato de ser a/o preparadora/or de outras/os professoras/es, requer assumir o papel de uma/um aprendiz da sua profissão. Nessa direção, Oliveira-Formosinho (2002, p. 10), considera que:

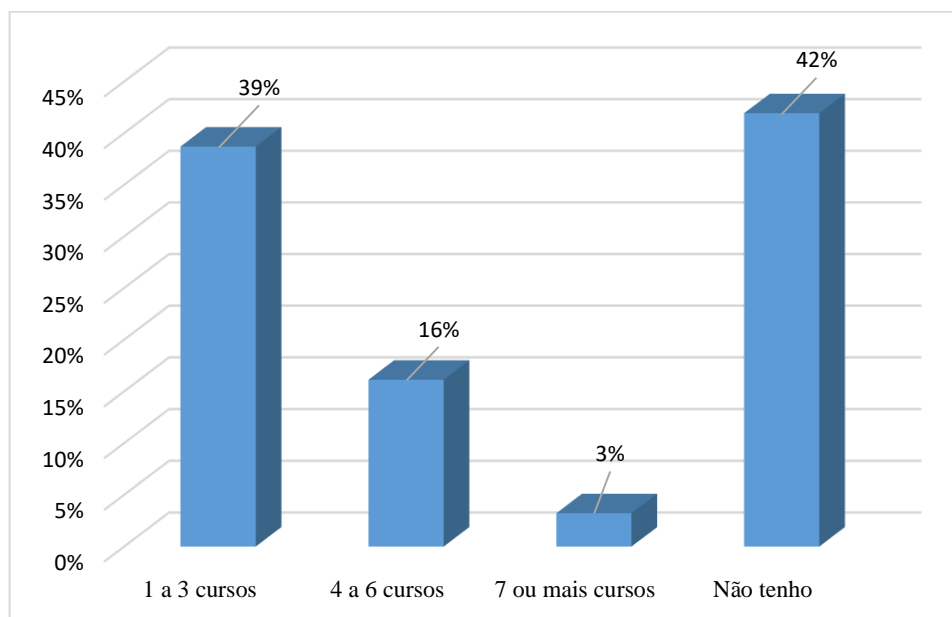
[...] o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é essência do conceito de *lifelong learning*. (**educação ao longo da vida**). (grifo nosso).

Assim, a formação de professoras/es tem como princípio o processo, em que uma/um professora/or mais experiente e mais informada/o orienta outra/o professora/or, ou candidata/o a professora/or no seu desenvolvimento humano e profissional. Essa ação é repleta de intencionalidade, comprometida e criteriosa, e choca-se com as condições e determinantes estruturais dos programas de formação docente exigidos pelas secretarias de educação.

Desse modo, a formação continuada de professoras/es tem sido objeto dos atuais debates acadêmicos e também contemplada nas reformas educacionais, na busca constante do aprofundamento da reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação dessas/es profissionais. Deste modo, propostas mais eficazes no sentido de contribuir de fato para o trabalho docente, pouco tem sido efetivada (DAVIS et al., 2011).

4.2.3 As Tecnologias da Informação e Comunicação – TDICs, na formação continuada

Questionamos as/aos docentes sobre a qualificação das/os mesmas/os para o uso das TDICs e se fizeram cursos, bem como, quantos cursos que as/os capacitaram para o uso das tecnologias ofertados pela SMECT. Nos chamou atenção que 13 (treze) docentes respondentes não tem nenhum curso que direcione o uso das TDICs, 12 (doze) fizeram de 01(um) a 03 (três) cursos, 05(cinco) docentes fizeram de 04 (quatro) a 05 (cinco) cursos para uso das tecnologias, e 01 (um) docente já fez mais de 07 (sete) cursos que os auxiliaram no uso das TDICs. Importante ressaltar que os cursos não foram ministrados pela SMECT, as/os docentes buscaram além, para o ensino remoto.

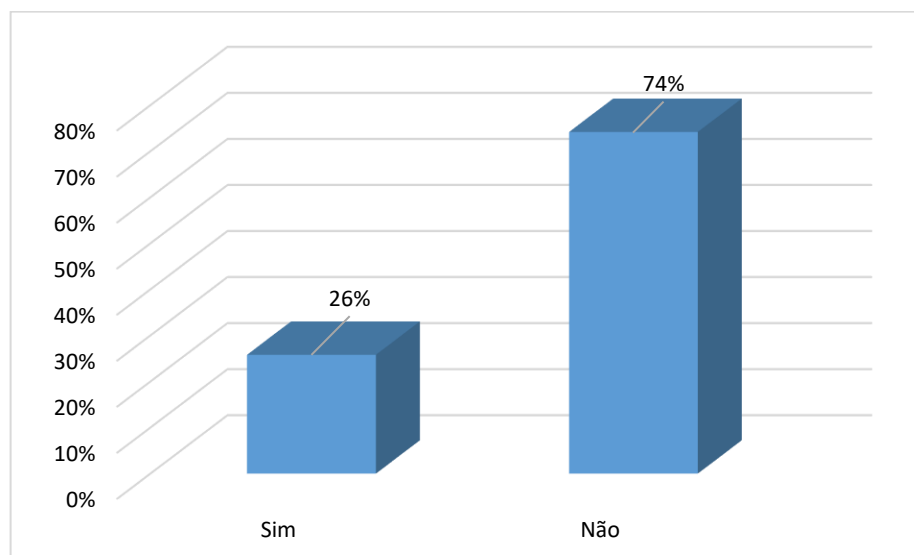
Gráfico 5 - Realizaram cursos direcionados ao uso das TDICs

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Diante das exigências decorrentes da presença das tecnologias digitais no contexto educacional faz-se necessário repensar o fazer pedagógico, de modo que atendam as necessidades educacionais e as demandas trazidas pelas/os alunas/os para o contexto escolar. Essa é uma tarefa que requer uma ação política de formação continuada consistente, emergindo em mudanças no cenário educacional e em discussões teóricas e práticas que propiciem o avanço no conhecimento tanto da/o professora/or quanto da/o aluna/o.

Nesse cenário incontestável de rápida mudança, a escola e a educação, por meio das/os educadoras/es, necessitam se envolver com as tecnologias e suas ferramentas, as inovações metodológicas e a realidade virtual, que por muitas vezes foi alvo de resistências. Mas ao mesmo tempo, esse período se evidencia pela clara percepção de que o papel de mediação que exerce as/os educadoras/es, não pode ser substituído pelas tecnologias.

Indagamos se as/os docentes receberam alguma formação específica para o uso das TDICs direcionando o ensino remoto, 08 (oito) professoras/es responderam que tiveram formação específica para utilizar as TDICs enquanto 23 (vinte e três) docentes alegaram que não tiveram formação alguma das TDICS para o direcionamento do ensino remoto, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Receberam formação específica sobre as TDICs para o ensino remoto

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

O que vivenciamos hoje com a escola dentro das casas por meio do uso da tecnologia, pode ser compreendido como uma suspensão no espaço e no tempo que regula a escola em seu desenho cotidiano. As aulas saíram dos muros das escolas, das paredes das salas de aula, hoje a família tem acesso aos planejamentos das/os professoras/es, ao currículo escolar, suas mediações, e as metodologias adotadas.

Aos Ifs, questionamos se tinham alguma formação específica para o uso das TDICs, e se a SMECT proporcionou cursos sobre as TDICs em algum momento, preparando-as/os para formação no contexto pandemia, nos responderam que:

Não. (Interlocutor Formador 1).

O ano passado a SMECT mesmo não nos passou nenhum curso sobre o ensino remoto, o que aconteceu: tiveram alguns cursos da Secretaria de Educação de Sobral e nos foi passado alguns links de cursos, e nós participamos de alguns cursos. Por exemplo, no meu caso, eu não consegui finalizar, ao chegar no final do ano, com muitos afazeres eu não consegui finalizar, mas muitos professores finalizaram. (Interlocutor Formador 2).

Então questionamos se os IFs trabalharam com as/os professoras/es a questão das TDICs atrelada a demanda da proposta curricular. E colocaram que:

As TICs nós não trabalhamos com eles, mas nos nossos diálogos na formação, tínhamos um momento exatamente para que nos relatassem o que estava acontecendo e como estavam atuando. Como alguns professores tem mais habilidades que outros, nessa troca, muitos professores, vivenciaram distanciamento mais presente. Porque muitos professores passaram a ter um contato maior pra ter essa troca: quem tinha uma habilidade maior de fazer uma prova, por exemplo, no *Google Forms*, e aquele

outro mais tradicional que digitava no word e não sabia nem passar para o pdf por exemplo. (Interlocutor Formador 2).

Diretamente nenhuma formação abordou o tema TDICs! Trabalhamos a partir da definição das habilidades prioritárias, depois trabalhamos com a elaboração de atividades, e com essa elaboração de atividades inclusive focamos mais nos estudantes que não tinham acesso. Mesmo que as TDICs fossem uma necessidade, focamos mais em como é que ainda posso dialogar com um menino que não estou vendo, que eu não tô conversando no Whatsapp e que eu não vou ver? Então, será que a gente consegue que essa atividade realmente chegue nesse menino? Até teve a atividade que usamos como modelo, a maioria dos professores trabalharam com alunos no ensino remoto, utilizando atividades copiadas, encaminharam as atividades e os estudantes davam a devolutiva, nem sequer tinham interação pelo grupo. [...] Dessa parte da tecnologia até agora não tive dificuldades, para a gente se virar nas formações do ano passado deu muito certo, os treinamentos também, tudo ok, o que foi utilizado até hoje não tivemos entraves. Agora sim, isso eu reconheço, não trouxemos ano passado isso, não teve sugestão nossa de objetos de aprendizagem por exemplo, a gente não trouxe nem o mínimo, né?, hoje eu vejo assim, que, preparando orientações curriculares, eu fui atrás de alguns simuladores para sugerir, aí eu fiquei pensando e agora estou pensando nisso, eu não fiz isso ano passado nas formações, por exemplo, e faz falta, esse tipo de coisa faz falta, principalmente se a gente for pensar na nossa aula hoje que é remota, eu tenho como usar o objeto. Na sala de aula eu podia até dizer assim, não! Eu não vou utilizar, mas se eu tô usando o computador, que agora é minha sala de aula, o objeto é a melhor coisa para usar ali. (Interlocutor Formador 1).

Percebemos que as formações não tiveram como pauta o direcionamento das TDICs, mesmo considerando que vivemos um tempo de transformação digital, no qual a velocidade do uso de tecnologias está influenciando o nosso modo de vida. Logo, a educação também vive uma mudança, determinante dos novos processos de ensino e aprendizagem e essa mudança precisa ser enfatizadas nos momentos formativos, abordando como temas transversais a cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional como proposta de ensino, como apresenta a BNCC (2018), na 5ª competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 11).

As novas diretrizes para a educação ampliam os contextos de ensino e aprendizagens. O que até então, para nos profissionais da educação, estava chegando aos poucos de forma inerte, ou seja, nossa familiarização com as tecnologias, por vezes ficava restrita a sala de informática, atualmente apresentadas como necessidade do conhecimento docente.

Questionamos as/aos docentes sugestões de tema(s) a serem abordados nas formações continuadas, que contribuam para o sucesso da prática docente e conseqüentemente, para o processo ensino e aprendizagem, e responderam:

Como produzir um videoaula, muitos não sabem. (Docente 3).

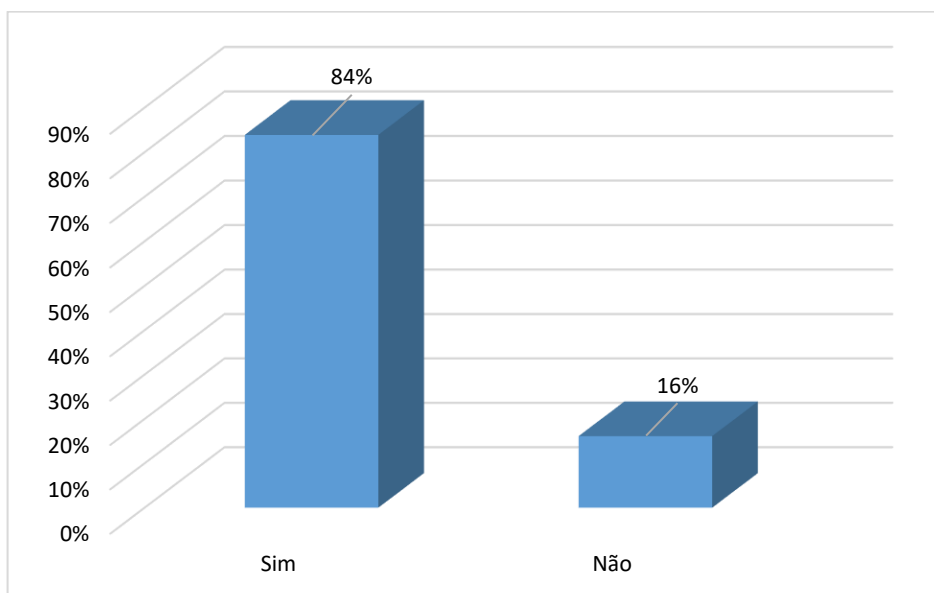
Uso das tecnologias passo a passo. (Docente 4).
 Utilização de Power point. Word e pdf. (Docente 5).
 A importância do uso de equipamentos eletrônicos nas aulas remotas. (Docente 7).
 Metodologias para aulas remotas. (Docente 8).
 Técnicas de ensino aprendizagem de forma híbrida. (Docente 14).
 Como utilizar aparelhos digitais, apresentar modelos de aulas remotas, palestras com profissionais na área da educação e saúde. (Docente 15).
 Reinventar a Avaliação e a participação dos alunos. (Docente 18).
 TIC's. (Docente 20).
 Dicas pra trabalhar os conteúdos de forma remotas. (Docente 26).
 Suporte pedagógico para as aulas remotas. (Docente 27).
 Pensando no sucesso ainda precisamos de melhorias no apoio tecnológico para todos, tanto em relação aos equipamentos como no aprender usar. (Docente 30).

Identificamos a necessidade de as formações continuadas contemplarem temáticas que abordem as tecnologias, uso e aplicação dos meios tecnológicos, considerando que vivenciamos atualmente um grande aumento dos conteúdos e a migração dos meios de comunicação para as demandas educativas. Este processo se refere a uma transformação cultural à medida que as/os professoras/es, consumidoras/es da forma de ensinar, são incentivadas/os a procurar novas informações e assim, criar novas conexões entre conteúdos e mídias.

Documentos em forma de textos, imagens, sons e vídeos reproduzidos com auxílio de softwares e hardwares dos computadores foram um dos motores da (r)evolução tecnológica contemporânea, produzindo mudanças sociais e outros hábitos nos quais todos podem ser autores e emissores no compartilhamento de projetos e ideais no modelo todos-todos. Os sites passaram a compor o cotidiano dos internautas, que navegam pelo ciberespaço com movimentos livres, toques e clicks dos mouses, no intermédio harmônico entre os sistemas lineares e não lineares dos espaços de conversas textuais, sonoras e visuais na produção de culturas. (SANTAELA, 2008, p.113).

A inovação e melhoria nos processos levaram as/os envolvidas/os na educação a se apropriar muito rapidamente, de todo um conjunto tecnológico, diante a responsabilidade de apresentar o conteúdo pedagógico as/aos estudantes.

Indagamos as/aos docentes se precisaram recorrer a cursos para uso das TDICs, buscando formações para se sentirem capazes de (re)inventar a prática no contexto da pandemia, 26 (vinte e seis) docentes colocaram que procuraram uma formação para o uso das TDICs e 05 (cinco) docentes não sentiram essa necessidade, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Buscou formações para o uso das TDICs no ensino remoto

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Fizemos a mesma indagação aos Ifs, se procuraram alguma formação para o uso das TDICs, em busca de poder contribuir com as formações das/os professoras/es,

Não, até mesmo porque nós precisávamos inicialmente do mínimo então o mínimo foi as práticas que nós não tínhamos por exemplo, com o *Google Forms* algo mais simples, e segundo porque nesse momento de ensino remoto, como teve essa adaptação, essa mudança muito grande nós ficamos na formação e com outros trabalhos, outros serviços da secretaria, não ficamos apenas com a formação, então muitas vezes nós não tínhamos o tempo necessário pra organizar a formação totalmente como nós pensamos, além do mais, ao início nós tivemos um pensamento da formação e tivemos ao final que preparar muitas atividades pra auxiliar os professores, então, era mais um momento de pesquisa pra poder passar, então era algo a mais que diminuía nosso tempo em busca de auxílio para os professores. (Interlocutor Formador 2).

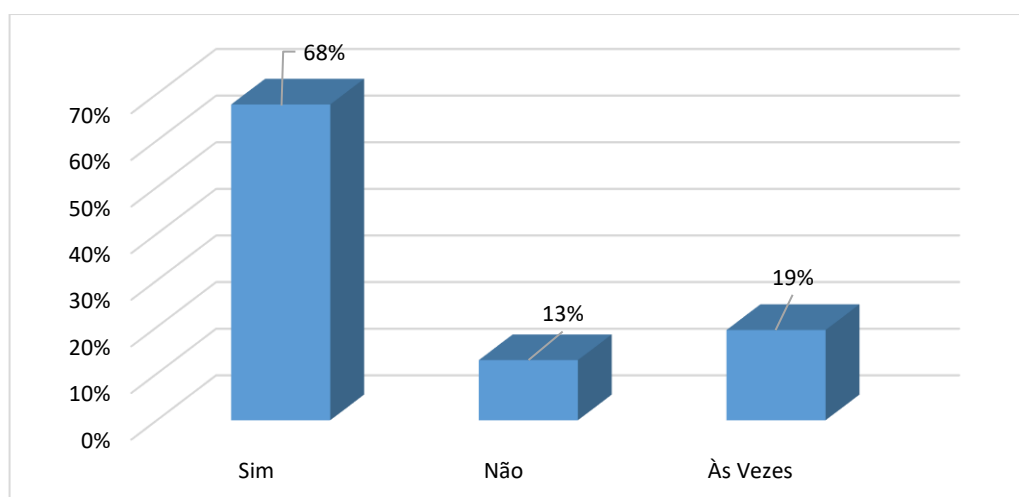
Apesar das TDICs já fazerem parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitas/os professoras/es e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir os encontros presenciais, apontou vários desafios, entre eles a formação das/os professoras/es para planejar e executar atividades *online*. O que levou docentes e formadoras/es a busca de conhecimentos sobre as TDICs. Diante questão elencada, percebemos que mesmo com contato direto com as tecnologias, as mesmas não devem ser consideradas como simples objetos, tampouco como soluções para antigos problemas.

De acordo com Branco e Neves (2020), as tecnologias devem ser vistas como propulsoras da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço,

consigo mesmo e com os outros. Portanto, mais do que nunca, a educação é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das TDICs.

Quanto ao uso das tecnologias da educação, interrogamos se as formações continuadas contribuíram para o direcionamento das TDICs para os/s educadores e para o uso nas aulas remotas, 21 (vinte e um) docentes confirmaram a contribuição das formações, 04 (quatro) alegaram que não contribuem e 06 (seis) apontaram que às vezes as formações contribuem para o uso das TDICs, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – As formações contribuem para o uso das TDICs



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Os Ifs, por sua vez, colocam que:

Em 2020 nós estivemos diretamente atrelados com a dificuldade do pessoal em lidar com as tecnologias, então, se formos pensar se a formação contribui para esse uso, é complexo porque no planejamento das formações não tínhamos esse objetivo, os momentos planejados, entregues a coordenação, inclusive postado no *class room*, não consta em nenhum plano a intensão ou proposta de um objeto educacional, nem de como encaixar as tecnologias digitais da informação e da comunicação na sala de aula. Tivemos contribuições com a formação docente, no sentido de que no ano anterior tiveram treinamentos, tinha a formação e o treinamento para acessar o *Gmail*, tinha a formação e o treinamento de como acessar o google sala de aula, então, de certa forma contribuiu, não foi o objetivo da formação, porém trazia essa complementação de sanar essa dificuldade que foi identificada. (Interlocutor Formador 1).

Sim, tem contribuído até mesmo porque na atividade remota, muitos professores não tinham essa habilidade, e, como chegou de forma rápida onde teve que se ter uma decisão de retomada das aulas, foi escolhido o ensino remoto e, nós trabalhamos muito com os professores, pois muitos não tinham nenhuma ideia de como se trabalhar remotamente. (Interlocutor Formador 2).

Identificamos que as/os docentes solicitam um pouco mais de atenção para as tecnologias nas formações, enquanto as/os formadoras/es alegam que apresentaram o possível, pois tinham temáticas planejadas a serem executadas. Neves (2011), expõe que a/o

professora/or contemporâneo não é o mesmo, pois o contexto mudou, assim como mudaram também as relações que estavam estabelecidas. “É necessário considerar que a realidade atual influencia e é influenciada pelas novas demandas da sociedade da informação e conhecimento que se instauram centradas numa lógica inteligente do capital.” (BRANCO; NEVES, 2020, p. 26).

Mesmo com a satisfação da maioria das/os respondentes docentes, é importante lembrar que as exigências em relação ao trabalho docente foram intensificadas a partir da introdução das TDICs, logo, se faz necessário apresentar, formar, desenvolver e apresentar metodologias como propostas, considerando a realidade vivida por esta categoria de profissionais no contexto da atual de pandemia.

Diante o exposto, questionamos quais ferramentas tecnológicas docentes e formadoras/es usaram para aprender e para ensinar, e o que mais utilizaram. Nos colocaram:

Chamada de vídeo e interação pelo grupo de Whatsapp. (Docente 1).
 Chamadas de áudio e vídeo no Whatsapp, explicações em vídeo, vídeos do YouTube, material em PDF. O maior desafio (Docente 3).
 Na escola onde tenho autonomia pra aula faço atividades vídeo aulas e até aulas pelo Meet. Em outra escola mando atividade e fico a disposição pelo tempo exigido pelo núcleo gestor. (Docente 5).
 Internet, Meet, celular, computador etc. (Docente 11).
 Acompanhamento individual no privado do zap. Sites da Internet a procura de jogos. Plataforma formação continuada SME, seguindo as orientações do professor mediador da equipe da matemática. Utilização do Meet. Sala de aula invertida. Utilização do canal interativo you tube. (Docente 12).
 Aula-vídeo, aula gravada e utilização do Google Meet e Whatsapp. (Docente 15).
 Vídeos, áudios, páginas da Internet, entre outros meios. (Docente 24).
 Minhas atividades faço em PDF e envio no Whatsapp. (Docente 26).
 Uso do celular e suas ferramentas. (Docente 30).

Identificamos que o aplicativo *Whatsapp* eleito como ‘ferramenta pedagógica’ pela facilidade de aquisição, por sua popularidade e facilidade entre as/os alunas/os, não deve ser entendido como ferramenta de ensino, apesar de, no contexto pandemia ter facilitado o processo pedagógico emergencial permitindo a aproximação entre a/o professora/or e a/o aluna/o. Os Interlocutores Formadores responderam que:

Foi utilizado o *Google Meet* para as formações e as mídias sociais foram muito utilizadas. O *Whatsapp* por ter uma visão rápida foi mais utilizado, mas nossas reuniões nossas formações eram no *Meet* e alguns professores tiveram facilidade maior com as TDICS e utilizaram mais plataformas além dessas que foram citadas. Nós fizemos pesquisas para as atividades complementares e enviamos os itens para os professores e poderia ser até no *Google Forms* ou através de simulados. (Interlocutor Formador 2).
 Usamos só ferramentas *Google* mesmo com foco no *Google Class* e o *Meet* para vídeo chamadas, mas como disse, faltou a visão de objetos educacionais e de outras coisas que poderiam ser sugeridas na formação, percebo essa necessidade ao observar e

sugerir aos professores que utilizem programas que estão disponíveis na internet e estamos dando aula na internet, tenho essa visão melhor esse ano, ano passado realmente ficou faltando e não contemplamos na formação, mesmo considerando o movimento pandemia, não sei usar, o desabafo que sempre aconteciam nas formações, não sei se faltou essa avaliação na quele momento, mas realmente nessa parte das tecnologias nós deixamos esse ponto faltando, a formação com proposta de mais conteúdos e objetos e maneiras de incluir as tecnologias as aulas. (Interlocutor Formador 1).

A capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professoras/es sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada de professoras/es, deste modo, deve ser vista como a possibilidade de assegurar a/ao professora/or reflexões acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação. Assim, a formação de professoras/es nessa perspectiva se torna muito mais abrangente e tende a romper com o modelo instrumentalista muito difundido pelas políticas públicas de formação docente. (CANI, et. al., 2020). Formar professoras/es para a utilização das TDICs segundo Valente e Almeida (1997, p. 08) requer “[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.”

As/Os profissionais da educação frente a essas concepções, comprometidas/os com os processos educativos, por meio de atualizações constantes, se constituem, a partir do movimento exigido na docência, como protagonistas conscientes do fazer pedagógico, que fazem uso de diferentes recursos e metodologias no fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, a necessidade de uma reflexão sobre a formação continuada de professoras/es, precisa ter como centro identificar quem é essa/e profissional, qual base teórica metodológica norteia sua ação pedagógica, que objetivos deseja alcançar, como planeja, como utiliza os recursos tecnológicos que tem à disposição com vistas a melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

4.2.3 O ensino remoto e a formação remota

No ano de 2020 a pandemia obrigou o mundo a olhar a EaD como a solução emergencial para a educação, porém esse termo não se aplica corretamente a realidade vivida, o ensino remoto como modelo proposto para a educação mediada com TDICs, deixa técnicas/os da educação, mães, pais, gestoras/es, professoras/es, formadoras/es e alunas/os bastante confusas/os.

Na tentativa de visualizar a realidade vivenciada pelos IFs indagamos sobre o pensamento inicial para o ensino remoto. Responderam que:

O ensino remoto nos pegou muito de surpresa, então nós tivemos que ir nos adaptando, e para essa adaptação, tínhamos essa experiência, então, por isso tivemos um pouco de formação com a Fundação Lemann. (Professor Formador 2).

A formação da Lemann é como se fosse uma consultoria, na verdade, faz parte de um programa da própria fundação, que é pelo FORMAR, que é uma outra instituição vinculada a fundação Lemann, e eles dão essa consultoria para a prefeitura, então nossa formação foi nesse sentido da consultoria mesmo. Então como nós tivemos formação por exemplo: Como que eu posso organizar um acolhimento durante uma formação, para receber os professores, para ter um contato com os gestores? Como que eu posso disponibilizar recursos né, recursos que podem ser úteis durante o ensino remoto?. Então, aí foi apresentado o *Jambord*, o *Mentimeter* (de criar nuvens de palavras), nesse sentido, Então as formações eram como se fossem workshops, tentando colocar essas estratégias para a gente se adaptar ao ensino híbrido, essa consultoria que tivemos com a Lemann ano passado. (Professor Formador 1).

A realidade vivida no ensino remoto para as/os docentes seguiu um formato ímpar para cada uma/um. Pedimos que descrevessem brevemente a aula no formato remoto, e identificamos que as/os docentes realizaram:

Acolhida, agenda, explicação do conteúdo ou vídeo, realização de atividades, apresentação de atividades feitas pelos alunos. (Docente 1).

Chamada de boas-vindas à aula, figurinhas de incentivo. Predição do assunto da aula. Apresentação do conteúdo em pdf. Leitura exemplar do pdf apresentado, e sempre retomada e correção coletiva da atividade anterior. (Docente 3).

Posto a agenda, posto o áudio ou o vídeo explicativo do conteúdo, vídeo quando tem memória disponível no celular. Posto também as fotos das páginas do livro onde está o conteúdo e a atividade dado, estes últimos são para o aluno que não têm livro mas tem internet. As necessidades dos alunos são diversas: tem livro mas não tem celular, tem celular e internet mas não tem livro, não tem celular nem internet nem livro, nesse caso, é preciso ir buscar a atividade na escola. (Docente 4).

Alguns docentes mantiveram a agenda de aula com acolhida, apresentação/introdução da aula, apresentação do conteúdo proposto (como apontam: vídeos), leitura, etc. , porém, a devolutiva das atividades, o resolver junto, o pensar coletivamente foi inviabilizado, quando estão distantes, como apontam:

Minhas aulas são realizadas pelo aplicativo *Whatsapp*, mas temos uma deficiência terrível de acesso à internet e os aparelhos tecnológicos dos alunos muitas vezes são ultrapassados. Porém trabalho diariamente com os alunos que estão conectados, na maioria das vezes, realizo as aulas com leituras individual de parágrafos e comentário e debates, usando áudios. Para os alunos não conectados as atividades são modificadas para adaptar-se à realidade dessa clientela. Como os não conectados são minoria, vou a escola quinzenalmente para receber atividades anteriores, entregar e explicar novas atividades. (Mantenho rigoroso protocolo de segurança, para o bem de todos). (Docente 8).

No máximo 30 mim de aula vídeo, tira dúvidas, atividades propostas pelo professor, atividades do livro didático e tarefas da internet. (Docente 15).

Exposição dos conteúdos por vídeos, áudios próprios explicando o conteúdo, estudo pelo livro didático. (Docente 24).

Cada turma tem seu grupo de *Whatsapp*, entro, comprimento em seguida faço uma explicação sobre o assunto, envio atividade e quem tiver dúvidas é só perguntar, quando concluir a atividade enviar para o meu privado, faço a correção e faço a devolutiva. (Docente 26).

Abertura dos grupos, acolhimento: por áudio, vídeo, orientação para aula, apresentação da agenda com explicação do conteúdo e atividade que será aplicada. Pedir registro da frequência para quem for entrando no grupo (ZAP), tira dúvidas e recebimento da atividade através de foto. Postagem de vídeos para enriquecer o conteúdo e o momento vivido. (Docente 30).

Hodges et al. (2020) e Justin et al. (2020) adotam o termo: educação remota em caráter emergencial, que também foi adotado no município de Caucaia. Tal terminologia envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por TV ou *online*, como citam as/os docentes. As aulas foram “ministradas” digitalmente e retornam aos poucos ao formato presencial de acordo com o controle da crise sanitária e vacinação. Esse modelo de educação oferece acesso aos conteúdos e ao material de apoio educacional de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo.

Sobre o modelo de formação remota, indagamos como chegou até os IFs, entendendo que se sentiram imbuídas/os na função de desenvolver um modelo remoto de ensino. Considerando a situação de inversão da escola e da função da/o professora/or, no contexto da COVID-19, indagamos como o modelo remoto de ensino foi pensado pelas/os formadoras/es. E nos responderam:

Quando pensamos o ensino remoto, pensamos muito mais nos estudantes que não tinham acesso à internet, na época era que que mais se salientava no município, que a possibilidade de contato virtual era com a menor parte dos estudantes e quase todos os estudantes faziam atividades impressas que buscavam na escola, levavam pra casa e deixavam na escola a devolutiva, um grupo pequeno participavam no *Whatsapp* e um grupo bem menor tinham aulas no *Google Meet*. Então focamos na questão de produção das atividades, onde buscamos elementos dentre eles um dos textos que estudamos foi da UNB que tratava da elaboração de material didático para estudo a distância, então mesmo que o ensino remoto fosse emergencial e não se enquadrasse na modalidade de EAD, conseguimos tirar elementos que auxiliassem em nosso trabalho, então a partir desses materiais elaboramos algumas atividades partindo desse modelo de material para a educação a distância, para levar para os professores como sugestão – e foi o que fizemos durante as formações, elaborar atividades pensando nesse modelo – que apresentavam determinados elementos, pois procurava dialogar com os estudantes para o que estava sendo estudado, ter exemplos, ser o suficiente, como se aquela atividade realmente desse a aula a distância, onde o aluno sozinho, lendo aquela atividade pudesse ter uma maior compreensão do conteúdo. (Interlocutor Formador 1).

As/Os formadoras/es se esforçaram bastante tentando construir o modelo de aula e de formação a partir da desconstrução causada pelo ensino remoto, o que inicialmente foi bastante

confundido com EAD, até focarem na concepção de ensino remoto direcionada a atividades didáticas, como aponta o IF:

A nossa concepção maior do ensino remoto foi que focamos em atividades didáticas, nessas atividades pensando no material para a educação a distância entre aspas, pois a gente pegou a contribuição do material, mesmo sabendo que não estávamos trabalhando necessariamente com a educação a distância, o foco principal foi esse e foi também o motivo de não aparecer tanto nas formações a questão das tecnologias, porque nos relatos quando dialogávamos com os professores em uma das reuniões que fizemos, questionamos quem estava tendo aulas síncronas e apenas dois professores relataram conseguir aulas síncronas com os estudantes a partir do *Meet* e acrescentaram que eram salas de 5 alunos no máximo, e a maioria apontavam a mesma resposta, que estavam trabalhando com os estudantes a partir das atividades impressas. Então foram esses dos 3 pilares da nossa formação: a questão de trabalhar a proposta, o foco do ensino remoto, que foram as atividades remotas e fundamentamos a ideia no material de elaboração para atividades a distância, a concepção de material didático que fundamentamos na concepção do professor Iran Abreu Mendes que tem uma proposta de atividades com isso, foi inclusive as mesmas coisas que eu estudei no mestrado, então eu tinha um material separado legal para levar para as formações, e o outro foi o diálogo com os professores de questionar se aquilo que íamos levar era interessante ou se eles queriam que nós levássemos outra coisa. Então a temática das próximas formações não foram definidas por nós, indagamos quais os conteúdos os professores achavam que tinham mais sentido que levássemos para a formação para trabalharem com os estudantes, e aí as escolhas foram sempre pela maioria então o que tiver a maioria foi eleito. (Interlocutor Formador 1).

Assim também, nós sempre falamos, pedimos e passamos nas formações que as atividades propostas aos alunos fossem atividades autoexplicativas, porque muitas vezes a maioria dos alunos só tinham a atividade impressa, então solicitamos aos professores que na própria atividade os alunos conseguissem ter explicações de como realizar a atividade. Isso foi solicitado nas formações, porém muito continuaram mostrando apenas a atividade tradicional até mesmo do livro. (Interlocutor Formador 2).

No contexto de transformações constantes em que vivemos, a formação continuada tornou-se ainda mais importante, pois as/os professoras/es passaram a mediar um volume cada vez maior de informação e conhecimento, não sendo mais possível limitar-se às metodologias de ensino tradicionais. Assim, a formação continuada passou a ter como objetivo o desenvolvimento profissional da/o educadora/or, fazendo com que ela/e possa aprender como potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Com a pandemia de COVID-19, a formação continuada passou a ser essencial, na medida em que as/os professoras/es precisam aprender novas metodologias e práticas pedagógicas para serem aplicadas nas aulas online realizadas remotamente com a ajuda da tecnologia digital.

Questionamos sobre os desafios que os formadores enfrentaram diante as/os docentes para participação nas formações remotas, e nos responderam que:

Os professores por não terem habilidades com as TDICs, a primeira dificuldade foi no uso do email institucional, criado pela SMECT para que os professores participassem das formações, e os professores na primeira formação não entendiam que tinham que entrar na sala com o email institucional, pois já tinham salvo em seus computadores e/ou celular o email pessoal, e não faziam essa alteração de email para entrar nas formações, no primeiro momento esse foi o maior desafio, mas assim, após explicações, apresentação de tutorial foi melhorando a partir da segunda formação. (Interlocutor Formador 2).

A falta de habilidades com as TDICs foi uma das maiores dificuldades para formadoras/es e professoras/es em todo o município. Precisamos lembrar que a pandemia nos alertou que é tempo de ressignificarmos nossas práticas, merece atenção às palavras de Freire (1996, p. 36): “Ensinar exige risco e aceitação do novo”. Se faz necessária sempre aguçar a curiosidade pedagógica, o estudo e a pesquisa.

Acho que um desafio grande foi a participação, não no sentido de frequência, eles estavam na sala, mas a participação foi menor, e quando havia participação, a participação se voltava muito para o desabafo do momento mesmo, inclusive tentamos construir durante a formação um bloco de atividades, então levamos a primeira atividade didática com a ideia de que todas as atividades fossem elaboradas trabalhando o contexto do dia a dia, de modo que o estudante pudesse relacionar aquele conteúdo com o cotidiano e algumas atividades vieram nesse nível para que conseguíssemos montar o bloco. Outra coisa que nos chamou atenção é que algumas atividades foram copiadas do livro, tipo assim, a foto até scaneada, e como a intensão não era prejudicar, fomos considerando as atividades pelo comprimento do módulo para os que colocaram, mas também não publicizamos a atividade para todo mundo como tínhamos dito que íamos fazer, de montar um caderno e deixar público para todos. Aí um outro problema que acaba sendo das tecnologias, não da formação mas impactou na formação por ter sido justificativa a todo momento, foram as planilhas de acompanhamento diário para o ensino remoto, então os professores se queixavam, com razão, do tempo que demandava fazer aquela planilha, alegando não ter tempo para as atividades da formação, para pesquisar e fazer atividades, chegando a ter professores que reclamavam do excesso de atividades que tinham na formação, então era mais uma dificuldade para lidar, mesmo que tenhamos pensado que trabalhar com atividade seria interessante para usar na sala de aula, e o menor número de atividades que o professor já tem, é lógico que teria atividade pois a formação estava ali como algo a mais e que se a formação fosse ter a mesma coisa, não precisaria existir, mas o grande desafio foi esse, a dificuldade com essa planilha, o quanto ela foi presente em quase todas as pautas para a SMECT e o desafio da participação, que acho que foi o maior entrave com as formações, onde os professores estavam presentes mas preferiam não participar, a maioria das participações foram pelo chat, eles não tinham a vontade de abrir o microfone. (Interlocutor Formador 1).

Por se tratar de uma situação não prevista em nenhuma parte do mundo, é necessário pensar nos processos educativos, no momento em que não é possível a educação formal presencial. Entretanto, inevitavelmente, precisam ser pensados em uma perspectiva coletiva e que atenda as diferentes realidades das/os estudantes e docentes em um país grande como o Brasil. Paulo Freire nos lembra que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 2002, p. 102). Nessa perspectiva, devemos pensar que é hora de partilha e empatia entre docentes e discentes, diante da realidade.

Questionamos as/aos docentes sobre as dificuldades/desafios no modo de formações remotas, e nos responderam que:

No início foi bastante difícil a introdução do ensino remoto, mesmo sendo alguns recursos já utilizados por eles. No decorrer foi ficando cada mais fácil, os pais foram aceitando e entendendo que era o único recurso que nós tínhamos para ter acesso aos filhos deles. (Docente 1).

Sim, porque nos colocam para fazer avaliações, valendo nota, e isso quer dizer que temos que disponibilizar tempo para estudar. E nós professores já nos sentimos assoberbados com as aulas on-line com alunos que não dão devolutivas na hora que é pra ser, e dão, na hora que é viável pra eles, por causa de várias dificuldades enfrentadas pelos mesmos: falta de internet, de celular, de dinheiro, muitos dos alunos pedem a internet do vizinho pra enviar as atividades, pedem também o celular emprestado para bater foto da atividade e enviar... Então uma formação dessa seria viável quando já estivéssemos presenciais com nossos alunos. atualmente seria mais interessante formações técnicas e instrumentos simples para que o professor possa entender como se trabalha na internet com vídeo aula. Por exemplo como usar plataformas para trabalhar, como foi feito com o Diário on-line. E não está passando conteúdo para estudar. Já temos muito trabalho burocrático para fazer. (Docente 4).

Sim a maior dificuldade é atingir a peça principal deste cenário que é o aluno. A maioria não possui celular usam só dos pais, na hora que dá certo. Eu mesma já fiz atendimento depois das 22h porque é o horário que o pai ou mãe chega. Nossa vontade é criatividade de ensinar é grande. Agora as condições dos nossos alunos em relação a recursos tecnológicos ainda estão fora da realidade. (Docente 12).

A pandemia mostrou e tem mostrado que nós professores em geral temos dificuldades nos conhecimentos da tecnologia. (Docente 15).

Muitas. Teoria é uma coisa, prática é outra. No curso remoto não há prática o que dificulta o aprendizado e aplicação em sala de aula. É na prática onde o professor mais precisa de atenção. A relação professor aluno é prática na maior parte do tempo. (Docente 29).

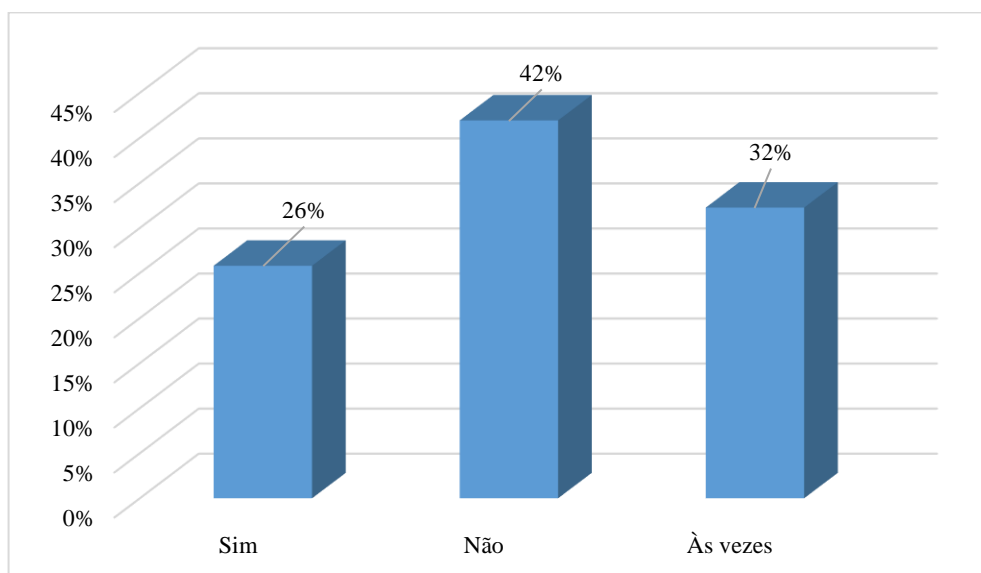
Inúmeras foram as dificuldades apontadas pelas/os docentes, dentre eles destacamos a escassez de recursos tecnológicos, acesso aos recursos (tanto por parte das/os alunas/os como por parte das/os docentes), a utilização das plataformas para o ensino, o tempo destinado ao trabalho docente, a relação professora/or aluna/o, e principalmente a falta do “olhar no olho”, como saber se o conteúdo estava sendo absolvido, recebido, apreendido?, porém diante os dados, identificamos que a maior dificuldade foi a utilização das TDICs. Sob esse aspecto Kenski (2012, p. 75) afirma que “a atualização permanente é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente”. A constatação da autora está próxima do que Freire (1996) defende, ao afirmar que todo professor é um eterno aprendiz. Esse entendimento se fortaleceu, quando os docentes se depararam com o contexto de uma pandemia, em que tiveram de passar a atuar através do ensino remoto mediado pelas TDICs. Para muitos, esse foi um desafio sem precedentes, pois como atestam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 305), “Integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além de puramente pedagógicas”.

De acordo com o minidicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 596), o termo “remoto” significa “distante (no tempo ou no espaço)”, ou seja, o que está distante

geograficamente. Nesse sentido, em virtude do distanciamento social ampliado, muitos efeitos atenuantes foram comprovados na pandemia, além do fechamento temporário de vários setores, inclusive as escolas, o que implicou na transposição de encontros, saberes e trocas educativas que aconteciam em espaços físicos para ambientes virtuais. Nesse advento muitos foram os desafios e as dificuldades para o fazer docência, como apontados pelas/os docentes: o acesso as/aos alunas/os, o uso das tecnologias, a comunicação na relação professora/or e aluna/o, o tempo da/o professora/or para as aulas que deixou de ter limite e as exigências das formações direcionando teorias e não práticas.

Questionamos as/aos docentes e formadoras/es se consideram os cursos de formação de modo remoto, ofertados pela SMECT de Caucaia importantes para a prática pedagógica da/o professora/or em sala de aula no momento ímpar vivido. As/Os 08 (oito) docentes avaliam as formações satisfatórias, 13 (treze) apontam como não satisfatórias, e 10 (dez) alegaram que às vezes as formações remotas que participam satisfazem as necessidades do ensino remoto. Assim, em soma, a maioria respondente concorda que as formações são suficientes.

Gráfico 9 - Considera as formações remotas suficientes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

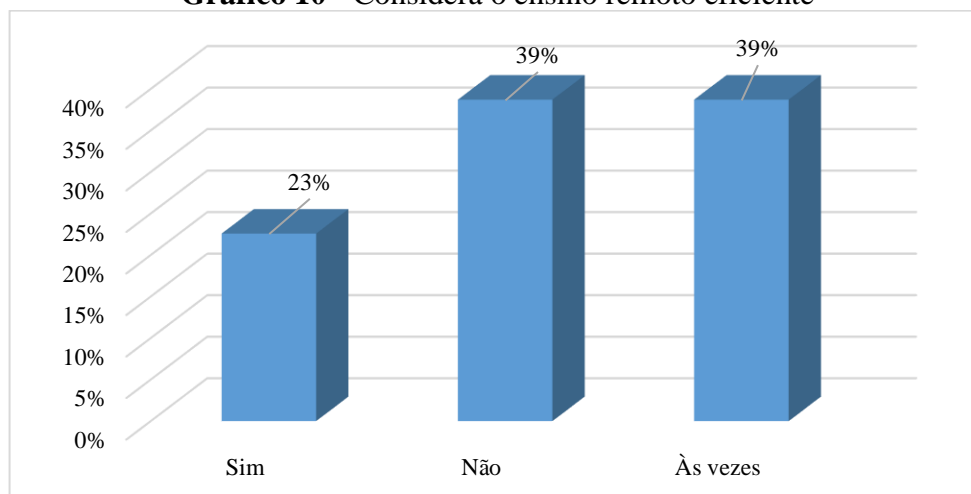
Como as/os docentes, as/os Interlocutoras/es Formadoras/es consideram pouco eficientes as formações remotas, a situação emergencial exige a aplicação de medidas que levem ao encontro de respostas eficazes e rápidas e atendam demandas urgentes. O planejamento estratégico nessas situações deve ser objetivo, claro e operacional, de modo a responder prontamente, apresentando caminhos e soluções viáveis, apoiado nas tecnologias

digitais e nas práticas pedagógicas inovadoras, direcionando os princípios de aprendizagem no ensino remoto. Como colocam as/os formadoras/es:

Considero, assim, falando da formação de 2020 sim! Considero que contribuí pelo que escutei dos professores. Tivemos as decepções, mas tivemos coisa boa, o que era visto nas avaliações das formações. Então nas avaliações das formações eram de onde saíam também os incrementos que foram apresentados nas avaliações, pois haviam coisas que não tínhamos combinado e apareciam nas avaliações, se o que aparecia na avaliação fosse mais simples para levar na formação do próximo encontro, ou se precisasse de mais tempo para encaixar no próximo semestre, íamos encaixando nas formações quando possível, então essa parte das avaliações eram muitas vezes positiva onde os professores apontaram o que gostaram e o que não gostaram, onde também tinham as críticas e para além de poder perceber algumas coisas, umas duas vezes, em reuniões da SMECT os professores citam coisas das formações, tipo: eu aprendi isso na formação! Então, ele aprendeu e ainda comentou em outras situações né? Entendemos que de alguma forma contribuí, nós discutimos sobre BNCC, sobre a proposta curricular do município, discutimos o que são competências gerais, competências específicas, habilidades, o que é essa concepção de trabalhar o currículo baseado em competências e atitudes, como é a concepção que a BNCC tem e que automaticamente está continuada no documento do estado e no documento do município aqui de Caucaia, trabalhamos com concepções metodológicas ainda no começo do ano. [...] parte do que trabalhamos nas formações é visto no trabalho de alguns professores, mesmo sem uma avaliação direta, porque para dizer assim que com certeza as formações contribuíram com alguma coisa eu deveria fazer uma avaliação de verdade, mas partindo das devolutivas dos professores eu acho que contribuí sim! (Interlocutor Formador 1).

Identificamos animosidade entre as respostas das/os docentes e o ponto de vista dos interlocutores formadores. Na pesquisa, maior parte das/os docentes se sentem satisfeitos com as formações remotas, e nas devolutivas das formações apresentam que estão satisfeitos também para as/os formadoras/es. Sobre esse aspecto, corrobora Santos (2020, p. 21), ao citar: “O contexto da pandemia ainda tem sido visto como uma lupa para a identificação das mazelas encontradas na sociedade, anunciando para os intelectuais que é preciso estar mais conectado com as necessidades do mundo.”

Na educação, várias fragilidades passaram a se tornar mais visíveis, como a incorporação para o uso das tecnologias digitais na formação continuada das/os professoras/es que atuam na Educação Básica, necessitando de um novo olhar para esse aspecto. Frequentemente, as tecnologias têm sido inseridas nos espaços educacionais, no entanto, notamos que as formações para o uso, quando existente, têm ocorrido de forma majoritariamente técnica. Ainda analisando a formação remota, onde muitos se acomodaram a participar das formações onde possam estar (espaço/tempo), indagamos se docentes e formadoras/es consideram o ensino remoto um formato eficiente.

Gráfico 10 - Considera o ensino remoto eficiente

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

De acordo com o gráfico, 07 (sete) docentes apontam que o ensino remoto é eficiente, 12 (doze) responderam que não consideram o ensino remoto eficientes e 12 (doze) colocaram que às vezes o ensino remoto eficiente é eficiente para atingir os objetivos do ensino e aprendizagem no atual contexto. Já os Ifs responderam sobre essa questão que:

Não, não considero nada desse remoto eficiente. Voltei a trabalhar presencialmente e percebo uma diferença muito grande do meu trabalho lá presencialmente que do meu trabalho em casa, onde a rotina se confunde a cuidar da comida, do espaço, não tem como não fazer esse tipo de coisa. E fica muito complicado, a câmera fechada pode estar ali realmente alguém que está prestando atenção que está com dificuldade na internet ou pode estar fechada porque a pessoa simplesmente não está disposta a ficar, ela está ali realmente por conta da presença, porque precisa de um certificado, pensando na progressão que vem daqui a dois anos e não está tão focada no que está acontecendo ali naquele momento, então é complicado. Na formação presencial tínhamos uma participação maior dos professores, presencialmente eram mais agradáveis, inclusive pra mim que gosto muito desse movimento da sala de aula, do auditório, do estar junto, então eu adoro estar junto dos meus alunos e achava as formações muito legais, era dia de formação, eu fazia questão de acordar mais cedo de me vestir bem, de estar bem lá, porque era o momento que eu gostava, a gente ia ter o dia de estudo, de encontros de debate de ver pessoas que a gente sente falta, pessoas mais próximas, e isso acabou ficou em uma tela de celular onde eu ficava conversando com o meu computador e não via o rosto de ninguém durante a formação, todo mundo fecha a câmera e ninguém quer estar aparecendo, mostrando a sua casa, por exemplo aqui em casa está tudo super bagunçado, tem tinta em todo canto e os móveis estão todos empilhados em um canto, então eu não considero esse sistema remoto para nada, o meu trabalho rende melhor eu trabalhando presencialmente, a formação, considero que tínhamos mais proveito presencialmente, aula então, nem se conta né? Lugar de criança é na escola, então essa pandemia piorou esses processos. (Interlocutor Formador 1).

Entendemos a necessidade de se pensar a formação em sua totalidade, considerando as limitações do professor, não basta determinar uma forma de ensino e simplesmente solicitar ao docente que o faça sem preparo. É fundamental proporcionar formações continuadas tanto no que diz respeito ao ensino remoto como nos aspectos sociais e emocionais deste profissional.

Eu faço das palavras do IF1 as minhas, é tanto que aconteceu algo interessante ano passado, quando tivemos que elaborar alguns itens e passamos uma semana dialogando e não conseguíamos fechar até resolvermos nos encontrar para poder terminar esse serviço e em 2 horas conseguimos fechar algo que passamos mais de uma semana e não conseguíamos, como o IF1 falou, eu gosto muito também da presença das pessoas, já voltei também presencial e nesse formato consigo resolver situações que não conseguia a distância, e assim, as formações depende muito de cada um, assim como nós temos aquele professor tanto a distância como presencial ele dialoga, ele expõe o que ele está sentindo mesmo que não tenha haver com a formação, tem aquele professor que tanto no presencial quanto no remoto está lá para ter a frequência, é tanto que as vezes terminada a formação e ao nos despedirmos muitos respondiam, porém sempre tinham 1, 2 ou 3 que ficavam na sala, então no nosso entendimento ele tinha ligado e foi fazer qualquer outra coisa e deixou lá ligado. (Interlocutor Formador 2).

É possível destacarmos que o ensino remoto, não foi muito eficiente, nem tarefa fácil. Diante das competências para a cultura digital, não basta o uso mecânico das tecnologias móveis e metodologias repetitivas, é preciso pensar na formação das/os indivíduos/os, praticantes em uma cultura na qual se pensa, produz e compartilha opiniões, informações e saberes. (LUCENA, 2016).

O ensino remoto, bem como a maioria das ações educativas com uso das TDICs não tem alcançado os resultados esperados, mediante questões, como: a) infraestrutura; b) conexão com a internet; c) formação das/os professoras/es; d) artefatos tecnológicos de qualidade; e, e) necessidade de norteamento de currículos pela interação entre professoras/es e alunas/os com uso das tecnologias digitais. Todavia, é importante pontuar que a construção dos saberes pedagógicos a partir da capacidade de investigar sua própria atividade como docente e ressignificá-la para auxiliar seu saber-fazer (PIMENTA, 2005), fomenta a atualização dos conhecimentos e competências profissionais, os quais não se resumem, apenas, ao domínio do conteúdo a ser ministrado para a/o aluna/o, mas envolvem também o aprender e o uso de TDICs de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (2017) destaca como desafio para a formação da/o professora/or um enfoque maior na formação docente em serviço. Nas formações gerais há aspectos relevantes nas relações teóricas e práticas dos conhecimentos, porém, muitas vezes faltam espaços para se formar e produzir a profissão da/o professora/or. Pois, diferente do que foi historicamente construído sobre o modelo escolar, no qual a/o professora/or é a/o única/o detentora/or da informação, atualmente, a relação com o conhecimento e o papel da/o professora/or na educação contemporânea devem ser ressignificados para oportunizar novos aprendizados, atrelados ao conectivismo em rede, no que tange a/ao professora/or envolvido com as TDICs.

Diante todo o contexto apresentado da realidade vivida, questionamos sobre a contribuição das formações na produção de saberes para o ensino remoto considerando os desafios da ação docente em tempos de pandemia. Nos responderam que:

A princípio os saberes foram as TDICS, porque a maioria dos professores não estavam preparados, alguns hoje ainda não estão, mas nós tivemos uma grande evolução tanto com as formações quanto com a busca dos próprios professores, e foram em busca muitas vezes, por conta das nossas formações, que nós passamos muito para eles e sempre pedíamos que relatassem como estavam trabalhando e muitos puderam se ajudar nessa fase. (Interlocutor Formador 2).

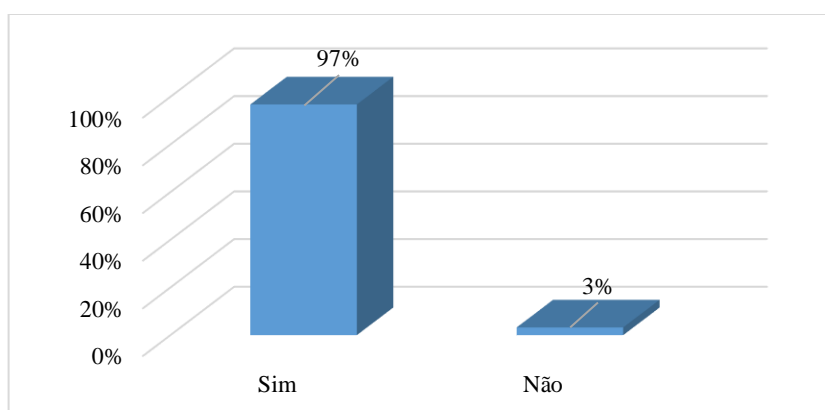
Um dos saberes que eu acho que ficou na formação de 2020 é a proposta curricular, o conhecimento sobre o documento, sobre como está organizado o conhecimento de matemática na proposta, nós trabalhamos nesse sentido de mostrar a BNCC, da BNCC a DCR, o documento do estado, o nosso está fundamentado nesses dois documentos, além da construção coletiva que teve, faltou a parte da avaliação. Mas um dos saberes que fica mais forte é esse. Não sei se é um saber, é complicado colocar, mas a formação virou um palco de desabafo até certo ponto. (Interlocutor Formador 1).

Assim, é necessário que as/os professoras/es sejam incentivadas/os a participar de formações a respeito do uso das tecnologias dentro e fora da sala de aula, como também reformular as políticas públicas que visam ampliar a formação docente no uso das tecnologias e repensar em medidas socioeconômicas que possibilitem a inclusão ao mundo digital.

Segundo Nóvoa (2017), o modelo de escola que surgiu no século XIX se modificou e isso ficou ainda mais visível com o cenário da pandemia de COVID-19. Assim como a sociedade é transformada, a educação tende a se alinhar a essas demandas. Nesse caso, a formação continuada da/o professora/or precisa ser ressignificada, com vistas a trabalhar e dar um novo sentido ao conhecimento.

Sobre (re)inventar para (re)fazer a docência no ensino remoto, 30 (trinta) docentes que participaram da pesquisa alegam que precisou se (re)inventar, e apenas 01 (um) docente diz não ter sentido essa necessidade, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Se (re)inventou para o ensino remoto



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Solicitamos que as/os docentes justificassem sua resposta sobre (re)inventar para o fazer docente, apontam que:

Buscando a metodologia da sala invertida, pesquisando atividades mais atrativas. (Docente 2).

Sim, nunca havia dado aula com sistema remoto. Tive que aprender e acho que é isso que deveriam estar ensinando nas formações e não querer medir nossos conhecimentos nas formações. (Docente 4).

Sim, pois usava e conhecia poucos aplicativos e ainda tive que me adaptar a rotina dos alunos e trabalhar além do meu horário, (noite, sábado e domingo), sei que não sou obrigada a trabalhar neste horário, mas para ajudar meus alunos, faço inúmeros sacrifícios. (Docente 8).

Precisei consultar vídeos no Youtube para aprender a construir minhas atividades de matemática, por sinal muito bem-feitas, tive que comprar um celular com uma capacidade de GB maior. Transformei meu quarto em uma sala de aula e de pesquisa, tive que pedir um computador emprestado, para elaboração das aulas e comprei um tripé. Minha vida realmente mudou e muito nessa nova modalidade. (Docente 12).

Com poucos conhecimentos na tecnologia, precisei remunerar um jovem para me ajudar. (Docente 13).

Realizando cursos, assim vídeos, buscando entender o novo modelo de ensino. (Docente 24).

Pesquisando, ressignificando minha prática pedagógica. (Docente 27).

Busquei conhecimento mínimo das tecnologias, busquei aprendizagem para uso do celular, planejar pensando no aluno e sua família. (Docente 30).

Ao apresentarmos essa indagação a/aos formadoras/es colocaram que,

Essa foi mais uma questão de desafio do remoto foi um pouco de como levamos a questão da resiliência de como se reinventar, faz parte essa mudança da vida em um movimento louco, que tentamos ir levando nas formações mas não diretamente discutindo sobre a temática de resiliência, mas no debate com os professores surgiu sempre essa questão, da tentativa do contato com os estudantes e a persistência de mesmo quando as respostas não foram positivas, sabendo que os estudantes não estavam participando, mas é o tentar sempre, traçando novas estratégias sempre que possível, várias vezes nas formações percebemos que a participação estava diminuindo, vamos levar uma coisa nova. A participação diminuiu de novo, vamos pensar em outra temática. Cada formação teve algo a mais, tentando mesmo assim, mesmo tendo essa ideia nós não vamos desistir e começar a entregar menos, vamos só copiar a formação da CREDE, porque os professores não estão participando mesmo e vai ficar mais fácil para nós. Não! Da mesma forma que pensamos isso, precisamos sempre dar o melhor, queríamos que o conhecimento fizesse parte da formação, precisávamos sempre dentro do possível, levar o melhor, esse é um dos pilares do que trabalhamos nas formações, discutimos isso em todas as formações, dentro do possível precisávamos sempre levar o melhor, buscar e fazer isso o tempo inteiro. (Interlocutor Formador 1).

Percebemos claramente a importância de se olhar para a reinvenção do fazer docência nesse período de COVID-19, onde a fenomenologia se apresenta como uma leitura de mundo que nos permite descrever a prática pedagógica no processo de reinvenção do trabalho docente. Entendemos que o reinventar-se na docência, é:

[...] a existência de possibilidades para que a formação docente consista numa prática de formação interessada na emancipação do sujeito educador, na emancipação de sua

visão de mundo, de sua visão de sociedade, de suas práticas pedagógicas, de sua criatividade nos saberes e fazeres em sala de aula etc. (RODRIGUES, 2018, p. 444).

A pandemia vivenciada no tempo presente nos revela “descobertas capazes de reinventar uma prática docente classicamente construída na sala de aula presencial, criando uma nova identidade profissional que atenda às demandas sociais em sintonia com o espírito do nosso tempo” (SILVA; BRITTO, 2013, p. 106), para uma nova sala de aula, mediada por tecnologias ou por materiais diversos que transformam algum espaço da casa das/os docentes e discentes na extensão da sala de aula. Levando as/os professoras/es a se condicionam às aulas remotas, onde lembramos que ainda estão em processo de reinvenção de suas práticas pedagógicas, preparando materiais impressos, gravando videoaulas, áudio-aulas, trabalhando pelas ferramentas do *Zoom*, *Google Meet*, *chats* e outros.

Sobre a avaliação no ensino remoto, questionamos se nos momentos formativos os IFs orientaram as/os professoras/es para a prática da avaliação, como avaliar as/os alunas/os em modo remoto de ensino. Nos colocaram que:

Sim! Teve a orientação geral do município e teve a nossa orientação também, onde orientamos a percepção da evolução do aluno e não focar na questão do que o aluno acertou, inclusive e não focar na questão do que o aluno acertou, inclusive solicitamos que eles tentassem identificar nas produções dos alunos as evoluções e entender o momento que era muito difícil e essas orientações mudaram muito rápido. Porque nos primeiros 40 dias que não teve aula acreditávamos que ia voltar. As aulas começaram em maio, paramos as aulas em março, mas só em maio as aulas voltaram, as orientações dos primeiros 40 dias era aguardar o retorno já que eram somente 40 dias. Não voltou em 40 dias então ia voltar em agosto, então em maio tivemos umas reposições de aula para que em agosto tudo estivesse normal. A orientação nessa reposição era justamente isso, o contato com os estudantes, as possibilidades do que o estudante pudesse construir dentro do que ele produz, quais as evoluções do que esse estudante está produzindo, mas não avaliar única e exclusivamente o que o estudante acertou, realmente a gente não tinha como fazer isso naquele momento, e principalmente quando o único contato que esse estudante tinha com a escola era pegar uma folha de atividades na escola e depois devolver respondida, o que normalmente era feito pelos pais no momento que iam buscar a cesta alimentícia, muito complicado o momento, mas tivemos uma orientação geral do município em relação a isso por conta dos prazos que primeiro eram 40 dias, depois 6 meses, depois ninguém mais sabe, então teve orientação na formação para que a avaliação fosse no sentido de identificar a evolução dos estudantes em relação ao desenvolvimento da aprendizagem. (Interlocutor Formador 1).

É a avaliação progressiva e não apenas a nota da prova como muitas vezes acontece, uma avaliação em que o professor fosse vendo a capacidade do aluno de melhorar e a capacidade de aprender, na verdade o ensino e aprendizagem do aluno. (Interlocutor Formador 2).

A avaliação, como as/os formadoras/es colocaram, se deu progressivamente. Contudo entendida como feedback das atividades que as/os alunas/os postavam como fotos nos grupos de *Whatsapp*, o que dificulta a análise progressiva das/os discentes, que muitas vezes, nem aparelho celular para as fotos das atividades tinham de qualidade.

O recurso de mensagens instantâneas esteve para além do horário da aula, pois, ao terem o contato do telefone móvel da/o professora/or, as/os alunas/os enviavam mensagens a qualquer hora e dia da semana, para tirar dúvidas sobre o material ou sobre a aula, resultando em uma ampliação do horário de trabalho da/o docente. Apesar de todos os transtornos, das reclamações das/os discentes e das/os docentes e das atividades realizadas de forma fragilizada em âmbito não presencial, o calendário seguiu conforme estava planejado, sem considerar o contexto e as suas implicações na vida de discentes e docentes. Houve alterações apenas no modo de avaliação das/os alunas/os, permitindo maior flexibilidade e com média final menor para aprovação no semestre letivo.

Ao apresentarmos um espaço aberto para sugestões/críticas referentes ao ensino remoto, às formações, interlocutores formadores e docentes colocaram:

O que eu vejo é que mesmo a formação sendo remota, ainda temos muitos desencontros entre os gestores da escola e os professores, as formações deveriam ser, não todas mas em algumas situações, os coordenadores bem como núcleo gestor, poderiam se dividir para poder participar, não precisa ser o tempo todo, mas é necessário a participação pois há muitos desencontros e ter um diálogo para a formação entre núcleo gestor e professor porque continua ainda essa questão, e assim, mesmo as formações em EaD, [...]. (Interlocutor Formador 2).

Críticas eu não tenho, estou curioso para ver o resultado, eu quero saber, eu acho muito interessante, é legal porque o município não tem um sistema de avaliação bem criterioso das formações. Em muitas formações eu percebi na verdade que a pessoa queria se livrar da avaliação, colocava 5 em tudo e mandava enviar, é legal saber que a pessoa gostou da formação inteira, mas eu sei que nem todos vão gostar da formação o tempo inteiro, então no espaço de sugestões quando eu via vazio, era quando eu ficava pensando que é a parte da contribuição, onde ou tem um desabafo maior ou tem uma sugestão do que o professor queria ver nas formações ou do que poderia melhorar, era a parte que mais contribuía, e muitos professores não preenchiam, a maioria colocava 5 de cima a baixo e pronto tipo está tudo ótimo. Porém temos a ideia de que a formação não é essa perfeição, inclusive sabemos que tem coisas que ficam faltando, o mais legal da parte das sugestões é isso, saber o que estava faltando e aí é interessante que vamos passar por uma avaliação melhor da formação, vou poder ver o que ficou faltando, o que poderíamos ter feito além, ou o que não apareceu. Eu estou curioso! (Interlocutor Formador 1).

Quando eu falei dos aplicativos, não e a prefeitura de Caucaia, é todo professor listar tudo, por exemplo, eu assisti uma palestra, o palestrante falou de 8 aplicativos diferentes, mas em nenhum momento ele parou para explicar um a um como usar, então o professor vai lá, procura, na hora que ele sente qualquer dificuldade, procura, não, esse não, vou passar para o outro. Então, **estamos precisando todos nós disso, de alguém que faça uma formação** para apresentar esses aplicativos e que todos possam realizar. E assim é engraçado a avaliação dos professores porque assim, onde eles davam a nota mais baixa, era na autoavaliação, que é a parte deles, e na parte física ou então na alimentação. (Interlocutor Formador 2, grifo nosso).

Identificamos na fala do IF2 o que nos angustiou desde o princípio ao analisar o problema gerador desse estudo, quando perguntávamos as/aos docentes como foi a formação, a resposta era, foi boa, o lanche estava bom! o que nos levou a nos colocar no lugar das/os formadoras/es, o que elas/es já sabiam sobre esse posicionamento por parte das/os docentes. E

também percebem a necessidade de serem formadas/os para as TDICs, pois se encontram como as/os professoras/es, precisando aprender para ensinar, como colocaram no espaço reservado à críticas e sugestões:

Nesse momento precisamos saber usar as plataformas e aplicativos passo a passo da forma mais simples possível para melhor servir. (Docente 4).

O município deve dar mais apoio aos professores com matérias online e ferramentas. (Docente 5).

Que nas formações tenha também práticas, não somente as teorias. (Docente 13).

Gostaria que nas formações os temas trazidos pelos formadores fossem mais elaborados e não aceitassem mudanças de foco na hora das explicações. (Docente 17).

Prática de informática nas formações. (Docente 19).

Formações com exemplos práticos. (Docente 25).

Que não nos sobrecarregue com atividades sobre as formações. (Docente 26).

É preciso fazer cursos enxutos e objetivos. (Docente 31).

Dentre as mudanças advindas da pandemia, emergiu a necessidade em mudar educação, o que já estamos discutindo e estudando há muito tempo: a educação precisa se reinventar. O ensino e a formação conteudista e instrucionista não tem mais espaço na sociedade em que vivemos. É preciso repensar as formações, apresentar ferramentas, recursos, exemplos práticos para a utilização de ambientes digitais e outros, é fundamental unir esforços para ultrapassar o ensino baseado na transmissão e experimentar outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professoras/es e estudantes.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o isolamento social, advindo da política de distanciamento as escolas e, por conseguinte alunas/os e professoras/es se viram com a necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Este evento, descortinou as insuficiências da educação no país, como o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade, bem como a utilização eficiente dos mesmos.

Diante desse quadro, foi preciso rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem das/os alunas/os pertencentes a rede municipal de ensino de Caucaia. A readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações chamadas de atividades não presenciais. Uma das formas encontradas para que a/o

aluna/o que está em casa “continue aprendendo”, foi a utilização da tecnologia ou a disponibilização de atividades impressas, para quem não tinha acesso à tecnologia.

A formação veio auxiliar a/o professora/or durante o regime especial de atividades escolares não presenciais instituído pela SMECT, tanto para as/os alunas/os que possuem acesso à internet, como àquelas/es que não possuem, pois a/ao professora/or coube elaborar e organizar atividades para serem encaminhadas à escola e disponibilizadas a/ao estudante de forma impressa. Os momentos formativos objetivaram capacitar as/os profissionais da educação para a qualificação do trabalho pedagógico, a ser desenvolvido durante o regime especial de atividades escolares não presenciais, adaptando a rotina pedagógica para as atividades não presenciais, refletindo sobre os processos de planejamento pedagógico, a elaboração de materiais como suporte para as/os docentes, um estudo pautado na BNCC e Proposta Curricular do Município. Identificamos que as formações não tiveram foco na prática docente mediada por tecnologias digitais, o que as/os docentes mais precisavam no momento: orientações para o uso dos artefatos tecnológicos, plataformas e aplicativos digitais, o que por sua vez, se tornaram recursos indispensáveis para fazer docência no ensino remoto, aliados à teoria. Almeida (2010, p. 72), sobre o uso das tecnologias na formação de professores, e pontua que:

[...] é importante considerar que o uso dessas tecnologias na formação envolve praticamente os mesmos elementos que qualquer processo formativo a distância (professores, alunos, estratégias didáticas, conteúdo, sistema de avaliação etc.) e se diferencia na gestão desses elementos e na exploração das possibilidades pedagógicas das tecnologias de suporte, constituindo a educação on-line como uma nova modalidade formativa.

Para que estas condições sejam alcançadas, é preciso superar a concepção de que basta somente o domínio teórico ou tecnológico, tornando necessária uma integração entre ambos, aliando a experiência no contexto *online* com a teoria e a prática em sala de aula, o que não compete a formação continuada docente.

No segundo semestre de 2021, todos as/os alunas/os da rede pública municipal de Caucaia receberam *tablets* o que nos remete ao entendimento da inclusão das tecnologias na prática da sala de aula, e há previsão de até o início de 2022, de todas/os as/os docentes receberem *notebooks*, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico das redes digitais na era da globalização. Assim, percebemos que as TDICs vieram para ficar. Mas como formar as/os docentes para a inclusão digital? Qual a formação das/os formadoras/es para essa formação?

A complexidade da atividade docente envolve um conjunto de saberes que são mobilizados para a ação da/o educadora/or no contexto e necessidades de e para sua atuação. À medida que essa/e atua e desenvolve o seu trabalho, inicia o processo de mudanças, pois como afirma Tardif (2014, p. 57) “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. [...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]” Nessa perspectiva, no desenvolvimento do trabalho docente e nos momentos formativos, são gerados os saberes necessários para sua realização e, conforme Tardif (2014), situações que exigirão que a/o docente desenvolva saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho.

Assim, a prática, tanto no espaço sala de aula como nos espaços formativos, não se constitui como lugar de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas como espaço de criação e reflexão, em que novos saberes são gerados e modificados constantemente. (TARDIF, 2014).

Para acessar os saberes produzidos na prática cotidiana da/o educadora/or, são necessários encontros formativos entre formadoras/es e educadoras/es, para que, no diálogo de saberes, possam socializar e refletir, dando maior sentido ao seu próprio trabalho e àquilo que produzem no cotidiano, resultado de sua prática. Assim, como afirma Marques (1996, p. 14), a viabilização de

[...] um diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação.

Vale ressaltar que atribuímos à noção de saber que engloba conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes das/os docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014).

Na práxis docente, diversos saberes vão sendo apropriados e incorporados, dentre esses temos os de formação, os experienciais, os da ação pedagógica, os disciplinares, os da/o professora/or reflexiva/o e pesquisadora/or, entre outros, decorrentes do processo de formação ou da prática docente. (GAUTHIER et al.2013). Para Gauthier et. al. (2013), o saber experiencial, ou o saber da experiência, é aquele que a/o professora/or constrói, sendo esse constituído de momentos únicos ou repetidos por infinitas vezes, mas que permanecem confinados no âmbito da sala de aula. Em determinados contextos, “essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina”

(GAUTHIER et al.2013, p. 33). O saber da ação pedagógica, por sua vez, acontece quando o saber experiencial se torna público e é testado por meio de pesquisas em sala de aula, dando condições para que outras/os possam avaliar, comparar, compreender e apreender os saberes produzidos no contexto da prática (GAUTHIER et al.2013).

De acordo com a pesquisa, percebemos uma ruptura com concepções ancoradas na racionalidade instrumental, que é “[...] uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 96). Essa concepção muito influenciou e ainda influencia a forma de pensar e de agir de educadoras/es e formadoras/es, de modo que há uma dicotomia entre a prática e a teoria, entre as/os que pesquisam e as/os que aplicam.

Atualmente privilegiam a chamada racionalidade da prática, que pensa um educador como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões *nas, sobre e após* as ações (SCHÖN, 1995). No entanto, esse é um fenômeno complexo, que precisa ser compreendido pelas/os formadoras/es e pelas/os docentes em formação, para que novas possibilidades ocorram na formação para a docência, como a constituição da/o professora/or pesquisadora/or, que analisa e reflete sobre a sua prática. Assim, para corroborar essa compreensão, toma-se por base a ideia de professora/or pesquisadora/or proposta por Maldaner (2013, p. 88):

A pesquisa, como princípio formador e como prática, deveria tornar-se constitutiva da própria atividade do professor, por ser a forma mais coerente de construção/reconstrução do conhecimento e da cultura. [...]. Desenvolver uma nova metáfora, a do professor/pesquisador em uma prática reflexiva na ação e sobre a ação, superando a dicotomia, própria da racionalidade técnica, que concebe alguns profissionais como produtores de conhecimentos e outros que o aplicam.

Percebemos a importância dos momentos de formação continuada que direcionem a constituição da/o professora/or formadora/or, no qual possa estabelecer a interlocução com os seus pares, para a construção da relação teoria e prática, disseminando as competências necessárias para a construção do saber, conforme afirma Tardif (2014, p. 197):

Os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes, [...] o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Assim a/o professora/or formadora/or poderá nos momentos formativos, refletir de forma coletiva, sobre como tornar esses saberes mais pertinentes e executáveis a realidade da/o professora/or em formação, praticando uma formação para a docência que contemple a

exigência de constituir uma/um docente na dimensão crítico-reflexiva (NÓVOA, 1995), rompendo com as barreiras que contradizem a formação docente em torno de

[...] disciplinas de cunho didático-pedagógico, específicas para discutir o “ensinar e aprender”, são incluídas em todos os cursos de formação de professores. No entanto, a necessidade dos saberes sobre “ser professor” não é considerada para a maioria dos professores universitários, mesmo que atuem na formação de professores. (QUADROS; MORTIMER, 2016, p. 13).

Desse modo, cabe a/ao professora/or formadora/or problematizar os saberes que constituem o ser professora/or, para uma melhor compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente, de forma que as dificuldades apresentadas possibilitem avanços na formação das/os futuras/os professoras/es.

Para Imbernón (2010, p.52), “a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”. Assim, cabe as/aos professoras/es formadoras/es possibilitar e incentivar a reflexão no grupo de docentes, para que estes se tornem, de fato, profissionais críticos e reflexivos. Pois com o trabalho pautado na formação de uma/um profissional crítica/o e reflexiva/o, fundamentada/o na práxis, a/o professora/or será orientada/o para o “desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, da análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos” (IMBERNÓN, 2010, p. 52). Assim, a/o formadora/or assume o papel de incentivadora/or do trabalho docente, alguém que leva para o grupo de professoras/es uma nova abordagem, um novo ânimo, outra ótica sobre as ações pedagógicas.

Diante os achados na pesquisa e entrevistas, pensamos na importância da formação dos formadores, o que é apresentada no material didático intitulado: A/O formadora/or e a formação: potencializadores da prática docente, que é direcionado as/aos formadoras/es do CENFA, como proposta de repensar a formação dos formadores do município de Caucaia e demais formadoras/es em práticas similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a formação continuada remota, nos conduziu a uma análise da tessitura e dos desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia-CE, com olhar sensível as/aos formadoras/es, as/aos docentes, e as formações em todo um contexto.

As experiências aqui apresentadas, nos convidam a analisar, que foi objetivo geral desse estudo, as formações continuadas remotas para o ensino remoto, bem como, os desafios, possibilidades e contribuições para o sucesso do processo ensino e aprendizagem onde a/o docente precisou (re)inventar sua prática, considerando os sentidos e significados da formação para as/os formadoras/es e professoras/es. E, na intensão de elaborar as conclusões dessa investigação, retomamos aos objetivos inicialmente anunciados:

- ✓ Identificar os desafios para a reinvenção da prática pedagógica em busca qualidade no processo ensino e aprendizagem no ensino remoto;
- ✓ Investigar a relação que as/os professoras/es formadoras/es estabelecem entre a formação continuada em serviço, processo de ensino e aprendizagem e a produção de saberes no ensino remoto;
- ✓ Analisar a formação continuada remota verificando os impactos para a prática docente, que por sua vez, visa o sucesso no processo ensino e aprendizagem em tempos de pandemia na rede pública de ensino municipal de Caucaia-CE;
- ✓ Contribuir com a formação docente, desde a formação das/os formadoras/es às práticas formativas.

As análises nos remetem a identificar obstáculos a serem superados por todos os sujeitos construtores da ação docente, dentre eles a implementação das TDICs como ferramenta principal para a prática docente no contexto da COVID-19.

A realidade vivida nos convida a refletir sobre a formação continuada dos professores e a formação dos formadores diante a socialização dos relatos apresentados por esses sujeitos que compõem o quadro de docentes e formadores do CENFA, na rede pública municipal de Caucaia-CE, onde identificamos dentre muitos pontos elencados, como os desafios para a reinvenção da prática pedagógica em busca qualidade no processo ensino e aprendizagem no ensino remoto, e as condições para o exercício e prática dessas/es profissionais, o que, por sua vez, é uma provocação que perdura desde muito tempo. (GATTI, 2020). Onde foi possível perceber que a complexidade da formação continuada docente que fundamenta uma discussão recente.

Ao analisarmos o cenário do processo de ensino e aprendizagem, em busca de soluções emergenciais que amenizem os danos causados pela pandemia de COVID-19 na educação brasileira, em especial no município de Caucaia, identificamos a urgência do (re)direcionamento das formações para um contexto contemporâneo, um dos obstáculos a serem superados, identificados nessa pesquisa. Ao mesmo tempo em que reconhecemos professoras/es e formadoras/es engajadas/os na busca de (re)aprender o fazer docente.

Sobre a inclusão das tecnologias digitais para o fazer pedagógico, percebemos, que há desafios a enfrentar em relação ao conceito do ensino remoto emergencial (que não deve ser confundido com EaD) durante e após-pandemia, dentre eles destacamos a distribuição de recursos tecnológicos para estudantes de baixa condição socioeconômica (pois a entrega dos *tablets* em Caucaia ocorreu no segundo semestre do corrente ano); distribuição de recursos tecnológicos para as/os docentes; democratização do acesso à internet, possibilitando explorar plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a formação permanente das/os professoras/es para (re)invenção do ensino de teorias e práticas necessárias à ressignificação docente, com vistas a sanar a problemática vigente e atender as reais demandas relacionadas à inclusão das TDICs à prática docente. Demandas que exigem das/os professoras/es além de problematizar, desenvolver o senso crítico, mediar e incentivar a construção do conhecimento, visando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de contribuir para a construção da/o sujeito transformador da sociedade.

Entendemos que as dimensões epistemológicas, política, sociocultural e histórica das TDICs podem contribuir para a constituição de uma nova prática pedagógica, como possibilidade de produzir saberes de modo a desconstruir um processo de significação arraigado do fazer docente meramente técnico. Nesse sentido, urge a necessidade do redimensionamento da ação docente e ampliação da práxis pedagógica para potencializar a interação entre as/os discentes. Assim, se as TDICs forem direcionadas para fins didáticos-pedagógicos, contribuirão com o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das/os alunas/os, bem como na forma de conceber o currículo, a organização escolar, tempo e espaços educativos, redimensionando o olhar de todas/os as/os envolvidas/os no processo ensino e aprendizagem. Porém ressaltamos que as TDICs não são a essência desse processo, o essencial é a capacidade da/o docente de (re)configurar, (re)inventar, (re) significar suas práticas, de modo a potencializar o movimento de interação entre as/os envolvidas/os e o conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante ao processo de inclusão das TDICs, percebemos a necessidade da (re)organização do fazer educativo, nas orientações para o planejamento, na elaboração de avaliações e na formação continuada em serviço. Onde apresentar fórmulas prontas, entregar atividades pré-elaboradas, permitindo continuar no racionalismo técnico, não conduz ao sucesso. É preciso considerar a elaboração e o desenvolvimento de formações continuadas em serviço que satisfaçam as necessidades das/os docentes, assim, há urgência na reformulação dos momentos formativos, em vista de garantir as estruturas necessárias para o processo educativo, de modo que possibilitem o diálogo e a construção de saberes significativos para o processo de ensino e aprendizagem.

Para potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos a práxis precisa ser entendida como ponto de articulação e análise entre teoria e prática. O que, por sua vez, precisa ser contemplado nas formações continuadas docentes, considerando o ponto de vista teórico, epistemológico e prático nos processos de ensino e aprendizagem para que a/o docente realize de modo permanente a articulação entre o saber docente e o conhecimento estruturado. Pois a ela/e cabe a função de construir o conhecimento, sob esse aspecto Gatti (2011) aponta que, de modo geral, as políticas educacionais brasileiras consideram as/os professoras/es como agentes fundamentais na construção de conhecimento na sociedade, mas, para que isso ocorra, partem da ideia de que é preciso melhorar a formação das/os professoras/es e das/os formadoras/es de professoras/es. No entanto, essas mesmas políticas não asseguram a formação e a valorização profissional docente. É preciso que estejam alicerçadas a compreensão de que a formação não se constrói apenas em cursos de aperfeiçoamento onde são repassados conhecimentos e técnicas, mas através de um trabalho pautado na reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção do saber docente. Por isso é tão importante investir na pessoa e no saber da experiência. (NÓVOA, 1995).

É necessário reflexionar e valorizar a/o professora/or como portadora/or de saberes, do saber fazer, do saber ser e trabalhá-los na perspectiva teórica e conceitual, identificando que os problemas advindos da prática docente não possuem apenas um caráter instrumental, mas são revestidos de um conjunto de fatores, que impregnam grande complexidade, geram incertezas, singularidades e conflitos de valores, que contribuem na construção do conhecimento docente. Esses saberes devem ser pensados e (re)pensados nos momentos formativos e relacionados com a ação docente, o que se dá no processo de formação. (TARDIF, 2014).

A partir da análise realizada, consideramos que o processo de formação contínua, em serviço, é o ponto fundamental para a transformação do fazer docente. A necessidade dessa formação, estar fundamentada em ações que permitam reflexões, emerge sobre como as práticas pedagógicas possam ser efetivadas, dentro dos parâmetros que identificam o sucesso da educação.

Se existem competências básicas imprescindíveis a conquistar, existem também, do ponto de vista de cada professora/or em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Assim, as diferenças de percurso precisam ser consideradas e respeitadas; mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa que interage com elas segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem. Articular uma formação continuada, nessa dimensão, é assumir como responsabilidade um efetivo processo formativo para a docência, significando desmistificar paradigmas que circundam na educação. E ainda um desafio a acrescentar, que é a formação da/o profissional que seja capaz de identificar-se, que se integre ao diferente, formar pessoas preparadas para a proatividade docente com o desejo de mudar, de transformar e de inovar.

Atingidos os objetivos propostos e solucionados os problemas que fundamentaram essa pesquisa, percebemos a necessidade de contribuir com a elaboração das formações de modo que enriqueçam significativamente a prática pedagógica, (re)significando as temáticas elencadas nos momentos formativos, e que ao mesmo tempo que contemplam as necessidades do estudo do currículo do município, atendendo ainda, as necessidades das/os formadoras/es, direcionando olhar ao processo formativo das/os mesmas/os. Assim, a proposta do PE (ver Apêndice), auxiliar formadoras/es a compreender a importância dos saberes que norteiam a profissão docente. Destacando que alguns desses saberes são construídos durante a formação, outros decorrem de uma construção com base na prática.

É necessário favorecer a participação, fortalecer o crescimento pessoal e profissional de formadoras/es, educadoras/es, educandas/os e profissionais da educação, em numa perspectiva de criação de identidade, enquanto espaço que faz, respira e transpira educação é o que alimenta as atividades do fazer docente, constante, e não apenas diante imprevistos bruscos, como os desafios que surgiram com o advento da pandemia. Daí a importância de um trabalho constante que valorize o trinômio ação-reflexão-ação, como já dizia Paulo Freire, o importante é juntar esforços na organização de uma proposta escolar que possa atender uma educação que possibilite a democratização do conhecimento para uma sociedade menos desigual. A educação

tem o potencial de auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade do conhecimento.

Esta pesquisa, desde o início até o encerramento, possibilitou a maturidade da pesquisadora, diante as descobertas, surpresas, indagações e apontamentos que enriqueceram significativamente o conhecimento construído durante o curso. Ressaltamos que este estudo não tem sua totalidade aqui, pois há a ideia de continuidade em pesquisas futuras, de forma que expresse o movimento vivido e continue a contribuir com a formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ANJOS, Alexandre Martins dos. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação** / Alexandre Martins dos Anjos, Glaucia Eunice Gonçalves da Silva. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.
- AQUINO, Julio Groppa Aquino; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. In: **Educação Pesquisa**. vol.27 nº 2, São Paulo July/Dec. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200002. Acesso em: 10 de nov de 2020.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem Na Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, pp. 28-49. abril de 2021.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. Em Rede – **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista de Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 5ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Vergueiro e Afrânio Catani (org.). 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 53, 18 fev. 2020a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº5 de 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 2 jul. 2020b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.167-de-19-de-dezembro-de-2019-234650456>. Acesso em: 7 jul. 2020c.

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: DF, 2020d.

_____. Ministério da Saúde. Secretarias Estaduais de Saúde. **Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade**. Brasília: MS, 2021. Disponível em: <https://COVID.saude.gov.br/>. Acesso em 17 de mai. de 2021.

_____. CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

_____. CAPES. **Grupo de Trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Documento de Área**. Área 46: Ensino. Brasília: MEC /CAPES /DAV, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf Acesso em: 24 de ago. de 2021.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRZEZINSKI, Ria. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. UNB, 1994.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a

aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação Ciências e Tecnologia. **Censo 2020**. Disponível em: <https://www.SMECTcaucaia.com.br/>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

_____. **Diário Oficial do Município de Caucaia**. 23 de junho de 2017 - ANO - XVI. Nº 1249 - Pág. 01 a 19. Disponível em: <http://www.caucaia.ce.gov.br/>, Acesso em 15 de nov. de 2021.

_____. **Diário Oficial do Município de Caucaia**. 23 de junho de 2016 - ANO - XV. Nº 1056- Pág. 01 à 19. Disponível em: <http://www.caucaia.ce.gov.br/>, Acesso em 10 de mai. de 2021.

_____. **Diário Oficial do Município de Caucaia**. 12 de setembro de 2018 - ANO - XVII. Nº 1542 - Pág. 01 a 04. Disponível em: <http://www.caucaia.ce.gov.br/>, Acesso em 10 de mai. de 2021.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

COSTA, Elisângela André da Silva; et al. O programa residência pedagógica como encontro entre a formação inicial e contínua de professores. **VII ENALIC**. Educação e resistência: a formação de professores em tempos de crise democrática. Fortaleza: 05 a 07 de dezembro de 2018.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CURY, Helena Noronha (Org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz, ZOPPO, Beatriz Maria, GILZ, Claudino. Concepções docentes quanto aos processos de formação de professores: um estudo exploratório. In: **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 29-44, jan./mar. 2020,

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M. Impacto dos aspectos psicossociais do trabalho sobre a qualidade de vida dos professores. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo. v. 31, n.

1, p. 15-20. mar. 2009. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/rbp/article/view/3963>>. Acesso em 10 set. 2012.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIOCRUZ. **Fiocruz aprova orientações para Educação Remota Emergencial**. Campus Virtual Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-aprova-orientacoes-para-educacao-remota-emergencial>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FURTADO, C. **Economia colonial no Brasil nos séculos XVI e XVII: elementos de história econômica aplicados à análise de problemas econômicos e sociais**. São Paulo: Hucitec, 2001.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora. 1999.

Garcia, T. C. M., Morais, I. R. D., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. F. D. (2020). **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 20 jan. de 2021.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. In: **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GATTI, B. A. et al.,. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

_____.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOOGLE. Clear Google **Drive space & increase storage**. 2017. Disponível em: <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

HODGES, Charles et al.,. The difference between emergency remote teaching and *online learning*. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 27 mar. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual**. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

ISOTANI. **Educação no mundo 4.0**. Webinar 8 – Uso de TIC's nas Escolas de Educação Básica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1qRWNRaH7k>. Acesso em: 06 de mai. de 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. (2020). Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(7): 1-29, e521974299

JUNQUEIRA, Eduardo. Não se pode confundir educação [...]. **O Povo**, 27 mar. 2020a. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/opiniao/2020/03/27/eduardo-junqueira-atividade-escolar-remota-nao-e-ead.html>. Acesso em: 27 mar. 2020a.

JUSTIN, R. et. al. **Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: a first look**. 2020.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid. Ediciones de la Torre. 1998.

KENSKI, VM. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Educação, educação permanente; formação, formação contínua. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra (Orgs). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACIEL, LizeteShizueBoruma; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS; Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa / pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8ª ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

- MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2006.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, ISSN: 1981-1896. Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n3a2020-15.1154> **Ensino Em Re-Vista**: Uberlândia-MG, v.27, n°3, p.1131-1154, set./dez./2020.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2010.
- MULTIEDRO. **Entenda o que é Google Meet e como ele pode melhorar a comunicação na empresa!** Disponível em: <https://blog.multiedro.com.br/google-Meet/>. Acesso em: 15 de mar. de 2021.
- NOGUEIRA, José Vagner Delmiro; SILVA, Carolina Maria da. Conhecendo a origem do sars-cov-2 (COVID 19). In: **Revista Saúde e Meio Ambiente – RESMA**, Três Lagoas, v. 11, n. 2, p. 115-124, agosto/dezembro, 2020.
- NÓVOA, Antônio. A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo** 22, volume 7, nº 3, agosto 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br>. Acesso em: 20 de out. 2020.
- _____. Webconferência: **Formação de professores em tempos de pandemia**. Instituto Yungo, 23 de jun de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM&t=521s>. Acesso em: 23 de jun. de 2020a.
- _____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2007.
- NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. In: **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.
- OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores II** – da organização a pessoa. Portugal: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. In: **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.10, nº 1, 2020.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana de Saúde/ Organização Mundial de Saúde. **Folha Informativa-COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus) – OPAS/OMS - Atualizada em 20/maio/2020. Disponível em: <https://www.paho.org>. Acesso em 21 de mai. de 2020.

PALU, Janete; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

PIMENTA, S. G. **Didática crítica: movimento de resistência ao neotecnicismo neoliberal**. Universidade Federal de Goiás. 10/05/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtCwExZQO8Q&t=5105s>. Acesso em: 10 de mai. de 2021.

_____. **Formação de professores e trabalho docente: pandemia e a mercadorização nas diretrizes CNE 2 / 2019**. JOED. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 09/06/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QqLU8owHcwQ&list=WL&index=80&t=2387s>. Acesso em: 09 de jun. de 2020.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 10.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **Didática e formação de professores**. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO DPN. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, nº 1, p. 67-75, 2004.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar, Curitiba**, n. 24, p. 37-66, 2004.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. Formadores de professores: análise de estratégia que os tornam bem-sucedidos junto aos estudantes. **Revista Investigação em Ensino de Ciências**. v. 21, n. 1, p. 12-30, mar. 2016.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al... Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5,

n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 11 nov. 2020.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 04 mar. 2021.

ROLDÃO, M.C. **Formar Professores** – os desafios da profissionalidade e o currículo. Universidade de Aveiro: CIFOP, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELA, L. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1185/1/2657.pdf>>. Acesso em: 28. de dez. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilos dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14 no.40 Rio de Janeiro jan./abr. 2009.

_____.; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. In: **Universidade e Sociedade**. Andes – SD, jan. 2021.

SCHEIDER, Eduarda Maria; LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de; TOMAZINI NETO, Bruna Cristina; NUNES, Silvana Aguer. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (tdic): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a Pandemia COVID-19. **Revista Científica Educação** v.4, nº 8, outubro/2020.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas *on-line*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, nº 4, p. 960-966, 2020.

SILVA, Marilda. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.27 nº 03, p.335-360 dez. 2011.

_____.; BRITO, S. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educação Foco**. Juiz de Fora, 2013.

SILVA, José Borzacchiello da Silva; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira Muniz. Pandemia do Coronavírus no Brasil: Impactos no Território Cearense. **Espaço e Economia**, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TORRES, Vicencia Barbosa de Andrade. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática: Limites e Possibilidades.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Educação. Recife, 2006.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNILAB; IFCE. **Portal do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente.** Disponível em: <https://ppgef.unilab.edu.br/apresentacao-do-programa/>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

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

_____. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado: **Revista de Curriculum y Formation del Profesorado**, v. 13, nº 1, p. 27-41, 2009.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia 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. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora.** Santa Maria: Biblos, 2013.

_____. Webinário: **Reflexões e perspectivas para o pós-pandemia: ead, ensino híbrido e tecnologias na educação.** Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), 10/07/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9eqj76msfvc&t=12s>. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

_____.; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 1, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, Laura da; LEITE Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental, In: **RAC**, v. 9, nº 3, jul./set. 2005: 143-167.

VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola / Sofia Lerche Vieira.** Fortaleza: Liber Livro, 200

YANNOULAS, S. C. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (Org.) **Trabalhando com a diversidade no PLANFOR**. SP: UNESP, 2001.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2010.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

ZANDAVALLI, C.B. **EaD: conceitos, histórico, bases legais e políticas públicas**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2019.

APÊNDICES



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia - SMECT, bons préstimos no sentido de autorizar a realização de pesquisa de campo que integrará o Trabalho de dissertação de Mestrado em Ensino e Formação Docente da aluna Michella Rita Santos Fonseca, tendo como título **Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia- CE.**

A coleta de dados corresponderá na aplicação de 01 (um) questionário semiestruturado, via *Google Forms* ao universo de 20 (vinte) professoras/es e a uma entrevista gravada via *Google Meet*, ao universo de 04 (quatro) formadoras/es, conforme modelo.

A presente atividade é pré-requisito para a análise da pesquisa e aplicação do produto, condição indispensável para a conclusão do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, um programa associado entre a UNILAB e o IFCE. As informações aqui prestadas estarão revestidas do anonimato, e não serão divulgadas sem a autorização final da instituição campo de pesquisa.

Caucaia, ____ de _____ de 2021.

Pesquisadora: Michella Rita Santos Fonseca

Prof^a. Orientadora: Dr^a Luma Nogueira de Andrade

CARTA DE PERMISSÃO DA/O ENTREVISTADA/O

Título da pesquisa: Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia- CE.

Pesquisadora: Michella Rita Santos Fonseca

Eu, _____permito que a pesquisadora relacionada acima obtenha fotografia, filmagem e/ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras e/ou periódicos científicos, podendo ser identificada/o, tanto quanto possível, por pseudônimo ou qualquer outra forma que mantenha em sigilo minha identidade garantindo a integridade de meus dados pessoais.

Caucaia, ____ de _____de 2021.

Assinatura

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Formadoras/es

Eu, Michella Rita Santos Fonseca, estou convidando você a participar de uma pesquisa, cujo título é **Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia- CE.**

Esta pesquisa pretende analisar as formações continuadas remotas para o ensino remoto em tempos de pandemia por COVID-19 realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia-CE, bem como, os desafios, possibilidades e contribuições para o sucesso do processo ensino e aprendizagem onde a/o docente precisou (re)inventar sua prática, considerando os sentidos e significados da formação para as/os formadoras/es e professoras/es. Sua participação será de caráter voluntário e os procedimentos assim estão devidamente esclarecidos: Peço que responda as perguntas de uma entrevista semiestruturada, que consiste em uma técnica de investigação qualitativa, com diálogo contínuo, em que algumas perguntas são elaboradas previamente e outras poderão surgir a partir da necessidade de melhores esclarecimentos de acordo com a necessidade de esclarecimentos sobre a temática abordada. Os dias e horários das entrevistas serão acordados entre a pesquisadora e as/os participantes, e todas as entrevistas serão registradas por meio de anotações e gravação via *Google Meet*. A qualquer momento você poderá solicitar novos esclarecimentos e/ou se recusar a continuar participando do estudo e poderá retirar seu consentimento.

Assim, sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la/o, desde o preenchimento do questionário onde é solicitado um pseudônimo para substituir seu nome.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

As informações desta pesquisa são confidenciais, e serão divulgadas sob o formato de pesquisa na dissertação para conclusão do curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE, ou ainda em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das/os voluntárias/os, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada/o, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida/o, da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, assim, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Local e data

Assinatura da/o participante

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Professoras/es

Eu, Michella Rita Santos Fonseca, estou convidando você a participar de uma pesquisa, cujo título é **Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia- CE.**

Esta pesquisa pretende analisar as formações continuadas remotas para o ensino remoto em tempos de pandemia por COVID-19 realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia-CE, bem como, os desafios, possibilidades e contribuições para o sucesso do processo ensino e aprendizagem onde a/o docente precisou (re)inventar sua prática, considerando os sentidos e significados da formação para as/os formadoras/es e professoras/es. Sua participação será de caráter voluntário e os procedimentos assim estão devidamente esclarecidos: Peço que responda as perguntas de uma entrevista semiestruturada, que consiste em uma técnica de investigação qualitativa, descritiva, com amostragem não probabilística e não intencional por acessibilidade, composta por perguntas elaboradas em um formulário eletrônico *on-line* na plataforma *Google Forms*.

A qualquer momento você poderá solicitar novos esclarecimentos e/ou se recusar a continuar participando do estudo e poderá retirar seu consentimento. Assim, sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la/o, desde o preenchimento do questionário onde é solicitado um pseudônimo para substituir seu nome.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

As informações desta pesquisa são confidenciais, e serão divulgadas sob o formato de pesquisa na dissertação para conclusão do curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE, ou ainda em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as voluntários/as, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada/o, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida/o, da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, assim, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Local e data

Assinatura da/o participante

INSTRUMENTAL ROTEIRO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (*Google Forms*)

PROFESSORAS/ES

IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Idade:	Gênero:
Experiência docente	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> mais de 15 anos
Trabalho atual	<input type="checkbox"/> Apenas Município de Caucaia
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia e Estado do Ceará
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia e Rede privada
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia e outro Município
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia, Estado do Ceará e Rede privada
Experiência docente em Caucaia	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> mais de 15 anos
Turno de trabalho	<input type="checkbox"/> manhã
	<input type="checkbox"/> tarde
	<input type="checkbox"/> noite
Segmento que leciona atualmente	<input type="checkbox"/> Educação Infantil
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental anos iniciais
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos Finais
	<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio
Grau de formação	<input type="checkbox"/> Licenciatura plena
	<input type="checkbox"/> Especialização completa
	<input type="checkbox"/> Especialização cursando
	<input type="checkbox"/> Pós-graduação completa
	<input type="checkbox"/> Pós-graduação cursando
	<input type="checkbox"/> Mestrado completo (em instituição reconhecida pelo MEC)
	<input type="checkbox"/> Mestrado cursando (em instituição reconhecida pelo MEC)
	<input type="checkbox"/> Doutorado completo (em instituição reconhecida pelo MEC)
	<input type="checkbox"/> Doutorado cursando (em instituição reconhecida pelo MEC)
Cursos de formação continuada direcionados ao uso das tecnologias na educação	<input type="checkbox"/> Nenhum
	<input type="checkbox"/> 1 a 3 cursos
	<input type="checkbox"/> 4 a 6 cursos
	<input type="checkbox"/> 7 ou mais cursos

NO TOCANTE ÀS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Após sua formação acadêmica (graduação) você participou de formações continuadas (cursos, palestras, seminários, congressos), relacionadas à atualização profissional como educador, além dos cursos oferecidos pelo município? Caso tenha participado, liste as formações que participou.

Como você participa das formações continuadas ofertadas pelo Município de Caucaia?

Os cursos de formação continuada do município, tem contribuído para a sua prática pedagógica?

Você considera satisfatórias as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada oferecidos pelo município, considerando as reflexões de suas experiências em sala de aula?

Ao planejar suas aulas você considera as experiências vivenciadas nos cursos de formação?

Caso você fosse formadora/or o que você mudaria (retiraria e/ou incluiria) para a formação continuada remota ter o impacto necessário na prática remota das/os docentes?

Descreva como ocorre o curso de formação continuada remota que você participa no município de Caucaia.

NO QUE DIZ RESPEITO ÀS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Quanto ao uso das tecnologias na educação, as formações continuadas têm contribuído, direcionando formações quanto ao uso das tecnologias na sala de aula?

Você tem alguma formação específica para o uso das tecnologias digitais em uma situação de oferta para o ensino remoto?

Você já utilizava a internet e as tecnologias da e para a educação antes do atual contexto pandêmico?

Como utilizar as tecnologias da educação para aprender e ensinar?

Você buscou alguma formação para melhorar o seu trabalho com o uso das tecnologias digitais?

Quais as dificuldades (em geral) que você percebe na formação continuada remota?

SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como a formação continuada remota tem contribuído para o seu processo de ensino e aprendizagem?

Como a prática pedagógica vem se desenvolvendo, considerando a reinvenção do papel da/o professora/or no contexto COVID-19?

Você considera o ensino remoto eficiente para atingir os objetivos no atual contexto?

Que estratégias metodológicas você utiliza na aula remota?

Como manter os vínculos com as/os alunas/os sem estar no mesmo espaço físico?

Quais os principais desafios encontrados nas aulas remotas?

Descreva como você desenvolve sua aula remota.

Esteja à vontade para usar esse espaço, caso queira apresentar críticas, sugestões e/ou questionamentos plausíveis a temática abordada.

INSTRUMENTAL ROTEIRO DE ENTREVISTA (Google Meet)

FORMADORAS/ES

IDENTIFICAÇÃO	
Pseudônimo:	
Idade:	Gênero:
Experiência docente	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> mais de 15 anos
Trabalho atual	<input type="checkbox"/> Apenas Município de Caucaia
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia e Estado do Ceará
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia e Rede privada
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia e outro Município
	<input type="checkbox"/> Município de Caucaia, Estado do Ceará e Rede privada
Experiência como formador em Caucaia	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> mais de 15 anos
Turno de trabalho	<input type="checkbox"/> manhã
	<input type="checkbox"/> tarde
	<input type="checkbox"/> noite
Segmento que trabalha com as formações atualmente	<input type="checkbox"/> Educação Infantil
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental anos iniciais
	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos Finais
	<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio
Grau de formação	<input type="checkbox"/> Licenciatura plena
	<input type="checkbox"/> Especialização completa
	<input type="checkbox"/> Especialização cursando
	<input type="checkbox"/> Pós-graduação completa
	<input type="checkbox"/> Pós-graduação cursando
	<input type="checkbox"/> Mestrado completo (em instituição reconhecida pelo MEC)
	<input type="checkbox"/> Mestrado cursando (em instituição reconhecida pelo MEC)
	<input type="checkbox"/> Doutorado completo (em instituição reconhecida pelo MEC)
	<input type="checkbox"/> Doutorado cursando (em instituição reconhecida pelo MEC)
Cursos de formação continuada direcionados ao uso das tecnologias na educação	<input type="checkbox"/> Nenhum
	<input type="checkbox"/> 1 a 3 cursos
	<input type="checkbox"/> 4 a 6 cursos
	<input type="checkbox"/> 7 ou mais cursos

NO TOCANTE ÀS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Como ocorre a formação continuada remota realizada pela SMECT - Caucaia?

Formação acadêmica

Formações continuadas

Formação específica para o uso das tecnologias digitais

Planejamento das formações, experiências e vivências

Elaboração das formações continuadas

Participação das/os docentes

O cenário de formação continuada remota realizada pela SMECT – Caucaia.

NO QUE DIZ RESPEITO ÀS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Quais os desafios, quanto ao uso das tecnologias digitais na formação continuada remota?

Uso das tecnologias na educação nas formações continuadas, contribuições

Desafios enfrentados por docentes para a participação nas formações remotas.

SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como as formações contribuem na produção de saberes para ensino remoto e nos desafios da ação docente em tempos de pandemia?

Modelo de formação remoto adotado pelo município

As formações contribuem para a prática pedagógica docente

A eficácia das formações

Estratégias direcionadas para a/o professora/or utilizar nas aulas remotas

Desafios nos momentos formativos no ensino remoto

Esteja à vontade para usar esse espaço, caso queira apresentar críticas, sugestões e/ou questionamentos plausíveis a temática abordada.

O FORMADOR E A FORMAÇÃO: potencializadores da prática docente

Michella Rita Santos Fonseca
Luma Nogueira de Andrade



AUTORAS

Michella Rita Santos Fonseca – Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB/IFCE. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2000) e Licenciatura Específica em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006), Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, cursando especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica - POSEPT, no IFSULDEMINAS. Atualmente é professora Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação do Município de Maracanaú e Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Município de Caucaia. Pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Ensino da Matemática. E-mail: michellafonseca@yahoo.com.br

Luma Nogueira de Andrade – Pesquisadora visitante no CIES-ISCTE do Instituto Universitário de Lisboa. Professora Adjunta DE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB atua na graduação no Instituto de Humanidades e nos Programas de pós-graduação (MASTS) e (PPGEF). Possui Graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Pós-graduação em gestão e avaliação da educação (UFJF); Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) em Meio Ambiente, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-Doutora em Sociologia (CIES-ISCTE-IUL). Ex Presidenta da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura - ABEH/ABETH. Experiência em gestão na 10ª CREDE/SEDUC-CE (26 escola distribuídas em 13 municípios) e UNILAB (coordenação do PACC 2014 e atuou na Coordenação Institucional do PIBID); Indicada pela SEDUC-CE a Medalha do Mérito Funcional (2010); Vencedora do II Prêmio Ciências (MEC, CNPQ, ONU), vencedora do Prêmio Educando Pela Diversidade Sexual (Senado Federal), vencedora do prêmio Artur Guedes, e vencedora do prêmio internacional Stonewall 50 anos. Tem experiência na área de gestão, Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Diversidade Cultural, Etnicorracialidade, Gênero e Sexualidade (da infância a velhice), Educação, Políticas públicas e Movimentos Sociais. Autora do livro Travestis nas Escolas: Assujeitamento e Resistência a Ordem Normativa e Organizadora do E-BOOK: Diversidade Sexual, Gênero e Raça: Diálogos Brasil-África. E-mail: luma.andrade@unilab.edu.br

Página reservada para a ficha catalográfica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
TESSITURAS DA REFLEXÃO À PRÁTICA.....	3
TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A/O FORMADORA/OR.....	6
FORMAÇÃO: DO PLANEJAMENTO A AVALIAÇÃO.....	11
TECENDO CONSIDERAÇÕES.....	16
REFERÊNCIAS.....	18

APRESENTAÇÃO

A formação da/o professora/or reflexiva/o requer acompanhamento do processo evolutivo da docência, considerando, em toda amplitude, a compreensão de como pensam os docentes, como agem e solucionam problemas, quais fatores e resultados os levam a repensar a ação docente. Tal ação é centrada no exercício da docência, que por sua vez está em constante movimento.

Entendemos que toda ação, como a formação, para atingir êxito, deve estar fundamentada no planejamento e avaliação, bem como a reflexão da ação em todo o decorrer do processo formativo. Uma vez que a formação continuada docente é fundamentada no movimento cíclico: reflexão, planejamento, prática, avaliação e recomeça o ciclo, ferramentas que precisamos aprender e a utilizar com a devida habilidade que a práxis exige.

O presente material, surgiu diante os achados da pesquisa realizada com docentes e formadores da rede municipal de ensino de Caucaia-CE, onde identificamos a importância de um olhar sensível para a formação das/os formadoras/es, que é apresentado aqui como material didático, direcionado a/ao formadora/or e a formação: como potencializadores da prática docente, como proposta de repensar a ação docente das/os formadoras/es do município de Caucaia e demais formadoras/es em práticas similares.

Salientamos que propositalmente as normas gramaticais da língua portuguesa foram subvertidas relativo ao gênero como forma de superar o machismo que interioriza e neutraliza a existência das mulheres. E por entendermos se tratar de uma profissão direcionada ao feminino desde sua origem. Na legitimação da docência como profissão eminentemente feminina, as instituições da sociedade têm papel importante. Principalmente a família, a escola e a igreja, que muitas vezes limitam a escolha da mulher, impondo forçosamente a opção pela carreira docente. A memória das normalistas está marcada pela feminização do magistério. (YANNOULAS, 2001). E ainda, considerando que no município de Caucaia, a população docente, da rede pública municipal de ensino, é predominantemente feminina. Neste sentido, contrariando a linguagem culta, o gênero feminino neste trabalho estará presente, sendo apresentado antes das designações atribuídas ao gênero masculino como forma de visibilizar a existência das mulheres e reivindicar mudanças oficiais.

Não se trata de um caderno de receitas acabadas, mas de uma contribuição para o processo formativo das/os formadoras/es, apresentando caminhos a serem percorridos, considerando situações necessárias conforme a realidade vivida pelas/os formadoras/es. Por meio deste Produto Educacional, tentamos auxiliar formadoras/es no planejamento, elaboração, aplicação prática e desenvolvimento dos momentos formativos, o que caracteriza um instrumento ímpar, pois muito se encontra sobre a formação das/os formadoras/es nos espaços acadêmicos, mas pouco se fala das/os professoras/es formadoras/es de professoras/es, além da academia, considerando a realidade vivida nas secretarias estaduais e municipais de educação.

TESSITURAS DA REFLEXÃO À PRÁTICA

Entendemos que a formação docente deve ir além do desenvolvimento de saberes, precisa envolver teorias, pesquisa, práticas, percepções e sensibilidade, e, cuidadosamente, o ser humano: professora/or. Como aponta Ramos (2009, p. 17): “A formação docente deve se adequar ao novo tempo e a nova escola que está sendo desenhada pelas transformações que se implementam, privilegiando um processo de formação na qual as características sejam a reflexão, a conexão, compartilhamento e autonomização pessoal e profissional.” Apoiada em um modelo reflexivo e não aplicativo-transmissivo, onde:



[...] a ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, como por exemplo, com a pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente, didática criativa. Nesse caso o formador [...] é mais um diagnosticador de obstáculos à formação, em que a vertente contextual, diversa e pessoal dos professores, tem muito a dizer e a contribuir. (IMBERNON, 2010, p. 23).

Urge a necessidade em uma proposta de formar professoras/es pesquisadoras/es, reflexivas/os, onde se orienta a articulação do binômio teoria e prática em todos os momentos de formação, para que a reflexão seja compreendida e efetivada de modo funcional como instrumento da docência. O que nos conduz a



[...] introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

direcionar o olhar para a **reflexão que faz o vínculo entre o pensamento e a ação**. Esse exercício de reflexão requer interações e relações sociais, culturais e políticas,

enfim, envolve e desenvolve interesses e formação humana, não se trata de uma atividade neutra nem individual. De acordo com Chalita (2001, p.179), “o professor só conseguirá fazer com que o aluno aprenda se ele próprio continuar a aprender”, o que nos remete que a formação docente precisa considerar e direcionar para a reflexão constante e ao entendimento de que, enquanto se ensina também se aprende, além da formação integral da/o professora/or.

A prática diária é uma fonte inesgotável de sugestões de temáticas para pesquisas diversificadas, por mais que outras/os abordem o mesmo tema, pois são influenciadas por interpretações, pelos tempos, pelas realidades e pelos focos, que são distintos, o que enriquece e dá mais amplitude ao trabalho. Pois entendemos que quanto mais nos aprofundamos em um conhecimento, temos maior liberdade e autonomia.

A prática reflexiva centra-se no exercício profissional docente e nas condições sociais em que ocorre. Enquanto prática social, a prática reflexiva deve realizar-se coletivamente, assumindo-se a necessidade de que as escolas sejam transformadas em comunidades onde professoras/es trabalhem juntas/os, se apoiando, se estimulando e “vencendo” juntos. Tal prática pode ser percebida como estratégia para que se criem condições que permitam a mudança institucional e social.

Assim como é necessário investir na formação básica docente, é necessário investimento na continuação de sua formação (formação contínua ou continuada), para constante atualização quanto a teorias, técnicas e experiências práticas, e para que o processo continue contextualizado, visto que as comunidades em que as/os professoras/es atuam, estão em constantes transformações e é preciso acompanhá-las em suas estruturas, organização e funcionamento. Vasques (1990, p. 206-207), afirma que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas.



Ser professora/or, educadora/or, com certeza exige fundamentação científica, mas envolvimento, comprometimento e gosto pelo trabalho são quesitos “extraclasse”, que o profissional tem que ter consigo como suas primeiras e “especiais” ferramentas, e, estimulá-las/os sempre. É preciso paixão em conhecer, ousadia de quem quer fazer seu trabalho com qualidade e afinco, além de guardar gosto pela liberdade e pelo risco de criar.

A reflexão sobre a prática é fundamental para que a educação exerça seu papel, central, diga-se de passagem, na luta pela transformação social.



Para uma prática formadora e transformadora, não basta uma teoria revolucionária. É preciso que se identifiquem processos mediadores que concretizem qualquer teoria, que se tenha uma busca contínua, ou continuada, de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente.

TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A/O FORMADORA/OR

Quem é a/o professora/or formadora/or?

É preciso lembrar que a/o formadora/or é antes de tudo uma/um professora/or, que tem sua bagagem vivenciada em sala de aula. No exercício da função formadora é necessário a compreensão da complexidade do fazer docente, que por sua vez, se desenvolve na relação professora/or e aluna/o no espaço escolar. Além dessa função articulada ao exercício de formar professoras/es, há uma amplitude na construção do conhecimento dessa/e profissional entre seus pares com o saber construído como forma de influenciar no desenvolvimento docente.

[...] pode ser considerado formador todos os profissionais envolvidos com alguma ação de formação pedagógica, ou seja, o professor, o orientador, o supervisor, o diretor, o coordenador, o técnico pedagógico ou o tutor, que assumem diferentes conceitos e significados nos mais variados ambientes formativos e atuam em diversas instâncias educacionais. (VAILLANT, 2003, p. 12)



Para Imbernón (2001), a profissão formadora/or recebeu uma terminologia mais recente, a de assessora/or, que deve assumir o papel de guiar e ajudar as/os professoras/es a avançar no processo de formação institucional, pessoal e profissional, e não perder o seu sentido, considerando que



[...] assessoria não é um processo de domínio ou controle do conhecimento por parte das pessoas alheias às práticas dos assessorados, mas revela-se um instrumento de melhoria. (IMBERNÓN, 2001, p. 87).

Em um passeio na história da educação no Brasil, percebemos que a função da/o formadora/or não chegou a ser aceita totalmente, devido as/os professoras/es entenderem como controladora/or, fiscal do trabalho docente. Trata-se de uma função

ainda não definida institucionalmente, nem reconhecida legalmente enquanto profissão, como coloca Gatti (2008, p. 37):



É um campo da educação continuada que não habilita para a função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos.

Assim, não há exigências legais em relação ao perfil profissional da/o formadora/or, cabendo às secretarias municipais e estaduais, bem como a instituições privadas listas as exigências requeridas dependendo do público com o qual a/o formadora/or irá atuar, mais precisamente sobre a necessidade de formação pedagógica específica para a atuação profissional. O que justifica as reclamações no que tange aos conteúdos curriculares, pois se a/o formadora/or tem a mesma formação inicial das/os docentes, muitas vezes os mesmos conteúdos, decorre na fragilidade em sua atuação. Daí a importância da sólida formação no campo pedagógico dos professoras/es formadoras/es, além da formação inicial, para que tenham uma visão ampla da educação, processos, estratégias e produtos, e contribuam significativamente para o ensino e para a aprendizagem de todas/os as/os envolvidas/os no processo.

Qual o papel da/o professora/or formadora/or?

Há uma complexidade quando analisamos o papel da/o professora/or formadora/or, considerando que é entendido por diferentes olhares. Em muitos casos, para as secretarias de educação, as/os formadoras/es são concebidas/os como as “cabeças pensantes”, detentoras/es do saber, atribuindo-lhes demandas que vão além dos momentos formativos, sobrecarregando essas/es profissionais além do que lhe compete. As/Os docentes por sua vez, entendem a/o formadora/or como a/o mestre, a/o orientadora/or de sua prática, a/o desenvolvedora/or de atividades extra, e para algumas/uns: “a/o sabe tudo”.

Todavia, o papel desempenhado pela/o professora/or formadora/or vai além do ensino e influencia no desenvolvimento profissional docente, que a longo prazo, repercute no desenvolvimento dos alunos, favorecendo o processo ensino e aprendizagem. É preciso ressaltar aqui a importância da **resiliência** dessa/e

profissional, que também lida com situações problemas oriundas da prática docente apresentadas e discutidas nos momentos formativos, que para outras/os docentes,



Resiliência refere-se à capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades, manter uma habilidade adaptativa, ser transformado por elas, recuperar-se ou conseguir superá-las. (PINHEIRO, 2004, p.67).

são entendidos como espaço de desabafo da realidade vivenciada no chão da escola. Sobre este ponto colabora Perrenoud (2002) ao apontar que o termo resiliência engloba um conceito que transita entre aspectos físicos, biológicos e psíquicos. Do latim *resiliens*, significa voltar para trás, recolher-se. Do inglês *resilience*, significa elasticidade, capacidade de recuperação. Tem suas origens na física, significando a propriedade de um corpo de recuperar sua forma original após sofrer choque ou de formação.

Pode também ser relacionado ao conceito de *robustness*, remetendo à ideia de que uma organização estável, frente a uma perturbação, teria a capacidade de se manter intacta ou de organizar-se ao redor de outro fator a fim de manter a estabilidade, podendo este conceito ser aplicado a todo tipo de matéria. (GROTBERG, 2005).



Para que de fato se tenha a possibilidade de entender e auxiliar o grupo de professores na sua formação continuada, é preciso refletir sobre as situações cotidianas por eles vivenciadas, na e sobre a prática.

Ou seja, compõe a função de formadora/or desenvolver o senso crítico e ações que possibilitem condições elementares ao seu desempenho em situações concretas e imprevistas.



Todo candidato a exercer a função de assessoria deveria aprender fundamentos teóricos práticos que lhe permitissem manejar recursos afetivos, emocionais, relacionais, socio pessoais e de competência comunicativa, que lhe facilitassem a aquisição de forma adequada no saber e em cada situação ou circunstância concreta. (CASAS, 2007, p. 297).

Assim, a **qualidade na formação das/os formadoras/es, deve ser estratégia primordial** para o desempenho de suas atividades. Considerando que não existem políticas públicas que legitimem a formação das/os formadoras/es, cabe a essa/e profissional solicitar às secretarias de educação, bem como aos órgãos competentes. Pois é necessário um investimento de espaço, tempo e financeiro destinado a constituição do saber para o sucesso e desempenho dessa/e profissional.

Permeia a função da/o formadora/or o compromisso consigo mesmo, compreendendo que o processo educativo é mutável e aberto e com as/os docentes formandas/os, implicando sempre em novas construções de significados, novas buscas do saber e novas relações, na construção do conhecimento coletivo.



A/O formadora/or é um sujeito constituído sócio, histórico e culturalmente, que integra grupos de docentes e registra sua marca. Logo, deve ter seu reconhecimento na hierarquia docente.

Assumir essa função requer bastante responsabilidade profissional e social, exige articulação de um conjunto de saberes construídos que são acionados ao longo de sua atuação em um processo constante de autoformação, que faz parte da constituição da sua identidade docente. Considerando que a função da/o formadora/or é marcada por atividades que caracterizam sua atuação profissional nos grupos de formação, nas reuniões entre pares, nas decisões tomadas, em todas as suas participações como formadora/or.

Para a/o formadora/or, “trabalhar remete a aprender a trabalhar [...] dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2002, p. 57). **Pois o trabalho da/o formadora/or exige tempo, conhecimento, constituição de saberes, prática, experiência, hábito, construtores da identidade profissional.** Assim, todos os saberes que perpassam a vida profissional é condição



O exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios de sua disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento de diversas variáveis que caracterizam a docência. (ZABALZA 2004, p. 145).

necessária para fundamentar a função de formadora/or, sejam eles advindos da dimensão pessoal, profissional ou institucional, como estabelecemos nas competências profissionais, que apresentam uma ideia das atividades e atribuições para os professores formadores, como ponto de articulação entre o trabalho técnico e pedagógico:



-
- ✚ coordenar atividades de execução, implementação e avaliação de programas propostos;
 - ✚ envolver gestores e coordenadores pedagógicos no processo de formação docente, capacitando e avaliando o desenvolvimento dos envolvidos;
 - ✚ motivar os docentes às leituras que se fizerem necessárias, orientando o diálogo;
 - ✚ estimular a reflexão, desenvolver a autonomia e facilitar a dinâmica de autoformação docente;
 - ✚ considerar os saberes profissionais e da comunidade na qual estão inseridos;
 - ✚ reconhecer a importância da experimentação e da inovação de práticas pedagógicas relevantes a formação continuada docentes, advindas até dos próprios docentes, como modelo a ser desenvolvido;
 - ✚ compreender o tempo necessário para a promoção de mudanças, bem como para a aplicação de atividades para os docentes;
 - ✚ orientar os docentes quanto a elaboração de itens de avaliação e atividades complementares, como descritores, distratores que contemplem as propostas de contextualização e interdisciplinaridade;
 - ✚ trabalhar as especificidades das componentes curriculares na perspectiva interdisciplinar, intercaladas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDICs;
 - ✚ orientar a definição dos conteúdos das componentes curriculares de acordo com ano/componente, subdividindo as habilidades propostas para cada bimestre de acordo com a proposta curricular.
-

FORMAÇÃO: DO PLANEJAMENTO A AVALIAÇÃO

Ao se identificar a importância do planejamento, os objetivos estabelecidos passam a ser valorados e a guiar o processo, diminuindo a distância entre o que queremos e o que fazemos.

Não diferente de todo planejamento, o plano de formação deve contemplar:



- + A definição de metas (claras, simples e precisas) – onde eu quero chegar?
- + Apresentar uma visão detalhada do que será desenvolvido – como pretendo chegar lá?
- + Os conteúdos propostos – o que preciso estudar/abordar/discutir?
- + Estrutura das ações – quais passos devo seguir?
- + E, não menos importante a de avaliação – deu certo? Como saber se cheguei lá?

O maior desafio ao elaborar o planejamento das formações é considerar o que deu certo e o que precisa ser modificado!



O desafio, segundo o meu ponto de vista é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho. É possível modificar as práticas e as práticas da formação continuada de professores? (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

Destacamos aqui que é possível sim! Ora se empresas privadas que contratam docentes como formadoras/es e desenvolvedoras/es de programas de formação, conseguem, por que professoras/es formadoras/es, que conhecem a realidade na prática, pois já foram professoras/es, constituíram saberes no chão da escola, capacitados, instrumentalizados e valorizados como tais não conseguem

inovar com programas de formação em busca da melhoria do processo ensino e aprendizagem? Claro que é possível.

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma [...] atividade supérflua. (IMBERNÓN, 2010, p. 32).



2
Concepção Freiriana que remete o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, com iguais oportunidades de participação dos sujeitos, incluindo as políticas de formação e carreira como indicadores e referenciais da profissionalização. A visão da escola como política pública, voltada a formação e a reflexão do debate, sobre e para o que ocorre no contexto real vivido dentro de cada espaço educativo, considerando as particularidades dos espaços e dos sujeitos que neles atuam.

Para superar os desafios propostos, com o (re)pensar da formação continuada docente, é necessário superar os obstáculos. Sabemos as dificuldades podem se transformar desculpas para a resistência, que precisam ser vencidas, como as listadas por Imbernón (2010, p. 34 - 35):

- ✚ A falta de uma coordenação real e eficaz na formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos com a formação continuada;
- ✚ A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz a qualidade das mesmas;
- ✚ [...] a falta de descentralização das atividades programadas, que impede que muitos educadores tenham a oportunidade de participar de uma formação;
- ✚ O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- ✚ Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional;
- ✚ A ambígua definição dos objetivos ou princípio de procedimentos formativos, ou seja, da orientação da formação, a consciência do que se pretende. Devido à confusão entre coisas novas e velhas, são estabelecidos uns princípios de

discurso teórico-questionador e de discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente;

- ✚ A falta de verbas para atividades de formação coletiva e, principalmente, para a formação autônoma;
- ✚ Os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente;
- ✚ A falta de formadores e, uma formação centrada em um tipo de transmissão normativa, aplicativa ou em princípio “gerenciadora”, que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhante;
- ✚ A formação em contextos individualistas, personalistas. [...] descontextualizada, sem considerar a realidade de cada professor ou do grupo, voltando-se para a melhoria da cultura docente, mas não para a mudança e para a inovação;
- ✚ A formação vista unicamente como incentivo salarial ou promocional, e não como melhoria da profissão, fato que pode causar uma burocratização mercantilista da formação.

Cabe a nós articular os obstáculos a vencer com os desafios para elaboração e execução das formações continuadas, gerando novas alternativas como um futuro possível e desejável para a formação continuada docente. Para tanto, uma proposta possível engloba: um diagnóstico da atuação das/os docentes mediante observações; explorar a teoria por meio de demonstrações, discussões e sugestões práticas; valorizar os momentos de discussões reflexivas; e, apresentar retorno as/aos docentes, bem como estratégias de ensino de maior complexidade. Colocando ponto final na formação transmissora e descontextualizada. Partindo da ideia central de:



Potencializar a prática formadora capaz de estabelecer momentos de reflexão e participação, para que os docentes aprendam com a reflexão e análises de situações, problemas apresentados pelo coletivo docente, de modo a estabelecer um processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula, na escola, nos espaços formativos, contribuindo para a mudança e com o trabalho colaborativo.

De acordo com as cinco linhas de atuação, que devem centrar uma formação continuada: a reflexão prático-teórica da/o docente; a troca de experiências; a união

da formação a um projeto de trabalho; a formação como arma crítica contra práticas laborais e sociais; e o desenvolvimento profissional mediante o trabalho colaborativo.

Como exemplo, apresentamos a proposta de Imbernón (2010, p. 60-61) sobre o que fazer na formação que apresenta o que fazer na prática da formação considerando: a análise de situações problemas, geradoras de temas e assuntos a serem abordados nos momentos formativos, com a finalidade de atender as necessidades coletivas; a análise crítica dos casos onde a avaliação deve ser pontual para interpretar a relevância das temáticas escolhidas, para elaboração do plano de ação; e, a execução, desenvolvimento e avaliação do plano de formação.

Planos de formação	Processo
<p>Análises de situações problemáticas. Sensibilização / informação coletiva.</p>	<p>1. Análise da escola, do contexto e da comunidade. Onde estamos? 2. Análise coletiva: - Qual vai ser o papel de cada um. - Prévias. - Tempo das reuniões. - Compromissos 3. Análise, discussão e proposta coletiva sobre a situação problemática a ser tratada. Podem-se aplicar técnicas de análise colaborativa para identificar a situação problemática. O que queremos?</p>
<p>Elaboração do plano de ação para a solução da situação problemática e para a formação necessária que o execute</p>	<p>4. promover ao máximo possível a participação de todo o grupo. 5. Elaborar alternativas de mudança. Reivindicar, se é imprescindível, um apoio da formação para elaboração do projeto. Se preciso, buscar documentação. 6. Discutir condições laborais (flexibilidade de horário) e responsabilidades nos diferentes âmbitos em que o plano de ação se desenvolva.</p>

	7. Promover propostas de ação e de avaliação do projeto que permitam uma permanente retroalimentação.
Desenvolvimento do plano, acompanhamento coletivo e avaliação	8. Execução do plano de ação para solucionar a situação problemática. Reuniões de acompanhamento. Instrumentos de coletas de informação sobre o desenvolvimento do plano. Solicitação de ajuda externa se necessário. 9. Reuniões para troca de experiências entre professores. Explicitação das vivências sobre a execução do plano. Estabelecimento de melhorias constantes. 10. Avaliação final.

A organização das formações, que é papel da/o formadora/or, precisa ser repensada como **potencializadoras da prática pedagógica**, como instrumento do fazer docente, atualizando, culturalizando as/os docentes em conhecimentos de todas as tipologias, em um constante movimento de pesquisa, inovação, de construção do saber docente.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

A formação docente deve **estimular, instigar e avaliar** qualitativamente, para que se faça a correlação entre o que se deve ser e fazer, não apenas em leituras e concepções teóricas, articulando teoria e prática. Precisa ser entendida como momento de estudo e diálogo, com mediação crítica entre pares, tanto no papel de alunas/os e docentes, quanto no papel de professoras/es e formadoras/es, considerando os conteúdos e temáticas discutidas.

Apesar de muitas pesquisas, estudos e apontamentos, identificamos uma grande distância a real aplicabilidade da **práxis**, muitas vezes desconsiderada no planejamento. Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que a/o professora/or preenche e entrega à coordenação, ou digita em um sistema pré-estabelecido pelas secretarias de educação. Este é previamente padronizado e diagramado, onde a/o docente apresenta os objetivos, conteúdos, as habilidades, estratégias e avaliação. É preciso esclarecer que **o planejamento** não é apenas isso, **deve ser elaborado e vivenciado na prática**, como um processo de reflexão para a ação. E essa reflexão apresentada pela avaliação apresenta os problemas e entraves que precisam ser sanados na prática favorecendo uma visão ampla a/ao docente.

Assim, a formação continuada docente dá sustentação ao pensar e ao fazer docente, propiciando um processo de ensino e aprendizagem significativo, quando as ações formativas são contextualizadas, avaliadas e repensadas em **um processo dinâmico, contínuo e reflexivo**, que supere a dimensão técnica, resultante de um processo integrado entre formadoras/es, docentes, currículo, escola e contexto social, efetivado de forma crítica e transformadora.

Uma formação docente deve garantir essas bases dialéticas, valorizando a prática profissional, tanto de formadoras/es como de docentes em formação, como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no fazer docência. Como coloca Freire (1996, p.106-107), “Não se pode separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito ao aluno, ensinar de aprender.”

É preciso conjugarmos, no sentido de vivenciar o verbo **esperançar**, com vistas de dias melhores, para as/os professoras/es, para a educação, para o sucesso do ensino, da formação e efetiva aprendizagem, vislumbrando um futuro próximo alicerçado na relação dialógica, considerando o contexto de lutas nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- CASAS, Enric Rocas. A relação entre formação inicial e permanente dos assessores. In: MONERO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artemed, 2007.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 15.ed. São Paulo: Paz e Vida, 1996.
- GATTI, Bernadete. **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: Unesco, Inep/Mec, Consed, Undime, 2008.
- Grotberg, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. Em A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PERRENOUD, Phillipe. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.
- PINHEIRO DPN. **A resiliência em discussão**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, nº 1, p. 67-75, 2004.
- RAMOS, Paulo. **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade**. 6. ed. Blumenau: Odorizzi, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VAILLANT, D. **Formação de professores: estado da prática**. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003.
- VASQUES, Adolfo S. **A filosofia da práxis**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- YANNOULAS, S. C. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (Org.) **Trabalhando com a diversidade no PLANFOR**. SP: UNESP, 2001.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ANEXOS



Secretaria Municipal de Educação,
Ciência e Tecnologia

Ofício nº 01/ 2021 – GAB/Subsecretária Pedagógica

Caucaia, 20 de abril de 2021.

ILMA Senhora Michella Fonseca,

ASSUNTO: Autorização para a Pesquisa Acadêmica

Em resposta a sua solicitação recebida por esta secretaria que objetiva investigar a formação continuada docente na rede municipal de Caucaia, se faz necessário cumprir processos e realizar encaminhamentos a seguir, para que consigamos acatar com clareza e eficiência as finalidades do objeto de estudo apresentado.

Para autorizações de Pesquisa Acadêmica é exigido a abertura de processo através da Secretaria de Administração – SAM seguidas das seguintes documentações:

- Requerimento preenchido com os dados do solicitante;
- Projeto e pesquisa;
- Delimitação do campo de pesquisa determinando nominalmente as escolas para as quais pretende acesso;
- Cronograma constando a realização de cada etapa da pesquisa;
- Descrição da metodologia de pesquisa;
- Para os casos de utilização de entrevistas, solicita-se anexar o referido instrumental;
- Termo de anuência/declaração da direção da instituição aceitando a realização da pesquisa na instituição;
- Modelo de termo de autorização para alunos, professores e/ou formadores quando visar a participação dos mesmos, bem como veiculação de suas imagens.

Atenciosamente,

Elaine de Lima Oliveira
Elaine de Lima Oliveira

Subsecretária pedagógica

Av. Juaci Sampaio Pontes, 2000 – Centro – Caucaia – CE
CEP: 61.600-150 | Fone: (85) 3342-8040 | E-mail: sme@caucaia.ce.gov.br



Secretaria Municipal de Educação, e Tecnologia
Centro de Formação e Avaliação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº _____, localizada à Rua Juaci Sampaio Pontes, 2000, Centro, Caucaia - CE, representada por sua Secretária, **Maria Emilia Pessoa de Lima Carneiro**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº _____ SSP CE, e CPF/MF nº _____, residente e domiciliada nesta cidade, aqui denominada SMECT; e de outro lado a aluna **Michella Rita Santos Fonseca**, matrícula nº **2019200672**, do curso de Mestrado no programa de Ensino e Formação Docente – na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira - UNILAB, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº **2021002526** aqui denominado AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA, a qual pretende pesquisar com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado “ **DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA REMOTA: a tessitura e as trilhas da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Caucaia - CE**”.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia - SMECT, autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico no Centro de Avaliação e Formação – CENFA no município de Caucaia com os formadores (as) dos segmentos da educação infantil, anos iniciais e anos finais e professores (as) lotados nas unidades escolares da rede de ensino municipal de Caucaia.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao gestor (a) responsável pelo CENFA e aos gestores das unidades escolares seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com os (as) formadores (as) e professores (as) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SMECT para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SMECT não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros, atendendo os protocolos de segurança estabelecidos pelo governo municipal de Caucaia diante da pandemia de COVID-19.





Secretaria Municipal de Educação, e Tecnologia
Centro de Formação e Avaliação

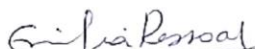
CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente para adentrar as unidades escolares no formato presencial ou remoto e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Caucaia, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Caucaia-CE, 28 de maio de 2021.


x _____
Maria Emilia Pessoa de Lima Carneiro
Secretária Municipal da Educação



Michella Rita Santos Fonseca
CPF nº 738.755.893 - 00

