

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**REGINA MARIA DE CASTRO**

**O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: um novo  
capítulo nos desafios dos formadores**

**Taubaté – SP**

**2023**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

C355d Castro, Regina Maria de

O dia em que a escola mudou de lugar : um novo capítulo nos desafios dos formadores / Regina Maria de Castro. -- 2023.

119 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,  
Departamento de Pedagogia.

1. Formador. 2. Professores – Formação. 3. Necessidades formativas. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

**REGINA MARIA DE CASTRO**

**O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: um novo  
capítulo nos desafios dos formadores**

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté, requisito para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação para professores da Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

**Taubaté – SP**

**2023**

# **REGINA MARIA DE CASTRO**

## **O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: um novo capítulo nos desafios dos formadores**

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté, requisito para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação para professores da Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Profa. Dr(a) Ana Maria Gimenes Correa Calil - Universidade de Taubaté (UNITAU)

---

Membra: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero Cunha- Universidade de Taubaté (UNITAU)

---

Membra: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha - Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Dedico este trabalho aos formadores que, na solidão ou no coletivo, buscam sempre formas de compor, com suas atividades, uma melodia que embale o movimento da educação, mesmo em meio a tantas adversidades e desafios.

## **AGRADECIMENTOS**

[...] E aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

GONZAGUINHA

Agradeço primeiramente, a Deus, fonte de toda sabedoria e definição de amor.

Ao amor da minha vida, que sempre me incentiva, segura minha mão, estuda comigo e é referência de determinação. Homem sábio!

Às quatro bênçãos com que fui agraciada com a honra de ser mãe de Beatriz, Guilherme, Raquel, Gabriela, que aprenderam a compreender minha escassez de tempo em muitos momentos por causa da dedicação aos estudos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Calil, pessoa generosa em compartilhar conhecimentos, humilde e até tímida em relação às produções maravilhosas que desenvolve, sempre incentivando e deixando os que estão ao seu redor brilharem, uma pessoa incrível!

Meus respeitosos agradecimentos à Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha e à Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, pelo apoio e disponibilidade, bem como pelos apontamentos fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos que aceitaram participar da pesquisa, pois contribuíram e muito com a minha formação e aprendizado.

Aos que terão interesse em ler o que foi produzido a partir desta investigação.

## RESUMO

A problemática: “Como se deu o processo de formação, na instituição profissionalizante de ensino, “CANES”, numa determinada unidade do Vale do Paraíba-SP, nos tempos de pandemia” se insere, no contexto do processo de formação, tendo como formador o docente. Teve como objetivo geral analisar de que maneira a formação continuada atendeu às necessidades formativas do formador em tempos de pandemia e cujos objetivos específicos foram: identificar as necessidades formativas dos docentes; identificar a formação inicial dos formadores docentes; identificar os impactos causados pela pandemia no processo de aprendizagem dos alunos; verificar as possíveis diferenças entre o ambiente presencial e o virtual; analisar o processo de formação da instituição a partir de documentos orientadores; elaborar o roteiro para Desenvolvimento de Plano de Formação a partir dos apontamentos da pesquisa. Engaja-se, na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas, no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de análise documental e de aplicação de questionário. Os autores que subsidiaram este estudo com apontamentos teóricos, foram Imbernón (2010, 2011), Vaillant (2001, 2003), Marcelo (1992, 2009), Placco (2001, 2003, 2013), Gatti (2020), Nóvoa (2020), Nóvoa e Alvim (2022), Oliveira (2020), Morales (2020), dentre outros. Conforme o andamento da investigação, outros autores foram consultados e incluídos para reforçar as bases teóricas. Trata-se de uma população respondente de 43 docentes formadores, sendo que 58,1% referem-se ao sexo feminino e 41,9% ao masculino. Quanto aos resultados e às aprendizagens, o vírus excludente, ao mesmo tempo, reuniu, conectou e mostrou ser possível aprender em diversos ambientes e espaços, em situações adversas, utilizando-se, para isso, de criatividade, de resiliência, articulando as diversas realidades sociais, os aspectos relevantes para se pensar e repensar a necessidade da formação continuada e da própria educação, havendo, portanto, a necessidade de reorganização do processo pedagógico, incluindo alfabetização digital e adequações de ferramentas. A pesquisa mostrou que é preciso se atentar para as questões emocionais que afloraram, no período, e que existe uma grande responsabilidade por parte de quem forma estes docentes em rever suas práticas.

**Palavras-chave:** formador; formação continuada; necessidades formativas.

## ABSTRACT

The problem: “How the training process took place in the professional teaching institution, “CANES”, in a certain unit in Vale do Paraíba-SP, in times of pandemic” is inserted in the context of the training process, having the teacher as trainer. It aimed to analyze how continuing education met the training needs of the trainer in times of a pandemic and specific objectives: to identify the training needs of teachers; identify the initial training of teacher trainers; identify impacts caused by the pandemic on the students' learning process; Check possible differences between the face-to-face and virtual environment; analyze the formation process of the institution based on guiding documents; elaborate a script for the Development of a Training Plan based on the research notes. Engages in the area of concentration of analyzes and research developed in the Research group entitled Education: professional development, diversity and methodologies. The research is linked to the research line Teacher Training and Professional Development of the Professional Master's in Education at the University of Taubaté, together with the research project processes and training practices, whose objective is to study teacher training processes for Basic Education, continuing education, from the perspective of professional development. The research, with a qualitative approach, was carried out through document analysis and the application of a questionnaire. The authors who supported this study with theoretical notes were Imbernón (2010, 2011), Vaillant (2001, 2003), Marcelo (1992, 2009), Placco (2001, 2003, 2013), Gatti (2020), Nóvoa (2020) , Nóvoa and Alvim (2022), Oliveira (2020), Morales (2020), among others. As the investigation progressed, other authors were consulted and included to reinforce the theoretical bases. It is a respondent population of 43 teacher trainers, of which 58.1% refer to being female and 41.9% male. As for the results and learning, the exclusionary virus at the same time brought together, connected and showed that it is possible to learn in different environments and spaces, in adverse situations, using creativity, resilience, articulating the different social realities, relevant aspects to become think and rethink the need for continuing education and education itself. That there is a need to reorganize the pedagogical process, including digital literacy and adaptation of tools. That it is necessary to pay attention to the emotional issues that arose in the period and that there is a great responsibility on the part of those who train these professors in reviewing their practices.

**Keywords:** trainer; continuing training; training needs.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- O Formador	15
Figura 2- A formação /aspectos da ação formativa	15
Figura 3- Premissas dos Formadores	22
Figura 4- Sequência de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977)	59
Figura 5- Questão problematizadora	61
Figura 6- Questões Norteadoras	62
Figura 7- Eixos para discussão dos resultados	67
Figura 8- Palavras que remetem à formação continuada.	77
Figura 9- Categorias do Eixo 3	77
Figura 10- Sexo dos docentes	108
Figura 11- Idade dos docentes	108
Figura 12- Formação Acadêmica	108
Figura 13- Tempo de docência	108
Figura 14- A escolha pela docência	109
Figura 15- Motivação na docência	109
Figura 16- Como se tornou formador/Mediador.	110
Figura 17- Referências na docência	110
Figura 18- Referências docentes citadas Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).	110
Figura 19- Afirmção de Placco e Silva sobre formação continuada.	111

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Percurso de Investigação	51
Quadro 2- títulos dos documentos/período de elaboração.	56

## LISTA DE SIGLAS

AFF	-	Autoformação do Formador
AFP	-	Autoformação do Professor
CP	-	Coordenador Pedagógico
EP	-	Ensino Profissionalizante
ER	-	Ensino Remoto
F	-	Formador
FC	-	Formação Continuada
Ff	-	Formador De Formadores
FI	-	Formação Inicial
IF	-	Identidade do Formador
OP	-	Orientador Pedagógico
PC	-	Professor Coordenador
PF	-	Professor Formador
PFMO	-	Programa de Formação de Mentores Online.
TDIC	-	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TE	-	Técnico Educacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: DA INCOMPLETUDE ÀS DESCOBERTAS E ÀS CONSTRUÇÕES</b>	<b>11</b>
<b>2 ANÁLISE DE POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DO CORPO TEÓRICO</b>	<b>20</b>
2.1 O Formador	20
2.1.1 Conhecimento teórico e prático	22
2.1.2 Compromisso com a profissão	23
2.1.3 Capacidade e iniciativa para aprender e inovar	25
2.2 O Formador e as suas Tarefas ou Atribuições: O Fazer-se Formador.	26
2.3 O Formador e o Desenvolvimento Profissional	28
2.4 Estudos Correlatos	34
2.4.1 Conexões com estudos anteriores	35
2.5 Novas Conexões	44
<b>3 METODOLOGIA: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>50</b>
3.1. Participantes	52
3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/Dados	57
3.4 Procedimentos para a Análise dos Dados	58
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>61</b>
4.1 Concepções Sobre o que é Ser Professor	67
4.2 A Concepção de Formação Continuada na Percepção dos Participantes da Pesquisa	71
4.3 Impactos Causados pela Pandemia no Processo de Aprendizagem: Necessidades Formativas E Dimensão Emocional.	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO:</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B: DADOS DA PESQUISA</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO C: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO D: APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL</b>	<b>117</b>

# 1 INTRODUÇÃO: DA INCOMPLETUDE ÀS DESCOBERTAS E ÀS CONSTRUÇÕES

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai  
Mas eu preciso ser outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
(BARROS, 2002, p. 79)

Manoel de Barros (2002) provoca a reflexão sobre o "se mover", o buscar outras formas para o fazer e o agir. A tal incompletude por ele descrita está presente no jeito de ser da pesquisadora e no seu fazer profissional, por sempre buscar respostas para as suas inquietações e acreditar na necessidade de metamorfose, de renovação para o desenvolvimento e para a profissionalização, principalmente de quem escolhe ser formador.

No dia em que “a escola mudou de lugar”, o dar continuidade aos processos de formação virou incerteza, mas juntando esforços, experiências de alguns, boa vontade de outros, a escola seguiu em outros ambientes e o processo não parou. Fica a impressão de que formadores e equipes deram continuidade às palavras de Barros (2002).

Conforme Ambrosetti e Almeida (2009, p. 595), “a ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e de identificação profissional, desenvolvido pelos professores, ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional, e, principalmente, na organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão”.

Era o momento de novos espaços, novas formas de socialização, e o docente é formador em exercício o tempo todo. Larrosa (2002, p. 21) descreve “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. E para sentir, experienciar, a pesquisadora foi a campo em busca de respostas para a questão da formação em tempos de pandemia e para compreender os impactos causados pelo distanciamento físico

diante da necessidade de outros olhares por parte do formador, pois: “Aos pouquinhos é que a gente abre os olhos” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p.12).

Para os formadores, é importante abrir os olhos, abrir-se ao ato de ver, de conhecer, de aprender, ampliar horizontes e visões profissionais, e é devagarzinho, na travessia, na prática do dia a dia, nas oportunidades de formação e nos compartilhamentos, que isso se dá, que vai tomando forma.

Chauí (1997, p.25), em suas pesquisas e análises sobre os olhos e o ato de ver, traz a afirmação de que “preparar-se para ver é dizer por onde se deve começar a olhar”. O ato de ver se encontra nos resultados que aqui serão apresentados, a partir do movimento dos docentes da unidade escolar, no campo de pesquisa, diante da complexidade e das incertezas geradas desde março de 2020.

A ideia de educação remete ainda à imagem de um prédio com salas, carteiras, cadeiras, armários, lousas, laboratório de informática (não comum a todas as escolas), biblioteca (não comum a todas as escolas), alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e tantos outros atores que fazem parte do processo de construção do dia a dia de aprendizagens. Embora não seja esse o único espaço onde a educação se processa, a representação que temos geralmente é essa.

A instituição educativa, chamada de escola, tem passado por mudanças significativas e já não é vista apenas como transmissora de conhecimentos, mas um espaço onde o conhecimento precisa ser construído coletivamente, com caráter mais dialógico e relacional. São inúmeros questionamentos que convergem para o: “Como aprender a aprender, a fazer, a ser e conviver?”. O trabalho pedagógico traz o apelo constante da atualização em movimento e nos coloca frente a frente com o paradigma de ensinar ou mediar.

No trabalho pedagógico do formador, não é diferente, o mesmo desenho se faz na formação inicial e continuada e esperamos que a reflexão sobre as constantes mudanças seja a realidade no fazer cotidiano, pois impacta diretamente nas concepções e práticas.

A complexidade tecnológica, a diversidade cultural e as transformações pelas quais a sociedade tem passado requerem repensar a educação no seu formato de acesso e permanência, seja no âmbito discente, docente, como de gestão e de formação.

Era mês de dezembro de 2019, na China, quando a mídia anunciou um tipo de pneumonia de origem desconhecida, que, segundo os pesquisadores, tratava-se de um novo Corona vírus e causava síndrome respiratória aguda grave. Alguns pacientes não apresentavam sintomas, e, então, ouviu-se o nome da doença que isolou a população: Covid 19. E ela chegou no país tropical no final de fevereiro. De início, foi difícil acreditar, mas, em março, a vida

transformou-se, tudo foi ficando diferente, o contato físico foi impedido, as escolas como espaço físico ficaram vazias, o uso de máscaras se tornou imprescindível, a população exposta e o descaso com a saúde, no país, ficou ainda mais evidente. Muitos surpreendidos com leitos de UTI lotados e um grande índice de mortalidade. Queiroz, Cruz e Pinho (2020, p. 83) afirmam que: “A primeira morte causada pelo vírus registrada, no dia dezessete de março, em São Paulo, revelou a fragilidade humana. A partir daí, começou a surgir uma consciência de comunhão planetária de todo o povo, em todas as nações que constituem nossa Terra Pátria até então atingidas pelo vírus”.

A “era da incerteza” estava instalada, aparentemente tudo transitório quando se experimentou uma espécie de metamorfose. No lugar de exclamações e pontos finais, ganharam destaques as interrogações e as reticências. O que mais se afirmava: “estaremos nos livros de história” e o que mais se discutia: “Voltaríamos à vida normal”?

A educação e os sistemas de ensino foram impactados, e como pensar nos registros históricos desse tsunami de mudanças e de necessidades de reinvenção e de ressignificação? E sobre os formadores e os processos de formação, o que seria deixado? Qual aprendizado com todas as lições trazidas que afetaram a economia, a saúde, a educação, o social? De acordo com Santos (2020), a pandemia revelou que é possível encontrar alternativas para adaptação e novos modos de viver, produzir, consumir e conviver quando for necessário.

No que se refere à educação, o vírus excludente, ao mesmo tempo, reuniu, conectou e mostrou ser possível aprender em diversos ambientes e espaços, em situações adversas, utilizando-se para isso de criatividade, de resiliência, articulando as diversas realidades sociais, os aspectos relevantes para se pensar e repensar a necessidade da formação continuada e da própria educação.

Na era da informação, a educação foi acometida pela inexperiência com práticas e vivências em ambientes não presenciais, em uma sociedade que já vinha conectada por redes, e que Castells (2003) já nomeava como o novo ambiente da comunicação e necessário para a atividade humana. A sociedade, com interações mais rápidas por conta do advento da internet, clamava pela aplicação de novos conhecimentos, de inovações tecnológicas que impulsionassem as transformações sociais e educacionais, embora a pauta ainda estivesse tão voltada para as ações presenciais.

Algo tão urgente e distante das reais discussões de formadores: a educação na era de novos modos de comunicação e de mediação, em variados formatos e espaços, diante do papel dos formadores como atores deste processo de transformação e inovação!

Em março de 2020, por causa da COVID 19, escolas foram fechadas e alunos distantes das salas de aulas convencionais, professores sem saberem como proceder, pouca ou nenhuma orientação no início. O que, no primeiro momento, parecia passageiro, foi sendo prorrogado, iniciou-se o isolamento social e houve a necessidade de criar formas de continuar a ação educacional, porém no formato remoto. Se a educação já passava por várias mudanças, agora surge um desafio maior, utilizar outros espaços para garantir a formação e buscar formas de manter a qualidade no processo ensino/aprendizagem e nos processos de formação. Deparou-se novamente com a questão de acesso e de permanência, visto que nem todos possuíam recursos tecnológicos digitais.

Os formadores (docentes), foram desafiados a repensar suas aulas!

Um fato aconteceu: a escola mudou de lugar, e o chamado para olhar a história da educação e começar a escrever um novo capítulo nos desafios dos formadores, buscando a interação social-virtual, por meios e canais que não eram democráticos, devido ao fato de nem todos terem acesso à internet, tornou-se determinante.

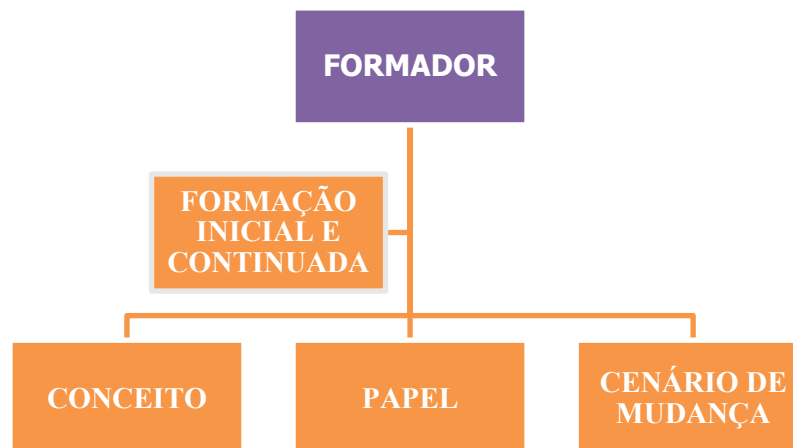
Se ao dormir as portas dos prédios escolares foram trancados, ao acordar as chaves de acesso eram senhas e o ambiente era virtual, o que não era familiar, trancando portas de um prédio e, ao acordar tendo que colocar senha de acesso a um mundo virtual que não era familiar em vista do currículo desenhado para aulas presenciais.

A escolha do tema para pesquisa, “O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: UM NOVO CAPÍTULO NOS DESAFIOS DOS FORMADORES”, se deu pela importância de fomentar a discussão e reverberar a reflexão sobre o formador, sua formação, suas necessidades formativas para atuar não só no panorama pandêmico, mas também, e principalmente, diante das incertezas.

A formação continuada, o conceito de formador, o ato de formar, o constituir-se formador de forma processual, é campo fértil, amplo e prioritário para estudos e pesquisas. Faz-se necessário progressivamente construir saberes, aprender a formar, planejar, avaliar, validar, replanejar além do espaço presencial. Tudo é verbo, tudo é ação!



Figura 1- O Formador



Fonte: Elaborado pela autora, (2021)

O conhecimento profissional docente proveniente da formação inicial, conjuntamente com as práticas e com a formação continuada, incorporadas ao cenário de mudanças, desenham o perfil e o conceito do fazer-se formador na docência.

Figura 2- A formação /aspectos da ação formativa



Fonte: Elaborado pela autora, (2021)

Conforme aponta a figura 2, torna-se necessário pensar, também, além da prática, na autoformação, partindo de um diagnóstico que contemple o planejamento, o acompanhamento e o replanejamento, favorecendo a articulação e a mediação no grupo a ser formado.

Falar em prática pedagógica é considerar o aspecto social, no contexto, é significar ou ressignificar para ter sentido. Práticas são fatos culturais “realizadas em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido” (GATTI, 2020, p. 17). Por isso, é importante fomentar sempre a discussão a esse respeito. Oportunizar reflexão sobre os aprendizados trazidos pelas experiências dos formadores, conhecer os planos elaborados, as estratégias encontradas, os erros e os acertos obtidos, o que afetou suas atribuições e a próprio conceito de formador, torna-se relevante não só para os formadores, mas para quem é formado, para quem faz a gestão dos processos de formação, para educadores de maneira geral, que, no período de pandemia, precisaram se reinventar para que a escola pudesse continuar cumprindo seu papel, independente do espaço e dos recursos.

O tema insere-se na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, o tema é atual e a reflexão além de essencial vem acompanhada de ação a partir dos resultados dispostos em um roteiro base para desenvolvimento de programas de formação, buscando contribuir com o novo capítulo que está sendo escrito com as vivências e desafios enfrentados.

A instituição aqui denominada “CANES”, escolhida para o estudo, atua na área de ensino profissionalizante, no Estado de São Paulo, possui sessenta e três (63) unidades escolares distribuídas por todo o estado e atua, no mercado privado, há mais de setenta (70) anos. Oferece cursos técnicos de nível médio nas áreas de Gestão e Negócios, Saúde e Segurança do Trabalho, Tecnologia da Informação, Design de Interiores, Gastronomia e Nutrição, cursos de Qualificações Profissionais e Especializações Técnicas. Há duas (2) unidades dessa rede que trabalha com graduação e pós-graduação, o que não é o caso da unidade 63, campo de pesquisa.

É reconhecida por oferecer qualidade educacional e sua proposta pedagógica é pautada nos princípios da concepção sociointeracionista, com aprendizagem ativa e foco no trabalho com projetos. Investe na formação de seus colaboradores, por meio do oferecimento de cursos e de formação continuada. Há duas figuras de formadores, a do Técnico Educacional (TE) que é nova, na instituição, antes o cargo recebia outra nomenclatura e ele era responsável por processos mais burocráticos, e de aproximadamente quatro (4) anos para cá, seu foco de atuação maior é a formação docente, e a figura do docente formador dos alunos dos variados cursos, que foi o formador escolhido para esta pesquisa.

Participaram da pesquisa 43 (quarenta e três) docentes dos 54 (cinquenta e quatro) que fazem parte do quadro efetivo da unidade escolar.

A “CANES” acredita na educação com ênfase na aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, de autonomia e de cidadania, que vão além do domínio técnico científico, pois inclui valorização das culturas, dos saberes tecnológicos, do espírito empreendedor. A instituição “CANES” propõe-se a realizar práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em situações reais, em soluções de problemas, apoiadas em recursos digitais.

A unidade escolar está localizada, no eixo Rio - São Paulo, na região denominada Vale do Paraíba e está próxima de cidades turísticas como Campos do Jordão e Ubatuba no litoral norte. Em 2021, a população estimada da cidade foi de 320.820 mil pessoas, de acordo com os dados do IBGE. Ainda de acordo com o Instituto, em 2020, a média salarial dos trabalhadores formais era de 2,8 salários-mínimos, sendo que o PIB, em 2019, era de R\$ 58.290,80. A cidade conta com um dos maiores polos industriais da região, e abriga empresas multinacionais a exemplo da Volkswagen, Alston e Embraer.

No que tange à educação, analisando os dados do IDEB, verifica-se que a cidade vem evoluindo com o passar dos anos, passando de um indicador com média de 3,6 em 2007 para 5,5 em 2021, além disso, concentra muitas universidades, sendo a Universidade de Taubaté – UNITAU a principal delas, contando com diversos campus distribuídos pela cidade que oferecem cursos nas mais diversas áreas de atuação, inclusive Medicina.

O estudo e a pesquisa delimitaram-se ao processo de formação, ao formador(docente) e às necessidades formativas no período da pandemia/pós pandemia e, para tanto, partiram de inquietações da pesquisadora.

Considerando-se os variados cenários ocasionados pela Pandemia-COVID19, a educação foi um dos que exigiu e tem exigido reflexão, flexibilidade, adaptação, resiliência, resgate de conhecimentos, constante busca de novas alternativas, construção de novos conhecimentos e habilidades em formatos colaborativos e coletivos.

De um dia para o outro, houve a convocação para aprender a aprender, no espaço virtual, com plataformas e recursos com os quais a grande maioria não tinha familiaridade, a aprender a ser diante da mudança, a aprender a fazer o novo que já estava sendo implantado sem o devido tempo para planejamento ou diálogos prévios, aprender a conviver com as incertezas e particularidades que se apresentam todos os dias.

A escola mudou de lugar!! O desafio de toda a comunidade escolar se intensificou, e os formadores precisaram se reinventar. E como se já não bastassem reinvenções, vieram os oráculos do retorno, e os “Nostradamus” da atualidade, profetizando o que imaginavam como desfecho para a educação, enquanto os atores precisavam ser protagonistas do fazer acontecer.

Orsolon (2006) faz referência à necessidade de rever postura diante da possibilidade de mudança:

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora (ORSOLON, 2006, p.18).

Já que a escola mudou de lugar diante da realidade imposta, convém ressaltar a função inovadora dos educadores e o surgimento do problema:

Como se deu o processo de formação, na instituição profissionalizante de ensino, “CANES”, na unidade 63 do Vale do Paraíba-SP, nos tempos de pandemia?

Para responder a essa pergunta, recorre-se às seguintes questões norteadoras:

- Quem são os formadores da unidade?
- Qual a formação dos formadores?
- Que saberes foram mobilizados?
- De que forma a pandemia afetou a sua ação formativa na escola?
- Que necessidades formativas apontam no seu processo de formação?

Para responder às questões, foram estabelecidos objetivos no intuito de desenhar a jornada de busca de conhecimentos para gerar resultados. Dessa forma, os seguintes objetivos foram constituídos e serão parte das considerações do trabalho:

#### **- Objetivo Geral**

Analisar de que maneira a formação continuada atendeu às necessidades formativas do formador em tempos de pandemia.

#### **- Objetivos Específicos**

- Identificar as necessidades formativas dos docentes;
- Identificar a formação inicial dos formadores docentes;

- Identificar impactos causados pela pandemia no processo de aprendizagem dos alunos.
- Verificar possíveis diferenças entre o ambiente presencial e o virtual;
- Analisar o processo de formação da instituição a partir de documentos orientadores;
- Elaborar roteiro para Desenvolvimento de Plano de Formação a partir dos apontamentos da pesquisa.

Conforme o andamento da investigação, outros autores foram consultados e incluídos para reforçar as bases teóricas. As seções foram organizadas do seguinte modo: No capítulo 1- Introdução: Da Incompletude às Descobertas e Construções, é apresentado o percurso da pesquisa, contextos, objetivos, breves aspectos da metodologia, delimitação de estudo, problematização, organização do trabalho.

O capítulo 2, Análise de Possibilidades para Construção do Corpo Teórico, traz a revisão de literatura, apresentando em primeiro plano um panorama de pesquisa bibliográfica e respectivos apontamentos teóricos, acerca do formador, dos conhecimentos teóricos e práticos, do compromisso com a profissão e desenvolvimento profissional, da iniciativa para aprender e inovar, das necessidades formativas, das incertezas e do processo de formação/tecnologia. Em segundo plano, os estudos correlatos, em um panorama de pesquisas entre os anos de 2017 a 2019. Em terceiro plano, apresenta Novas Conexões, entre os anos 2020 a 2023 e respectivos apontamentos teóricos.

O capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos, a escolha do tratamento e a análise dos dados obtidos. O capítulo 4, Resultado e Discussões, mostra os dados analisados a partir das respostas do questionário aplicado e da análise documental.

Em seguida, apresentam-se as Considerações Finais, Referências, Anexos e Apêndices com os instrumentos elaborados.

## **2 ANÁLISE DE POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DO CORPO TEÓRICO**

Neste capítulo, abordam-se conceitos, visões, pareceres, experiências escritas por estudiosos e pesquisadores sobre a temática do formador, da formação continuada, e das necessidades formativas. A pesquisa científica, acadêmica propicia o contato com referenciais teóricos que trazem clareza e, em muitos momentos, também geram dúvidas e inquietações. Para a construção do presente referencial teórico, amparou-se em um primeiro momento nos estudos de Imbernón (2010, 2011), Vaillant (2001, 2003), Marcelo (1992, 2009), Placco (2001, 2003, 2013), Gatti (2020), Nóvoa (2020), Nóvoa e Alvim (2022), Oliveira (2020), Morales (2020), dentre outros, por não estar tão definida, para a pesquisadora, a figura do formador que seria objeto de estudo. Conforme as respostas ao questionário foram chegando, bem como os estudos foram avançando, viu-se a necessidade de atualizar e buscar outros referenciais teóricos, o que se confirmou nas orientações e nas sugestões trazidas pela Banca de qualificação,

Diante disso, foram incluídos estudos de Gatti (2020), Nóvoa e Alvim (2020), e trata-se aqui do formador docente, que atua no ensino técnico profissionalizante.

### **2.1 O Formador**

O formador, no Brasil, vive a experiência de olhar sucessos, insucessos, obstáculos, avanços e retrocessos, que o desafia a buscar respostas que possibilitem intervenções, na realidade educacional, tendo em vista, sempre, melhorias no processo de aprendizagem e ampliação de repertório de conhecimentos e estratégias que favoreçam a formação.

A princípio, esse trabalho foi pensado para os formadores de formadores (FF), e é substancial esclarecer que esses profissionais são identificados por diferentes denominações, como: orientador pedagógico, instrutor, multiplicador, assessor, coordenador pedagógico, coordenador educacional, técnico, moderador, professor coordenador, professor, formador etc, e após a coleta de dados, percebeu-se que se tratava do formador docente (F), sendo assim, apoiamos-nos em um aspecto relevante apontado por Vaillant (2009), que é a dificuldade de definir a identidade e a definição do que é ser formador, por não requerer conhecimentos ou formações específicas para o ingresso nessa atividade ou função. Segundo Vaillant e Marcelo (2001), pode-se definir o formador como:

[...] pessoa que se dedique profissionalmente a formação em seus diferentes níveis e modalidades tal como o planejamos [...]. O formador é um profissional da formação, e como todo profissional, está capacitado e creditado a exercer esta atividade; possui conhecimento teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito. Também, [...] o profissional, pertence a coletivos profissionais que assumem princípios e valores em relação com os clientes da formação (VAILLANT; MARCELO 2001, p. 32).

Para os autores, o formador precisa estar capacitado e creditado para se dedicar à formação nos diferentes níveis com conhecimentos teóricos e práticos, tendo compromisso com a própria aprendizagem. É necessário ampliar a base de conhecimento e é um trabalho conjunto com os pares, gestores, professores, alunos, comunidade.

Durante o percurso de coleta para a apresentação de resultados, foi-se desenhando um cenário diferente do pensado pela pesquisadora que é formadora de formadores, pois o impacto causado pela pandemia, no papel do formador docente, era realmente o novo capítulo no desafio dos formadores. Dessa forma, buscou-se manter, no texto, os estudos correlatos de pesquisadores formadores de formadores, visto ter sido a base inicial da elaboração das questões que formaram o questionário, bem como do olhar referente às questões que nortearam a problematização.

Portanto, o formador, definido para o presente trabalho, é docente e atua em formação profissional técnica e em cursos de aperfeiçoamento de uma instituição particular de ensino profissionalizante, localizada, no Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

Com base nos estudos de Vaillant (2003), buscou-se compreender o movimento indispensável ao formador nos diferentes níveis da formação e seu processo de aprender a ser formador ao mesmo tempo em que medeia situações do cotidiano das escolas, contextualizando o ser e o fazer. Há que se considerar os saberes e fazeres que são mobilizados nesse processo. Não se trata apenas de formação técnico/didática, mas de uma formação crítica, reflexiva, considerando a efetivação da aprendizagem, tendo a prática, a iniciativa de inovar e o compromisso com a profissão como premissas do processo.

[...] como ‘um processo contínuo, sistemático e organizado’ que [...] abarca toda a carreira do formador. Do ponto de vista do ‘aprender a aprender’, os formadores passam por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (VAILLANT, 2003, p. 35).

Ao elucubrar sobre o processo contínuo que abarca a carreira do formador, deparamo-nos com o desafio de compreender que esse profissional passa por etapas do “aprender a aprender”. A partir da citação de Vaillant, 3 (três) premissas básicas podem ser consideradas, e

que segundo a compreensão da pesquisadora, podem ser aplicadas para o formador docente, incluindo exigências pessoais, organizativas, psicológicas, dentre outras.

Figura 3- Premissas dos Formadores



Fonte: Elaborado pela Autora, (2021).

### 2.1.1 Conhecimento teórico e prático

Ao considerar o Formador docente (F) e o conhecimento, percebe-se a complexidade da temática em questão, já que se faz necessária a compreensão destes dois eixos: teórico e prático, que requerem processos formativos e prática pedagógica, segundo Vaillant e Marcelo (2012). De acordo com os autores, tanto pelos docentes em formação, como os que estão em exercício, as práticas de ensino são o segundo elemento mais valorizado dos componentes do currículo formativo, pois a prática será responsável por demonstrar as necessidades de aprimoramento para o exercício profissional, e que é o próprio profissional o responsável por estabelecer uma ponte entre saberes teóricos e cotidiano de sala de aula.

Imbernón (2012), ao tratar da formação de professores e do formador de professores, aponta para o fato de que quando a formação acontece, no espaço da universidade, há a necessidade de um diálogo sobre a docência como processo contínuo, dinâmico, considerando a formação não como único, mas como elemento importante de desenvolvimento profissional, porém, não sendo o decisivo. A formação, segundo o autor, é um processo que se desenvolve em conjunto, considerando comunidade, pares, gestores, alunos, campo teórico, prático, aspectos metodológicos e socialização de experiências. Ainda para Imbernón (2012, p.109),

[...] uma formação deve propor um processo que capacite o professorado em conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais do conhecimento, considerando como eixo fundamental de seu currículo de



formação o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades de reflexão sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, autoavaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional.

Aqui se dá o movimento de formação nos eixos de conhecimentos teóricos e práticos e do aprender a aprender, mobilizando saberes e buscando saberes novos em concomitância com os fazeres. Um desafio que desponta a todo o tempo é a compreensão de que formadores se fazem profissionais no exercício continuado de formação, autoformação e prática, "[...] um processo continuado de autoformação - envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais - desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores" (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

Para efetivar o processo continuado do formador docente de autoformação envolvendo as dimensões individuais, coletivas e organizacionais, faz-se necessário o compromisso com a profissão.

### **2.1.2 Compromisso com a profissão**

Com o intuito de atender às demandas das discussões referentes ao desenvolvimento de formadores, cabe trazer para a pauta o contexto da formação, as necessidades e as características que (re) definem o compromisso profissional desse ator no processo de aprender a aprender e no seu próprio processo de aperfeiçoamento.

Importante incluir a integração do lugar para aprender (universidades e outras instituições com cursos de especialização, graduação, participação em grupos de pesquisas e de estudos, dentre outros) e o lugar para fazer (atuação), pois o compromisso profissional do educador se dá no ambiente formativo e no ambiente de práticas.

Essa integração motiva a aprendizagem, pois considera a formação e a experiência, "[...] que o formador deve ser um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los" (VAILLANT, MARCELO, 2001, p. 22), suscitando a modificação de práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, a aquisição de novos saberes que contribuirão no desenvolvimento e na aprendizagem.

O maior compromisso profissional do formador, de acordo com as leituras realizadas dos estudos de Vaillant e Marcelo (2001), é o da aprendizagem contínua para que haja coerência

entre o discurso e a prática. Esse compromisso recai sobre a capacidade e sobre a iniciativa para aprender e inovar.

Para Imbernón (2011), a profissionalização docente está ligada ao exercício da prática:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercuta no domínio de si mesmos (IMBERNÓN, 2011, p. 26).

E o exercício da prática implica ter de dar conta de um corpo de desafios e responsabilidades de ordem técnica, pedagógica e social. Não é apenas um objeto de saber das ciências da educação e, sim uma atividade que articula múltiplos saberes provenientes de concepções pedagógicas e reflexões da prática. A dialogicidade que aproxima as trocas entre pares e alunos converge na transformação e na reformulação do saber, evidenciando que a visão do docente como detentor do conhecimento precisa ser superada, pois estamos diante de um contexto em que a aprendizagem é dinâmica e contínua.

Roldão (2007) aponta que a especificidade profissional do professor é a ação de ensinar para que outros aprendam os saberes.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’ (ROLDÃO, 2007, p. 98).

De acordo com a autora, a relação teoria-prática refere-se ao conhecimento teórico produzido, mobilizado, na prática de ensinar, ou seja, a construção do conhecimento profissional docente é fruto do processo reflexivo da formação inicial e em exercício com a prática e tem como ponto de fragilidade o saber específico, visto que a função docente é ativa na mediação entre o saber e o aluno.

O compromisso docente com a profissão, portanto, tem, no centro, o aprender e o ensinar os alunos para que aprendam, o que vai além dos saberes conteudistas, e a capacidade e iniciativa para tal é o grande diferencial.

### 2.1.3 Capacidade e iniciativa para aprender e inovar

Ter iniciativa para aprender precisa ser foco, no processo de desenvolvimento docente, pois o campo de formação é permanente e precisa sair do discurso, partindo da realidade, de situações concretas, sem deixar de contemplar o currículo, a investigação, os recursos, as tecnologias, a diversidade.

Segundo Tardif (2017, p. 34), “os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.”

Marcelo (2009) ainda afirma que:

[...]para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8)

A iniciativa para aprender e inovar é de extrema importância para o professor devido à velocidade de transformação das informações, da geração de conhecimentos, dos perfis dos alunos, das incertezas, principalmente emergidas da pandemia com as ações educacionais remotas, e precisam envolver as instituições para o aperfeiçoamento em um processo de parceria e corresponsabilidade para o constante aprender, incentivando e promovendo formação. Nesse ínterim, Imbernón (2011) retrata suas concepções sobre as instituições de ensino:

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico [...] e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (IMBERNÓN, 2011, p. 8)

Interessante a colocação de Imbernón (2011), ao se referir que a escola não pode ser “um lugar” onde se aprende o básico e reproduz o conhecimento dominante e, sim, assumir ser rede de relações, de manifestação de vida. No dia em que a escola mudou de lugar, adentrando-se em outros espaços e lugares onde a vida se manifestava o tempo todo, a falta de contato físico se fazia cruel e comprometia a rede de relações. Pela primeira vez, viu-se a escola verdadeiramente, na comunidade, dentro das casas, dos comércios, dos automóveis, porém fragmentados. Cada qual tentando aprender como podia e o docente buscando alternativas de aprender e inovar.

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (NÓVOA, ALVIM, 2022, p.36).

E é preciso olhar para o formador docente com lucidez e coragem, sem romantizar ou poetizar sua necessidade de desenvolver competências para a virtualidade. Fato é que a escola não será a mesma, que o processo de formação, ensino aprendizagem também não, que a identidade e o papel docente estão em um espaço de construção relacionado com as experiências e com o processo de formação ao longo da carreira. Que os diferentes modos de viver precisam ressignificar a pedagogia instalada, no período de ausência física, considerando o humano e o social.

Interessante que Nóvoa (1992) já trazia que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

E o processo identitário, no período da pandemia, reconfigurou a educação a partir da necessidade de relações com as tecnologias, impondo novos desafios aos docentes para a construção de novas habilidades digitais antes não previstas, nos desenhos curriculares, quanto mais nos programas de formação. O novo cenário atingiu não só os espaços arquitetônicos denominados escolas, mas a sua estrutura e composição, quebrando fronteiras geográficas, porém exigindo ampliação ou elaboração de novos repertórios principalmente para os formadores docentes, diante das tarefas e atribuições.

## **2.2 O Formador e as suas Tarefas ou Atribuições: O Fazer-se Formador.**

Ao passo que ninguém se torna professor de agora para daqui a pouco, convém ressaltar que apenas teorias não fazem um professor, é preciso a prática e a reflexão sobre a prática, as vivências e as articulações com seus pares e demais educadores. Isso implica desenvolvimento profissional e formação permanente.

Ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma

educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

De acordo com a LDB (1996), os deveres e atribuições docentes são os seguintes:

- Participar da Proposta pedagógica da escola;
- Elaborar um plano de trabalho docente (PTD);
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Elaborar estratégias para os alunos de menor rendimento;
- Ministras aulas nos dias letivos estabelecidos pela escola;
- Participar do Planejamento, da avaliação e do desenvolvimento profissional;
- Articular-se com as famílias dos alunos e a comunidade.

A pesquisadora que é formadora de docentes da educação profissional constata que as atribuições e os deveres, aqui elencados, fazem parte das atribuições, no contexto da educação profissional, visto que trabalha com alunos com idade a partir de 14 anos e até mesmo a articulação com as famílias é parte integrante.

Vê-se, aqui, que há um trabalho além da sala de aula, ou anterior ao ingresso, em sala de aula, como preparar plano de trabalho, elaborar estratégias, participar da proposta pedagógica da escola, planejar e o compromisso com o desenvolvimento profissional, ou seja, teoria e prática engajadas, o que, na educação profissional, é crucial, visto que há a preparação para o mundo do trabalho.

Para Larrosa (2002):

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...] e por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (2002, p. 24)

Depara-se com a multiplicidade de ações sem reflexão, sem oportunizar experiência. A capacidade de formar-se, da formação e da transformação é fundamental na experiência, pois: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). A construção e a reconstrução precisam ser constantes no desenvolvimento do formador.

Vaillant (2003) amplia o significado de formador, considerando que todos os profissionais que realizam ação de formação pedagógica são formadores. Ou seja, o professor, o orientador, o supervisor, o coordenador, o tutor, pois atuam nas instâncias educacionais e em ambientes formativos. Portanto, a formação ocupa um lugar essencial, na carreira docente e de

educadores, no contexto geral, e, para tanto, a práxis se faz essencial, no exercício de formação, no fazer-se formador, articulando teoria e experiência.

A educação é um processo que envolve necessariamente indivíduos que apresentam níveis de conhecimentos desiguais, mas que se propõem a compartilhar esses conhecimentos. A formação, na educação escolar, é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto de profissionais mais experientes com outro com menor domínio de conhecimentos ou práticas, que, juntos, caminham na direção de uma formação social, cognitiva, afetiva e desenvolvimental.

### **2.3 O Formador e o Desenvolvimento Profissional**

O fazer-se formador está intimamente relacionado com o desenvolvimento profissional. Marcelo (2009, p.11) propõe o desenvolvimento profissional “como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

É relevante evidenciar que, na carreira do magistério, o termo “profissionalização” ainda é um pouco distante do vocabulário usado cotidianamente e mesmo da apropriação dessa condição pelos que desenvolvem esse trabalho.

A pesquisadora se vê diante desse desafio constantemente, nos seus diálogos com as equipes docentes que forma, pois aparentam trazer uma carga ideológica que não os inclui como profissionais.

Em relação à carga ideológica, Tardif (2013) se refere às idades do ensino, nos contextos históricos, e aponta três fases históricas: 1- Século XVI ao XVIII, Idade da Vocação; 2- a partir do século XIX, Idade do Ofício; 3-Segunda metade do Século XX, Idade da Profissionalização. Em outras palavras, o fazer docente iniciou-se por “chamamento”, por aptidão, alguns até consideravam sacerdócio, em seguida, o ofício que remete ao fazer, à ocupação, ao desempenhar um serviço, o que tem uma linguagem bem mais próxima da profissionalização, considerada a terceira idade.

Portanto, a necessidade de se compreender o desenvolvimento profissional e pessoal do docente é iminente, precisa ser vinculado às experiências do dia a dia e ocupar espaço de diálogo para a construção de novos conhecimentos, na formação continuada em serviço, que precisa ser atualizada e baseada na realidade em que está inserida.

No ano de 2020, período pandêmico, o autor português Antonio Nóvoa, aqui citado com certa frequência, realizou diversas lives, nas quais retratou a necessidade de que os modelos escolares fossem alterados por não dialogar com a realidade e atualidade:

A chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor. Mas é evidente que, daqui para a frente, o papel dos professores vai sofrer alterações profundas. Estas alterações eram necessárias e já estavam em curso, mas a pandemia acelerou este processo e tornou mais urgentes as mudanças. [...] Já não se trata apenas de dar “aulas” ou “lições”, mas antes de preparar, orientar e apoiar o trabalho dos alunos. Para isso, é preciso que os professores estejam muito bem preparados e que sejam capazes de trabalhar em equipe, em colaboração com os seus colegas. A formação de professores adquire, neste contexto, uma relevância ainda maior. É urgente transformar profundamente as concepções e os programas de formação de professores (NÓVOA, 2020, p.10).

É possível constatar, na afirmação do autor, que as mudanças que já eram imprescindíveis foram antecipadas pelo impacto da pandemia, e o desenvolvimento profissional docente novamente emerge.

Nóvoa e Alvim (2020, p.27) evidenciam que: “É difícil escrever a história do futuro, mas é necessário”, porém considerando uma visão humanística da educação, a colaboração entre pares, mobilizando conhecimento e aprendizagem.

E Gatti (2020), elucida que no processo social histórico, como nos dias de hoje, as mudanças ocasionadas a partir da ciência, da tecnologia, das comunicações impactam e promovem mudanças nos conhecimentos, nas formas pedagógicas, o que contribui positivamente quando devidamente tratado na vida profissional dos educadores.

Complementando temos em Nóvoa e Alvim (2020):

(...) aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na metamorfose da escola, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores. É nestas bases que assenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores (NÓVOA, ALVIM, 2020, p.61).

Temos em Nóvoa e Alvim (2020) a preocupação com a renovação da formação e temos uma ampliação anterior em Imbernón (2011), quando alerta sobre o risco de se entender a formação como sendo sinônimo de desenvolvimento profissional, quando, na verdade, é um elemento importante, mas não o único, questões como salário, estruturas, decisões, carreiras, legislação, condições de trabalho, etc... fazem parte do conjunto e podem possibilitar ou impedir o progresso profissional.

Portanto, a formação é um dos meios para o desenvolvimento profissional, é um componente que deve estar pautado na reflexão prático-teórica, nas trocas de experiências, articulando os diversos atores do espaço de formação, estimulando de modo a construir conhecimentos pedagógicos individuais e coletivos, para que haja o desenvolvimento profissional da própria escola.

Imbernón (2011) traz, ainda, que o desenvolvimento profissional do professor ou de qualquer profissional da área da educação pode ser concebido como

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas, e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

O desenvolvimento dos profissionais da educação e, neste trabalho, o do formador docente, precisa se dar na formação contínua e não apenas nas atualizações científicas e didáticas, mas nas suas aplicações, reflexões e impactos nas práticas realizadas e nos resultados obtidos. Não, na prática pela prática, nem na teoria pela teoria.

Nessa linha de pensamento, o mesmo autor nos aponta eixos para uma formação permanente:

- 1- A reflexão-prático- teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- 2- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- 3- A união da formação a um projeto de trabalho.
- 4- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
- 5- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p. 50 e 51).

Olhando para esses eixos, ficou mais evidente a necessidade de investigar a questão problematizadora dessa pesquisa: **Como se deu o processo de formação na instituição profissionalizante de ensino, “CANES”, na unidade 63 do Vale do Paraíba- SP, nos tempos de pandemia?** ”, será que seus programas conseguiram seguir os eixos citados, no



período de pandemia, visto ser para o autor relevantes no desenvolvimento profissional e um caminho para se pensar a mudança da realidade nas escolas e no aprendizado dos alunos?

Cabe, aqui, uma indagação, haveria então necessidade de uma escola de formadores?

Calil (2014) discute em sua tese de doutorado que é necessário analisar a política de formação continuada, e, embora ela faça um recorte de Sobral/CE, em 2014, vejo a congruência com os estudos de Imbernón, constata-se a mesma preocupação com o desenvolvimento profissional, o que torna sua pesquisa atual. Vemos que para a pesquisadora

A formação continuada assume grande importância, a ponto de ser criada uma Escola de Formação Permanente, por entenderem que a formação é importante e a educação é permanente, todos os envolvidos: diretores, coordenadores e professores passam por formação em exercício (CALIL, 2014, p. 217).

Dessa forma, a realidade pesquisada, em Sobral/CE, e que ainda mantém a escola é uma proposta a ser considerada e buscou-se, no decorrer da pesquisa, se havia essa hipótese para a realidade da instituição, porém, no decorrer da análise dos dados que serão aqui apresentados, verificou-se que se a ideia de uma escola permanente de formação não foi apontada como uma das necessidades e sim temas mais específicos ligados à atualização técnica, ferramentas tecnológicas e questões emocionais dos alunos, dentre outras.

Um dos fatores que norteou essa discussão é a clareza do papel do formador, na instituição pesquisada, e seus objetivos quanto à formação e à atuação deles. Há um núcleo que desenha as formações e conta com multiplicadores que são, em sua maioria, TEs, que aqui consideramos FF e são mais comumente conhecidos por coordenadores pedagógicos, sendo responsáveis pela formação continuada.

Preparar esse profissional é um desafio, pois educação é movimento, e a sociedade está em constante mudança, as situações e os problemas existentes, nas escolas, não se resolvem apenas com conhecimentos técnicos e teóricos, é preciso o olhar para a realidade, para a história e para os significados do espaço, as relações, para que haja uma articulação que dialogue com os pressupostos já existentes e leve à construção de novos conhecimentos.

Essa familiarização com as características existentes é importante para que as escolhas de linhas metodológicas e práticas sejam coerentes com as convicções presentes e se faça de forma colaborativa. Para Canário (1999, p. 111),

A articulação dialética entre os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica, enfatizam a reflexão na ação como processo de conhecimento, representa o aspecto principal da evolução teórica e epistemológica que consistiu em estabelecer uma ruptura com uma epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de “aplicação” da teoria.

Essa ruptura implica o reequacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes prévios a uma situação de aprendizagem.

Conforme Canário (2000), a construção de conhecimento individual e coletivo só faz sentido se pensado como integrante do trabalho de modo a favorecer os processos formativos, transformando experiências do cotidiano em aprendizagens de forma reflexiva e pela pesquisa.

Convém, aqui, ressaltar a importância da formação continuada, visto que há profissionais de outras áreas exercendo o magistério. Segundo Imbernón (2011, p. 14), historicamente, possuir um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo. “Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico”.

De acordo com Imbernón (2009), historicamente, os processos de formação eram realizados com o objetivo de resolver problemas, supondo que eram gerais, ou seja, todos os professores tinham. Eram resoluções genéricas, propostas iguais para diferentes problemas. Formação padronizada, no modelo de treinamento.

Diante do novo quadro, fala-se em ensino híbrido em ambientes virtuais, aplicativos e há a necessidade de refletir as ações de formação, ressaltando que isso expõe também uma desigualdade social que revela a necessidade de inclusão digital do próprio formador diante da tarefa de formar, o que se evidenciou, nos resultados da pesquisa, em que são apontadas as necessidades de inclusão digital, como a resposta de um participante da pesquisa:

Formação continuada inovadora para atuar no formato remoto/  
presencial munidos de ferramenta (DOCENTE 20).

A capacidade reflexiva, no conjunto de ações e da formação, deve ser a base do processo da formação continuada docente, para que além de qualificação haja ressignificação de saberes, na ação-reflexão-ação, no aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, considerando as questões tecnológicas.

A formação continuada precisa ser alicerçada na reflexão da prática e sobre a prática, por dinâmicas que insiram a investigação e a investigação-formação (NÓVOA, 1992). Ainda segundo Nóvoa (1992), é dentro da profissão, no ensino e no trabalho, que deve se dar a formação de professores, principalmente diante da pluralidade de necessidades formativas oriundas da contemporaneidade.

Para Canário (1999), a ação educativa, na escola, precisa ser pensada em um contexto formativo global, no coletivo de professores, com o intuito de ampliar as competências operacionais ao nível do ensino e não somente da própria aula.

As competências estão em meio aos “saberes” e às “habilidades”. O importante hoje é ser competente, que quer dizer saber fazer coisas, resolver situações. Porém, como as situações são cada vez mais complexas, ser competente requer, por um lado, muitos saberes teóricos e práticos e, por outro, muita imaginação e criatividade (VAILLANT, 2003, p.31).

Se trabalhar com a formação, no âmbito presencial, já traz algumas dificuldades, a pandemia trouxe novos e potentes desafios, e as alternativas encontradas, no período, precisaram ser estruturadas diante de um cenário que deixou lacunas que refletem no processo de aprendizagem. É preciso ponderar sobre as representações desse período “remoto”, que foi ação emergencial, por termos somente os modelos presenciais, EAD ou mistos e a importância de rever paradigmas referentes ao ensinar, formar e aprender.

São necessários conhecimentos precisos e diversificados, tanto no plano teórico quanto prático, no ato de aprendizagem, de ensino e de formação. Parece indispensável um trabalho sobre as representações e os modelos de formador relacionados aos três paradigmas “ensinar, formar e aprender”, e sobre a articulação desses três componentes entre si, assim como um trabalho sobre as analogias e as diferenças entre ensinar alunos e formar seus colegas, adultos e pares (LAMY, 2003, p.43).

Como nesta pesquisa os participantes são formadores (docentes) responsáveis pela formação de alunos em cursos profissionalizantes, nos estudos realizados, verificou-se que há uma descrição das atividades do formador desses formadores, e a autonomia para o mapeamento das necessidades formativas deles, e que a prioridade é dialogar e formar esses docentes para que seja garantido o desenvolvimento profissional e a qualidade da formação dos alunos.

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 8).

Como tudo impacta na formação, relevante se faz abordar ainda algumas questões sobre o tema, visto que as inquietações da pesquisadora partem do olhar para o processo de formação nos tempos de pandemia.

## 2.4 Estudos Correlatos

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

(GUIMARÃES ROSA)

Nos estudos correlatos, encontra-se a oportunidade de visitar e de revisitar conceitos, conhecimentos e de fazer descobertas. É a parte de busca por construções que já foram efetivadas e por caminhos que podem auxiliar a tomada de decisões em uma pesquisa.

Para a realização deste estudo, procurou-se situar as pesquisas já efetuadas que contemplam a formação. O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) serviu como base de pesquisa.

Foram inseridos termos como: formação, formadores, tarefas do formador, desenvolvimento profissional, necessidades formativas. Para atender inicialmente aos objetivos traçados, no trabalho, apenas dissertações e teses voltadas à questão do formador/formação, realizadas por formadores, foram selecionadas.

Dentro desse perfil, para o mapeamento inicial, foi utilizado como recorte o período de 2017 a 2019 e foram selecionadas dez (10) obras de cada descritor e escolhidas 5 (cinco) para compor o capítulo. O período escolhido para recorte se deu pela proximidade com o ano de 2020 em que houve os impactos causados pela pandemia.

Para a segunda etapa concomitante e posterior à coleta de dados e aprofundamento da pesquisa, considerando a Educação com a área de conhecimento para a busca, foram utilizados outros filtros e descritores e temos que:

Para “Formador docente na Covid 19”: 835 trabalhos de dissertações encontrados, no ano 2020; 943, nos anos 2021, 2022, 2023. Desses, vários títulos interessantes não possuíam autorização de divulgação.

Para “Educação Profissional na Covid 19” 18440, nos anos 2020, 2021 e 2022, 2642 no ano 2023; foram encontradas 18440, e para 2023, sendo dissertações. Teses: anos 2020, 2021 e 2022, 7383 e, no ano 2023, 940.

Para “Formação Continuada na pandemia”, 799, nos anos 2020, 2021 2022, sendo dissertações.

Para: “Cursos técnicos profissionalizantes na pandemia Covid 19”: 1339, anos 2020, 2021, 2022, sendo dissertações. Teses: 544.

Foram selecionados 3 trabalhos para compor a etapa 2 dos estudos correlatos, o critério adotado teve por base os apontamentos encontrados nas respostas ao questionário.

De acordo com Gil (2008), esse tipo de levantamento possibilita ampliar o conjunto de opções em relação ao tema de pesquisa, permitindo contato com dados processados e outras fontes, é o início do estudo exploratório que permite aprofundar a leitura mesmo antes de investigar.

Buscaram-se, nos estudos, inspiração e caminhos sobre referenciais teóricos, abordagens metodológicas, roteiros para questionários com o objetivo de compreender como os autores conduziram as investigações acerca da problemática e conseqüentemente amadureceu as escolhas.

- **Etapa I**

### **2.4.1 Conexões com estudos anteriores**

O levantamento de estudos correlacionados, em bancos de teses e dissertações, trouxe muitas contribuições e serão destacadas nessa revisão as que mais conexões fizeram com o tema e com a problemática de pesquisa. Serão trazidas, também, citações de autores que constam nas dissertações e teses escolhidas e que serviram como parte dos estudos no decorrer do processo de investigação.

Decidiu-se iniciar com a tese de Malheiro (2017), cujo tema é Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores, pelo fato de ter sido identificado, nas etapas de desenvolvimento, a importância de mapear as necessidades para que a formação faça sentido para os envolvidos e gere resultados de intervenção no processo de qualidade educacional.

Sua pesquisa traz indagações sobre necessidades formativas e desenvolvimento profissional de formadores de professores, sobre saberes mobilizados e o papel do formador. O estudo de Malheiro (2017) originou-se de indagações referentes às necessidades formativas, à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de formadores de professores no Programa de Formação Online de Mentores.

O desenho metodológico foi traçado com abordagem qualitativa por meio das narrativas dos formadores de professores e professores iniciantes durante o Programa de Formação de Mentores Online (PFMO). Os dados foram tratados com o suporte do software ATLAS.ti.

Os resultados evidenciaram que cada formador teve sua interpretação influenciada pelos contextos da realidade onde atuam, bem como da formação exercida, embora as bases de

orientação do PFMO tenham sido as mesmas. Durante o período de mentoria, os Formadores de Professores (FPs) mobilizaram saberes como: entendimento das demandas dos professores iniciantes; análise das ações do processo formativo; saber buscar informações e fazer parcerias; saber organizar reflexões, estratégias e comunicações sobre as práticas formativas; aprender com a relação entre formador e professor iniciante. Constatou-se que as necessidades formativas (NFs) de FP e Professor Iniciante (PI) são distintas, enquanto as de FP estão relacionadas à gestão e à organização da formação a dos PIs relacionam-se à gestão de sala de aula, ao currículo e a outros fatores.

Pelo exposto, verificou-se que a mentoria trouxe contribuições e envolvimento de ambas as partes (formador e sujeito a ser formado), atendendo a reais necessidades, favorecendo a formação de redes de apoio, possibilitando uma formação continuada mais horizontal.

Ao estudar a tese de Pereira (2017), que tem como tema: Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional, verifica-se a preocupação com a constituição da identidade do formador, seu papel, suas tarefas, a formação continuada, a autoformação, o que conectou com o presente trabalho no intuito de investigar quem é formador, já que, no início da jornada, houve dúvidas sobre qual formador trazer para participar da pesquisa e, no decorrer, a escolha pela figura do formador docente foi conversando mais com o desafio da problemática em torno da formação no período pandêmico e inquietudes da pesquisadora. Embora não tenha sido foco da pesquisa discutir a questão identitária, algumas citações de estudiosos serão destacadas do trabalho de Pereira (2017).

Pereira (2017) investigou a constituição profissional de formador de professores, em especial de um grupo de formadores de professores de matemática do qual era formador. A pesquisa foi realizada em São Luiz do Maranhão, na Rede Municipal. Os objetivos traçados foram de buscar indícios do processo de constituição identitária do formador de formadores, a construção da história da formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luiz, passando pelas narrativas de experiências dos formadores, buscando identificar as apropriações das concepções de formação.

Trata-se de uma pesquisa narrativa, com discussões realizadas, em grupo, relevante para fomentar questões relativas ao desafio de tornar-se/constituir-se formador de professores. Como palavras-chave: Narrativa; Identidade Profissional; Formador de Professores; Formação Continuada.

Quanto à autoformação, utilizou das narrativas de vida e profissional a partir dos grupos de discussões que proporcionaram momentos de conhecimento e reflexão da prática dos

formadores, visto que a Secretaria de Educação não dispunha, naquele momento, de Proposta Curricular para formar esse grupo.

Considera que as narrativas foram de grande auxílio para o entendimento de que a trajetória de vida de um profissional pode ou não interferir nas suas escolhas. Que as experiências podem marcar e formar.

Para responder aos questionamentos, investigou a si próprio e ao grupo de formadores do qual faz parte, buscando por meio de reflexão conjunta compreender as divergências e as convergências de pensamentos sobre o ato de formar e de se formar. Que para conhecer “como se constitui um formador”, faz-se necessário descortinar a comunidade de formadores e desvelar teorias, práticas e metodologias, o que ocorreu durante a pesquisa. Dessa forma, chegou-se à realidade do grupo e à realidade do pesquisador.

Fato interessante foi a constatação de que para os professores especialistas, que ministram matemática e outras especialidades, a formação continuada soma forças à qualidade e tenta suprir as deficiências da formação inicial, o que foi encontrado como possível alternativa criada na instituição “CANES”, por ter 100% dos docentes que participaram da pesquisa sem licenciatura, contando, portanto, com a formação continuada para o desenvolvimento deles.

Ainda segundo Pereira (2017), “Formação continuada é mudança. Exige tempo e dedicação. Exige também um movimento que integra e que é integrador. O formador é, então, agente de mudança. Sua responsabilidade é gigantesca. Os professores e as instituições, em geral, esperam muito desses profissionais e das formações em que atuam”.

Por ser encarada como movimento que integra, traz a percepção de que diversos saberes são entrelaçados, na trajetória do formador de professores, o autor dá destaque a algumas questões:

Dou destaque às nossas reflexões sobre a teoria e a prática que envolvem o ser formador de professores na formação continuada. E apresento alguns pontos que considero relevantes na constituição de um formador:

- Ter experiência como professor
- Ser pesquisador
- Ter base teórica consistente
- Conhecer diversas metodologias
- Ter experiência com formações
- Saber trabalhar em equipe
- Ter autonomia
- Ser democrático
- Ter humildade
- Ser reflexivo
- Colocar-se à escuta do outro (PEREIRA, 2017, p. 202).

Os pontos por ele apontados estão presentes nos resultados obtidos na instituição pesquisada. Berger (2018) tem como tema da tese: **Configuração identitária do professor formador de docentes**. Sua pesquisa utilizou, como instrumento, questionário online, grupo focal. Como na referência da tese de Pereira (2017), as questões identitárias não são foco do presente estudo, mas, ao buscar identificar, na instituição pesquisada, quem é o formador, tanto as de Pereira quanto as de Berger muito contribuíram com a escolha das perguntas para o questionário, bem como para a escolha dos documentos que foram analisados.

A pesquisa de Berger (2018), com predominância qualitativa, teve como objeto a investigação da identidade do professor formador de professores e como premissa a possibilidade de identificar uma cultura comum entre os professores formadores. Fato que revela uma profissionalidade desvelada na análise das características da configuração identitária de professores formadores de docentes, em uma universidade estadual do Paraná.

Como referencial teórico, respaldou-se na perspectiva sociológica da identidade de Dubar, e se fundamentou em conceitos relacionados à educação superior brasileira e à docência universitária.

Teve como participantes professores formadores de professores que lecionam nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. A coleta dos dados foi composta por três etapas: 1) questionário via formulário online; 2) entrevista semiestruturada, e 3) grupo focal. As palavras-chave que nortearam o desenvolvimento do projeto de pesquisa foram: Identidade profissional. Educação Superior. Professor formador. Docência universitária. Cursos de Licenciatura

Traz a discussão referente às representações, às crenças, aos saberes, às atitudes que compõem a identidade profissional do formador e causam impactos no processo formativo.

Para as questões de necessidades formativas, a escolha por Passalacqua (2017), deu-se logo pelo título de sua tese: **Necessidades formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**.

O foco da tese é a formação continuada em serviço e a análise das ações realizadas, no próprio local de trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando evidenciar a relação da formação continuada com as necessidades formativas do docente. Tendo como pressuposto que a identificação das necessidades pode gerar ações que contribuam com bons resultados para o desenvolvimento profissional. Para o desenvolvimento da tese, utilizaram-se pesquisas bibliográficas e análise de dissertações e teses produzidas, entre 2000 e 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação, no estado de São Paulo, levantando a



hipótese de que as ações realizadas *in loco* apresentam pouca efetividade no que se refere ao desenvolvimento profissional por não serem baseadas nas necessidades.

As palavras-chave que nortearam a pesquisa foram: Formação Continuada em Serviço; Necessidades Formativas; Desenvolvimento Profissional; Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No desenvolvimento do trabalho, faz referência a Tardif (2011), quanto à necessidade de manutenção e de atualização dos profissionais professores em um nível adequado de preparo para as tarefas pedagógicas que são cada vez mais complexas e da importância da formação permanente para o desenvolvimento profissional dos professores desde que haja a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, levando em consideração os seus diversos saberes.

O levantamento das necessidades formativas foi feito por meio de questionários e/ou entrevistas realizadas em momentos que antecedem as observações de campo, e as respostas servem para subsidiar a construção das propostas de formação continuada em serviço.

Coloca em foco a utilização de métodos e de estratégias apropriados para identificar as necessidades formativas dos professores, que possam permitir uma maior aproximação com as necessidades dos sujeitos.

Ao concluir, relata que as ações de formação continuada, em serviço, ainda não garantem efetividade suficiente, na profissionalidade docente quanto ao suprimento das necessidades formativas, pois os estudos demonstraram que o predomínio teórico das relações que envolvem a formação, no espaço escolar, apresenta em menor instância a necessidade de formação. Que as necessidades formativas indicam fatores positivos e negativos, questões internas e externas à escola, o que sustenta a hipótese da tese de que as ações realizadas trazem pouca efetividade para o desenvolvimento profissional dos professores, por não estarem fundamentadas nas reais necessidades formativas. Pondera sobre a necessidade de realização de pesquisas, nas diferentes fases da carreira, desde a formação inicial até a formação continuada, em serviço, para obter um diagnóstico por meio de instrumentos precisos por ainda existirem poucos estudos na área.

**Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar** é o tema pesquisado por Corrêa (2017) que pesquisou a problemática do processo formativo continuado dos gestores da educação básica pública, em Manaus, por meio de análise da relação entre a formação continuada de gestores escolares egressos de um curso de pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e as implicações no trabalho pedagógico e a profissionalidade.

A autora realizou estudos sobre reformas educacionais, políticas públicas de formação continuada, analisou as modalidades de identificação profissional de gestores, considerando os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais são construídas e reconstruídas, as articulações frente às crises vivenciadas, na prática cotidiana de trabalho, no desempenho e na produtividade. O referencial teórico formou-se pela articulação de duas categorias: performatividade e identidade, tendo como principais referências os trabalhos de Stephen Ball e Claude Dubar e a pesquisa foi de natureza qualitativa, com caráter exploratório. Teve como objetivo central de investigação a formação continuada dos gestores para atender às demandas do cotidiano da escola. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e utilizou-se da técnica de Análise de Conteúdo, considerando-se o tema para a organização e a interpretação das respostas dos entrevistados.

Os resultados revelaram o potencial da proposta pedagógica do curso como oportunidade de reflexão sobre as práticas, ao mesmo tempo que observou-se, no cotidiano da escola, a necessidade do cumprimento de metas, de resultados, de adequação dos gestores e de regras performativas, reduzindo as possibilidades concretas de realizar reflexões críticas sobre seus próprios processos de trabalho, na gestão da escola, bem como a negativa de suas identidades de pessoas autônomas em benefício da identidade da escola. Concluiu-se que, no processo formativo, os sujeitos devem buscar, no contexto da prática, a articulação com outros sujeitos para estabelecer conexão e buscar concretização na formação continuada emancipatória.

- **Etapa 2**

Moreno (2021), na pesquisa de abordagem qualitativa: **Educação e contemporaneidade – práticas docentes mediadas por novas tecnologias de informação e comunicação**, verifica-se que o foco está, na prática docente mediada por novas tecnologias e as implicações pedagógicas no cenário pandêmico. Teve por base o objetivo de compreender como os docentes desenvolvem seu trabalho por meio das novas tecnologias e reelaboram suas práticas pedagógicas. Utilizou pesquisa e entrevista semiestruturada para coleta de dados.

Ao se referir às práticas pedagógicas, salienta que não podem ser consideradas apenas como métodos padronizados para ensinar algo a alguém, mas que precisam ser consideradas, nos contextos e nas relações, considerando as especificidades dos alunos que são diretamente impactados pelas práticas. Denota também a questão da intencionalidade nas escolhas que são feitas para a prática pedagógica e qual a concepção pedagógica para tal definição.

A partir da visão da autora, vê-se, na abordagem, a importância das práticas pedagógicas estarem em consonância com a atualidade e principalmente após a pandemia incorporar a

cultura digital, sem abandonar a bagagem de práticas dos docentes obtidas anteriormente à pandemia e que serviram de alicerce para o trabalho que foi realizado, promovendo avanço e desenvolvimento com saberes combinados.

Aqui cabe um parêntese: os apontamentos trazidos pela autora levaram a pesquisadora a uma maior reflexão dos dados coletados, pois as práticas estão, no contexto da formação, como essencial para a compreensão do desenvolvimento profissional, e as questões trazidas pela autora acerca das tecnologias demandam um olhar mais apurado inclusive sobre as necessidades formativas que vieram nas respostas ao questionário aplicado pela pesquisadora.

Há um termo usado pela autora no texto “sabedoria digital”, que causou inquietude na pesquisadora, pois propõe enxergar além do operacional, das técnicas e corresponde à preocupação da autora com a questão das intencionalidades que precisam estar presentes nas escolhas feitas pelos formadores docentes. Isso impacta diretamente o processo de formação, e pode ter sido a dificuldade encontrada, no período remoto, até mesmo por falta de repertório, visto não ter sido uma ação planejada e estruturada, que não teve tempo de questionar como os alunos aprenderiam nesse contexto.

Isso se confirma quando, no corpo do texto, a autora cita Veiga (2008). O elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e da prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto de estudo, realizada junto com os professores e os colegas. Portanto, a referência para as atividades de ensino é a aprendizagem dos alunos; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem (VEIGA, 2008, p. 65).

A autora acredita que a inserção e a utilização de ferramentas tecnológicas, no trabalho docente, apesar dos aspectos positivos elencados pelos participantes da pesquisa por ela realizada, não exerceram grande influência na prática pedagógica, e que diversos aspectos contribuíram com isso, como ausência de infraestrutura e da própria formação para a utilização de uma pedagogia das tecnologias, realidade com a qual a pesquisadora se identificou diante dos dados obtidos em sua pesquisa.

Para a pesquisadora, essa pedagogia das tecnologias é o que pode gerar transformações na prática docente. Bezerra (2022), com o tema de pesquisa: **Transformações na prática docente no contexto da COVID-19**, ressalta que uma questão que inquietou, no período pandêmico, se deu pelo fato de que não bastava simplesmente transformar as aulas presenciais em online, mas considerar vários fatores como oferta e acesso dos alunos e dos próprios professores. Outro fator se deu pela funcionalidade das plataformas, as transmissões, o processo de aprendizagem acompanhado pelas famílias, a adaptação e os conteúdos, a preparação do docente para utilizar as ferramentas tecnológicas digitais, as práticas pedagógicas em ambiente

virtual, os contextos de alunos e de professores. A autora cita Oliveira 2020, p. 21, “o agora na educação diz respeito, deste modo, justamente a essas ações que vêm sendo realizadas, de maneiras pouco ou nada planejadas e de modo emergencial, em relação ao ensino remoto”.

Afirma que esses mesmos docentes se viram de frente à necessidade de remanejar suas tarefas, pois, a todo o momento, a incerteza alterava a rotina, exibia o medo diante do vírus e adoecimentos psíquicos foram surgindo. Fica evidente olhar o docente que não é apenas o formador, mas sim, uma pessoa diante da subjetividade imposta pelo distanciamento ocasionado.

A autora amparou sua pesquisa em Vigotsky, que caracteriza o ser humano como social por natureza e define o homem como: “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). O nascimento é biológico e as relações sociais constituem a sua subjetividade e se humaniza. Nesse ponto, o distanciamento físico e as condições impostas causaram prejuízos no processo subjetivo de constituição do papel do docente diante da nova realidade.

As professoras participantes da pesquisa da autora relataram que além da falta de preparo para a utilização das tecnologias para o ensino a distância, reclamam de falta de apoio por parte de gestores, das turmas desinteressadas, do tempo inadequado para descanso, das cobranças, das exigências em relação ao desempenho. Segundo a autora, o adoecimento psíquico de parte desses profissionais.

A autora coloca em pauta ainda a necessidade de formação, de qualificação e de ressignificação de práticas, de experiências pedagógicas para o novo percurso metodológico, para a transformação do cotidiano, o que vem ao encontro dos apontamentos encontrados na investigação da pesquisadora.

**A experiência pedagógica e a transformação do cotidiano ocasionado pela pandemia**, trabalho desenvolvido por Tavares (2022), discorre sobre a transformação do cotidiano educacional dos professores, na pandemia, e as compreensões advindas das experiências pedagógicas.

O autor afirma que o estudo possibilitou analisar os impactos, no processo pedagógico, por meio dos encontros reflexivos com educadores, proporcionando um novo olhar para o retorno às aulas presenciais.

O primeiro diagnóstico obtido pela autor veio da observação de algumas especificidades referentes à desigualdade social e ao desafio tecnológico, no processo pedagógico, o que gerou a necessidade de transformação da realidade educacional.

Ao citar Santos (2020), o autor trata da importância de elaborar alternativas diante da transformação da educação para evitar que ocorram de cima para baixo e conclui afirmando que a inclusão do docente por meio de uma reflexão crítica sobre as políticas públicas, na elaboração de alternativas, proporcionou nova forma de regulamentação e de preparação para o processo educativo.

A ideia de diálogo para estabelecer novas alternativas se dá na compreensão da relação que se estabelece entre o contexto real e o cotidiano do educador, sobre o ensinar e aprender, com foco nas experiências.

A pesquisadora acredita que a transformação do cotidiano dos educadores teve como impacto mais marcante a não democratização do acesso à tecnologia, à formação e à preparação para que as experiências pedagógicas fossem mais enriquecedoras. A escolha de estudo deste trabalho pela pesquisadora se deu pelo fato de que, mais uma vez, no impacto descrito, fica evidenciada a necessidade de formação para a busca de novas alternativas, considerando experiências, sendo esse o foco da sua problematização.

Com base nas contribuições trazidas pelo estudo das teses e das dissertações, constatou-se que é fundamental entender a escola como espaço onde se busca orientar a formação, dialogar com as experiências, refletir sobre o indivíduo, compreender que a formação continuada não pode se restringir apenas às propostas de conteúdo cognitivo, mas incluir situações que contemplem necessidades cognitivas, afetivas, para que o desenvolvimento profissional do formador seja realizado em todas as potencialidades.

No dia em que a escola mudou de lugar (março de 2020), o espaço para trabalhar conhecimento e realizar interações com o aprender a aprender, ser, fazer e conviver, precisou ser repensado em relação à organização, à estrutura, visto que o ensino é uma prática social e seus atores refletem culturas e contextos sociais, “A escola é certamente, um espaço muito valorizado em que se trabalha com os conhecimentos cognitivos e afetivos, que também são construídos historicamente e socialmente” (SACRISTÁN, 1998, p.66).

Dessa forma, mudar as estratégias para atender à situação emergencial, na ação educacional remota, implicou modificar os modos de socialização e o próprio entendimento do processo de ensino aprendizagem.

As pessoas são, no interior da organização, os principais recursos formativos. Não está em causa, apenas, o somatório das experiências individuais, mas o modo como elas se cruzam, combinam e interagem no contexto da organização (CANÁRIO, 2000, p.82).

Surgiu a necessidade de ampliar a visão e conhecer novos recursos, estratégias, conhecer outros fenômenos que ocorriam no sistema educativo. Foram necessários novos encaminhamentos, formas de trabalho e conseqüentemente a necessidade de uma nova proposta de formação continuada, com ênfase na colaboratividade diante das complexidades que se apresentavam. Coube, diante disso, refletir sobre o saber em uma perspectiva que agrega, integra, que é conjunta e não um saber parcelado, segmentado. A escola independente do lugar onde está não pode ser pensada apenas como espaço de instrução, mas sim, como espaços culturais onde valores, relações interpessoais, contextos históricos e sociais trafegam.

O espaço de formação antes fixo em uma estrutura física precisou ser repensado quer no aspecto teórico, quer no metodológico, dando importância às vivências e aos saberes do profissional em seu fazer técnico/estratégico/pedagógico, a partir de cada um, mas com ênfase em um coletivo processo de reflexão sobre a prática centrada no cotidiano escolar das plataformas digitais.

Segundo Imbernón (2009), a formação por si só consegue muito pouco se não estiver alinhada às mudanças, aos contextos, à organização e às relações entre os pares. Assim, em 2020/2021, uma proposta de formação, no ambiente virtual, no formato remoto, sem um planejamento, levantamento de necessidades formativas e a própria estrutura de recursos tecnológicos aliados a não fluência digital pela grande maioria, dificilmente teria o caráter de formação continuada como aperfeiçoamento teórico e reflexão da prática, por se tratar de algo tão fora dos padrões até então estabelecidos. Embora o foco da pesquisa tenha sido investigar o processo de formação no período de pandemia, analisar aspectos das necessidades formativas e saberes mobilizados para formação, com, no ambiente remoto, o estudo correlato apresentado para a composição do texto se fez primordial para elucidar o processo já criado até o desencadeamento dessa emergência educacional.

## **2.5 Novas Conexões**

No desenvolvimento da pesquisa, foi ampliando o olhar para o período de 2020 a 2022, tendo como descritores processo de formação, no período de pandemia e pós pandemia, formador, necessidades formativas.

Para o descritor Processo de Formação no Período de Pandemia e Pós pandemia, considerou-se a formação continuada, a formação remota, os espaços virtuais e físicos,

buscando artigos e teses que trouxessem contribuições e dialogassem com o objetivo da pesquisa que se encontrava em andamento.

[...] 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).

Verificou-se, assim, como a instituição pesquisada que atua, na educação profissional, com a necessidade de isolamento social, escolas e universidades tiveram o desafio de dar continuidade na promoção do ensino e da aprendizagem em uma emergência. Como o currículo era desenhado para o formato presencial e as aulas foram suspensas, as experiências de aprendizagem precisaram ser *online*, pois dessa forma, poderiam ocorrer em qualquer espaço e hora.

[...] uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES et al., 2020, S/p.).

O tempo ou o planejamento para a formação se deu conforme os dias foram exigindo e as situações desafiadoras foram surgindo. Fato é que a comparação com o presencial por parte dos formadores docentes e a confusão de conceito EAD/REMOTO para os alunos e sociedade trouxeram muita complexidade. A mudança súbita gerou insegurança e revelou fragilidades e desigualdades em relação ao acesso tecnológico digital. A sensação de fazer parte de um experimento parece ser uma definição próxima do que ocorreu no início.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remotode Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado *online*” (HODGES et al., 2020, S/p).

As necessidades emergidas da prática pedagógica, no período de crise, são parte importante para repensar o processo de formação. O uso das Tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDIC), sob uma perspectiva emancipadora, passou a ser discutido no intuito de não reduzirem a escola e seus atores a laboratórios de aplicação. Reverbera neste a necessidade de tomar cuidado com os reducionismos e os compromissos com a formação por meio da apropriação das modernidades.

Interessante a equivalência com Marcelo (2009), no que se refere à construção do eu profissional, que é processo e é constituído por valores, identidade, socialização profissional, formação (inicial e continuada) que sofre influência de fatores políticos, sociais, econômicos, pedagógicos, dentre outros, como no caso da circunstância trazida pela crise.

Gatti (2021) ao discutir as perspectivas para a formação de professores pós-pandemia, trouxe a desafiadora questão da necessidade de deliberações coletivas por parte das universidades, visando à identificação do pensar as vivências de isolamento ou distanciamento social para o preparo do acolhimento quando do retorno, o que estabelecia um paralelo com o que apresentou Gatti e Barreto (2009) sobre a formação de professores, no Brasil, ao mostrar fragilidades quanto ao estudo de artefatos digitais e à oportunidade para as iniciativas de formação continuada em relação ao essencial para cada curso.

Se, em 2009, já se apontava para a realidade da formação com fragilidades quanto a mecanismos digitais, a pesquisa Painel Covid -19 (2020) considerou que o uso da internet, no Brasil, durante a pandemia revelou

[...] as dificuldades relacionadas à apropriação das atividades de aprendizagem por parte dos estudantes durante o período de pandemia estão associadas a deficiências e desigualdades do sistema educacional que já existiam antes das medidas de distanciamento social e da implementação de atividades educacionais remotas. As disparidades quanto a condições e oportunidades de acesso às tecnologias e aos recursos educacionais entre os alunos de diferentes grupos sociais, evidenciadas com maior clareza neste momento de medidas educacionais excepcionais, são um reflexo das barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país. (TIC COVID-19, 2020, p. 24).

Segundo a pesquisa apresentada pelo Cetic.br, a falta de acesso a dispositivos por parte dos alunos para participarem das aulas e, conseqüentemente, os desafios, as dificuldades dos professores para o desenvolvimento das atividades remotas para a utilização dos recursos tecnológicos, no contexto pedagógico, foram uma porcentagem expressiva.

Segundo 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”. Diante das mudanças sociais, da quantidade e da velocidade de informações e de propagações, a educação careceu e carece de atualizações, aperfeiçoamentos frente aos avanços tecnológicos e é indispensável a valorização do formador como sujeito de uma prática pedagógica crítica e consciente da realidade.

Esclarece 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.

A formação continuada em serviço como desenvolvimento profissional objetiva a melhoria da qualidade de ensino e não apenas o processo de “aprender a dar aula”, conforme Elias, Zoppo e Gilz (2020)

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).

Ao tratar de integrar teoria, prática e congruência entre conhecimento didático, pedagógico, conjuntamente com as questões tecnológicas digitais, no ensino remoto (ER), há que se tomar cuidado para que não haja um retorno à educação bancária delineado por entrega de conteúdos por parte dos professores e de atividades por parte dos alunos, formatando uma modelo de educação como aponta Nóvoa (2020, p. 12):

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 lecionando individualmente a alunos que são agrupados em turmas, por idades e nível de progresso nas aprendizagens.

De modo geral, não houve preparo para a crise causada pela Covid 19, há que se considerar as desigualdades escancaradas, as dificuldades pedagógicas que levaram a um empobrecimento na formação, mas há que se notar a inventividade, a criatividade e a coragem de muitos formadores para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. Mais do que em todos os tempos, os pilares da educação fizeram parte da engrenagem, aprender, ser, fazer, conviver em espaços ainda quase sem domínio e acesso, ora síncrono, ora assíncrono.

[...] 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).

Ficou evidente, com o passar dos meses, a distância entre a concepção didática EAD com estrutura, currículo, planejamento e formação e a atividade remota temporária, “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). Para 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.

Frente ao trazido por Nóvoa (2020), faz-se mais que urgente ouvir formadores, professores e verificar os saberes que foram mobilizados e as necessidades formativas visto a urgência de atualização. A quebra de paradigmas didático-pedagógica, implicou alterações na

formação inicial e no repensar, e valorizar o profissional formador a partir das reinvenções é refazer a prática didático- pedagógica imposta pelas incertezas.

[...] 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).

O pós pandemia/distanciamento, chamado de “novo normal” pelas mídias, carregou o reflexo do período mais caracterizado por entregas do que aprendizagem ativa, surgiram as necessidades de recuperação e de recomposição para que a aprendizagem se desse, no período letivo, em outro formato. O ensino misto entre remoto e presencial também foi desafiador no encontro de estratégias e de acompanhamento do processo de aprendizagem.

O pós pandemia, presencial, direcionou a reorganização das atividades de aprendizagem, ainda com foco em recuperação e em recomposição, e os resultados da pesquisa retratam a preocupação dos formadores docentes com impactos causados na aprendizagem, com o processo utilizado para a avaliação, com as questões emocionais oriundas do período pandêmico, principalmente por se tratar de formação técnica voltada para o mercado de trabalho. No próximo capítulo, os percursos da investigação serão apresentados, os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, destacando sua natureza qualitativa.

### 3 METODOLOGIA: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

O real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(ROSA GUIMARÃES, 1994, p.86)

Atravessar de lado a lado ou de um lado ao outro é o que se entende por travessia, e exatamente assim se deu a construção da pesquisa, da problematização aos resultados e às discussões. Verdadeiramente, o real não estava, na saída, pois o que havia sido pensado se transformou conforme as etapas foram sendo efetivadas.

Na saída, o foco da pesquisa era: “Formadores de Formadores” e pelos estudos e aplicação do questionário, verificou-se que se tratava do formador docente, que lidou de frente com os desafios ocasionados pela pandemia.

Na busca acerca da temática e do foco ainda indefinido a respeito de quem seria o formador, buscou-se, nos descritores de dissertações e teses, o formador de formadores, sendo este, inclusive, um critério para as escolhas. Importante ressaltar que não havia tantos trabalhos com base no critério estabelecido, e alguns deixavam bastante indefinido de que formador se tratava.

Conforme os encontros para a orientação e algumas conversas com a instituição campo de pesquisa foram avançando, o perfil do formador foi tomando outro rumo, a travessia seria acompanhada do formador docente (F), que atuou, em sala de aula, no período de pandemia, utilizando ferramentas tecnológicas e enfrentando os desafios do processo de aprendizagem em ambiente virtual.

A temática permaneceu a mesma, o que alterou foi o perfil do formador, portanto, trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, que conforme André e Gatti (2010), contrapõe-se à quantitativa, que mensura e estuda isoladamente a realidade em unidades divididas. A abordagem qualitativa, para as autoras, permite maior compreensão dos processos escolares, contribuindo com avanços na construção de conhecimentos, o que favorece a qualidade na educação. Ao tratar da possibilidade de avanço proporcionado pela pesquisa qualitativa, temos em Minayo (2001) a afirmação de que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, no espaço das relações, dos processos e dos fenômenos sem reduzi-los a variáveis. Esse conjunto de possibilidades permite

um maior engajamento dos pesquisadores e estabelece uma relação mais próxima entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é muito significativa por buscar sentido nos dados e nos documentos, por isso, no campo das investigações sociais “[...] constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”, defende Moraes (1999, p. 2).

Para Moraes

[...] a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994 apud ENGERS, 1994, p. 103).

A Análise de Conteúdo desempenha um importante papel como metodologia de pesquisa, por analisar com profundidade a questão da subjetividade, por favorecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto, não descaracterizando o rigor científico, mantendo princípios e regras sistematizados.

De acordo com Bardin (2001), as fases da Análise de Conteúdo organizam-se em pré-análise; análise do material; tratamento dos resultados.

A pesquisa qualitativa possibilitou compreender os significados das práticas atribuídas pelos participantes, por meio das repostas ao questionário, bem como favoreceu estudar o perfil desse formador e os aspectos sociais, técnicos, pedagógicos. Abaixo apresenta a quadro 1 com a sistematização das escolhas para o percurso de investigação:

Quadro 1- Percurso de Investigação



Fonte: Elaborada pela Autora, (2023)

### 3.1. Participantes

Atuantes, na unidade escolar, 63 da instituição “CANES” de ensino profissionalizante privado, no Vale do Paraíba, a população deste estudo compreende Formadores docentes, que fazem parte do quadro efetivo e exerceram suas atribuições no ensino remoto, no período de pandemia.

Participaram da pesquisa 43 (quarenta e três) docentes dos 54 (cinquenta e quatro) que fazem parte do quadro efetivo da unidade escolar. Os docentes, aqui, público-alvo da pesquisa, como formadores, em sua grande maioria com idade entre 36 e 55 anos, ministram aulas nos cursos técnicos de nível médio nas áreas de Gestão e Negócios, Saúde e Segurança do Trabalho, Tecnologia da Informação, Design de Interiores, Gastronomia e Nutrição, cursos de Qualificações Profissionais e Especializações Técnicas.

São 58,1% do sexo feminino e 41,9% do sexo masculino, possuem pós-graduação completa 55,8% dos participantes, sendo que 27,9% destas, são voltadas para a área da docência. Quanto à graduação, não há nenhum registro de licenciatura.

A escolha dessa população se deu pelo fato de que, durante os estudos e a coleta de dados, verificou-se ser o docente o perfil de formador real para as discussões acerca dos desafios do período pandêmico/necessidade de ensino remoto. A escolha pela região/cidade se deu pelo fato de a pesquisadora ser formadora de formadores de educação profissional, no Vale do Paraíba, e sua busca em conhecer mais sobre o como se deu o processo de formação.

Para esse estudo, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: questionário e análise documental descritos a seguir.

De acordo com Gil (2008, p.121), o questionário é uma técnica de investigação, “[...] composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, aspirações, temores, etc”.

De forma mais objetiva, Marconi e Lakatos (1996, p.88) o definem como: “(...) série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Precisa ser composto por questões bem elaboradas, as quais deverão ser enviadas aos entrevistados no formato impresso ou virtual. Tem como facilidade a possibilidade de alcançar um número maior de participantes. Algumas limitações estão na dificuldade de fornecer informações, caso os entrevistados tenham dúvidas, excluir pessoas que não são alfabetizadas, não garantir retorno de todos os convidados.

Sobre a forma e a estruturação do questionário, Gil (2008, p.121) esclarece:

Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários.

Ainda de acordo com Gil (2008), no que se refere à forma das questões, essas podem ser classificadas em fechadas e abertas. Considerando os objetivos da pesquisa e das perguntas norteadoras da problematização, foram elaboradas as questões do questionário, sendo: catorze (14) perguntas abertas e dez (10) perguntas fechadas.

Foi realizada uma reunião virtual com os **formadores docentes**, quando foram apresentados o contexto e os objetivos da pesquisa, em seguida, foi proposto que respondessem a um questionário *online*, por meio da ferramenta *Google Forms*. O objetivo do questionário foi conhecer o perfil docente, a formação acadêmica, as concepções sobre formação/formador, os desafios e os saberes mobilizados, durante a pandemia, e as necessidades formativas pós pandemia. O questionário completo encontra-se no Apêndice A.

Os termos para adesão à pesquisa foram disponibilizados no setor de coordenação para que fossem assinados e fossem recolhidos conforme data estabelecida. Partiu-se, então, para a pesquisa documental, após a liberação para acesso aos documentos norteadores da instituição.

A pesquisa documental, segundo Fonseca (2002, p. 32):

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Os documentos para a análise precisam ser documentos que não passaram por tratamento analítico de forma sistematizada. Essa técnica tem como desafio a escolha dos documentos, bem como a interpretação e o tratamento da informação, de forma que seja significativo para o objeto de estudo e contribua para a resposta ao problema e às questões norteadoras levantadas. A escolha dos documentos, conforme as ideias expressas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015),

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta,

portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Para Cellard (2008), a Análise Documental contribui com o processo de evolução do grupo a ser estudado. Ao questionar como um profissional se decidiu pela docência, é preciso buscar fontes de onde o profissional está inserido e que tipo de educação e proposta está envolvido. A escolha pela análise documental surge desse contexto, de investigar como profissionais, em sua maioria sem licenciatura, se tornam docentes/formadores, em que se baseiam, o que existe de orientação e subsídios para formação e acompanhamento, principalmente em tempos de pandemia, quando a escola mudou de lugar.

De acordo com Bardin,

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2001, p.46).

Por ser a representação condensada da informação, a análise documental é aquela na qual os dados são originários de documentos e analisados com o intuito de evidenciar a realidade. Na pesquisa científica, ao utilizar como fonte documentos diversos, é prudente considerar a escolha dos documentos e, ao elegê-los, manter o foco sobre os aspectos que serão evidenciados a partir desse estudo e análise, inclusive com a clareza do que é considerado um documento no contexto da pesquisa qualitativa.

Partindo da definição de documento, encontramos em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009)

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (SÁ-SILVA;ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).



Convém destacar que, de acordo com o exposto, documento é qualquer objeto escrito ou não, que comprove, elucide, prove ou registre um fato. Sua escolha, no entanto, não deve se basear apenas no conteúdo e sim no contexto que favoreça decifrar uma história ou um processo, fornecendo informações, complementando dados de outros métodos de coleta.

Na escolha dos documentos, é importante considerar as ideias trazidas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015)

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

O pesquisador, ao escolher os documentos, precisa manter o foco sobre o aspecto e o contexto determinados e se atentar aos processos de codificação e de análise dos dados de modo a compreender a mensagem e os dados revelados nos documentos. Faz-se necessária uma análise preliminar que considere natureza do texto, de interesses, de organização do estudo para análise.

Para Lakatos e Marconi (2003), há dois grupos de tipos de documentos: os documentos escritos que são aqueles documentos parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros e documentos iconográficos, compostos por imagens, desenhos, pinturas.

Lüdke e André (1986) afirmam que o uso da Análise Documental faz sentido quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, e também quando aborda problemas de acesso aos dados. Ressaltam ainda que quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, por exemplo, o questionário, é questionário, é uma boa alternativa.

Para Lüdke e André (1986, p. 40), “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. É necessário que o pesquisador, ao extrair dados dos documentos, vise à correlação com sua pesquisa em uma investigação ativa e tenha o compromisso de produzir conhecimento.

Por se tratar de um procedimento que pode utilizar várias fontes, como livros, matérias, leis, fotos, vídeos, jornais, pretendemos buscar compreensão do que se constitui e se constituiu a formação continuada dos formadores, no período de isolamento social, e a continuidade nos mais variados formatos advindos do antes, durante e pós período, pois segundo Cellard (2008),

a Análise Documental vem contribuir com o processo de maturação ou de evolução de um grupo a ser estudado.

Nesta pesquisa, a análise documental teve como objetivo verificar se os documentos institucionais trouxeram contribuições no período de ensino remoto e se eram conhecidos pelos docentes. A seguir, estão dispostos os documentos analisados, classificados por período em que foram elaborados. Os documentos são elaborados por um grupo de profissionais da instituição; “Grupo Educação”, com orientações e participação de consultores externos.

Quadro 2- títulos dos documentos/período de elaboração.

ANTES PANDEMIA	PANDEMIA	PÓS PANDEMIA
<p>Proposta pedagógica Elaborada em 2005, atualizada em 2010. Objetivo: Apresentar a concepção de educação adotada pela instituição.</p>	<p>Planos de curso e de orientação. Anos variados conforme atualização das áreas. Objetivo: Apresentar o curso e as orientações sobre o seu desenvolvimento.</p>	<p>Planos de curso e de orientação. Anos variados conforme atualização das áreas. Objetivo: Apresentar o curso e as orientações sobre o seu desenvolvimento.</p>
<p>Banco de estratégias de ensino e aprendizagem Ano 2016 Objetivo: Subsidiar os docentes com sugestões de atividades e estratégias para desenvolvimento das aulas.</p>	<p>Ação educacional Remota e Educação a Distância. Ano 2021 Objetivo: Oferecer esclarecimentos Ação Educacional Remota e EAD.</p>	
<p>Série de orientações para a prática pedagógica- Jeito de Educar, Mediar, Planejar, Avaliar, Projeto Integrador. Ano: 2016 Objetivo: Oferecer orientações, diretrizes, concepções sobre a prática pedagógica.</p>	<p>Orientações gerais para a ação educacional remota. Ano 2021 Objetivo: Subsidiar os formadores de formadores e formadores docentes sobre o processo de aprendizagem.</p>	
<p>Planos de curso e de orientação. Anos variados conforme atualização das áreas. Objetivo: Apresentar o curso e as orientações sobre o seu desenvolvimento.</p>		

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

### 3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/Dados

Após o primeiro contato com a instituição escolar, houve uma reunião com a diretora da escola e com a responsável pela área de recursos humanos que solicitou o Projeto de Pesquisa para análise e autorização. Com a autorização para o campo de pesquisa, deu-se seguimento ao processo.

O Projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, e foi aprovado pelo parecer CAAE:58249621.4.0000.5501.

Após a autorização do Comitê de ética em Pesquisa, foram agendadas reuniões com os docentes, organizadas por áreas. Os docentes participaram das reuniões online, pela plataforma Teams, nas quais a pesquisadora apresentou os objetivos, a relevância do estudo e o TCLE. Em seguida, os docentes foram convidados a participarem deste estudo por meio de link enviado de forma online pelo WhatsApp e por e-mail corporativo. A pesquisadora foi incluída nos grupos de WhatsApp dos docentes para o envio do link, e também, foi autorizada a enviar pelo e-mail corporativo o questionário para um docente que não utilizava o dispositivo.

O TCLE, conforme consta, no anexo A, ficou disponibilizado no setor de coordenação da unidade, onde os gestores e os assistentes das áreas de cursos atuam. Os TCLEs foram retirados pela pesquisadora, após o término de preenchimento do questionário, com data estabelecida.

O link foi enviado com a seguinte mensagem:

Prezados docentes, a pesquisa com o tema: "O dia em que a escola mudou de lugar: um novo capítulo nos desafios dos formadores ", tem uma abordagem qualitativa e será desenvolvida com base nas informações coletadas com os docentes desta unidade, através de questionário.

Objetiva analisar a formação continuada em tempos de pandemia , necessidades formativas, habilidades incorporadas a prática no período pós isolamento social, dentre outros.

Sua contribuição será muito importante para a construção do trabalho.

Caso possa contribuir respondendo o questionário, basta clicar no link e por gentileza preencher o termo de participação na pesquisa que está disponibilizado no setor técnico da unidade.

Assim que assinar, por gentileza, deixar no mesmo lugar.

Grata.

O questionário que compõe esta pesquisa ficou aberto para respostas por um período de vinte e quatro dias no segundo semestre do ano de 2022. O primeiro dia em que foi aberto,

contou com oito (8) respostas e o último dia com uma (1). A média dos dias foi de três respostas, sendo que em alguns dias o questionário não foi acessado.

Foram enviadas mensagens agradecendo a participação e, ao mesmo tempo, reforçando que o questionário ainda estava aberto. Após envio sempre havia acesso.

Quando aplicado o questionário por meio da plataforma Google Forms, tivemos dos 54 (cinquenta e quatro) convidados, 43 respondentes. Dos 11(onze) que não participaram, recebemos algumas justificativas como: licenças médicas, férias, desligamento, durante a pesquisa, e provavelmente alguns que não aderiram.

Foi realizada também reunião com a diretora da unidade escolar, na qual foi solicitada autorização para leitura e análise dos documentos da instituição. Os documentos foram disponibilizados em arquivos digitais.

Quanto aos riscos, apesar do formato oferecer riscos mínimos, foi realizado acompanhamento e não houve nenhum relato ou registro, seja por não se sentirem confortáveis em relação às questões seja por gerarem alguma situação de constrangimento.

Referente aos benefícios a que esta pesquisa se propõe, convém ressaltar a contribuição para a Formação continuada, no sentido de destacar a importância de considerar a realidade e o contexto em que a escola está inserida a partir das necessidades formativas elencadas pelos que participarão do processo de formação. Outra contribuição relevante será proporcionar reflexão sobre os impactos do ensino remoto no exercício de quem tem o papel de formador e da urgência em repensar estratégias para espaços e formatos, sejam presenciais sejam virtuais. Há ainda a contribuição de apresentar um roteiro para a elaboração de programa de formação que contemple os espaços e os formatos diversificados.

### **3.4 Procedimentos para a Análise dos Dados**

Após a coleta de dados, a etapa seguinte da pesquisa foi a de análise e interpretação. Os dois processos, apesar de apresentarem conceitos distintos, mostram-se profundamente relacionados:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

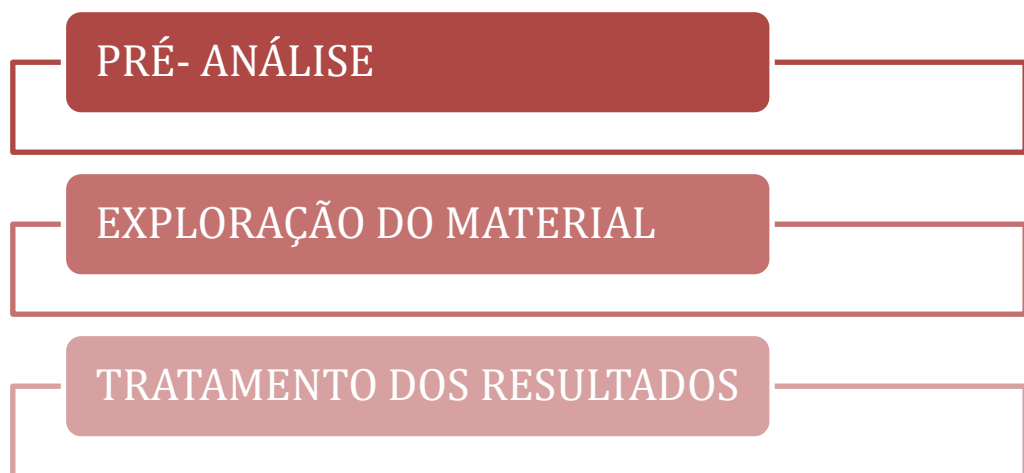
Os dados obtidos do questionário foram tabulados em planilhas, no Excel, no intuito de proceder com análise estatística, explorando suas variáveis qualitativas de forma descritiva para representar uma classificação dos participantes.

Minayo (1994) destaca três obstáculos para uma análise eficiente em pesquisa qualitativa. O primeiro obstáculo se refere à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, considerar os dados pelos dados sem análise, o que pode levar à simplificação na interpretação, induzindo a sínteses superficiais. O segundo obstáculo se relaciona ao fato do envolvimento do pesquisador com os métodos e com as técnicas, afastando-o dos reais significados contidos nos dados. E o terceiro diz respeito à dificuldade do pesquisador em articular as conclusões que surgem dos dados com conhecimentos mais amplos, o que pode causar um distanciamento entre o referencial teórico e os resultados concretos da pesquisa.

Por esses motivos, faz-se necessário planejar a análise dos dados definindo a organização dos dados, pois as pesquisas de natureza qualitativa geram muitos dados e requerem um processo contínuo de identificação de padrões, de relações, de tendências, de dimensões, de categorias e de significados.

Por ser uma pesquisa que utiliza a metodologia de análise de conteúdo, temos em Bardin (1977) que a técnica de pesquisa Análise de Conteúdo se estrutura em três fases:

Figura 4- Sequência de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977)



**Fonte:** Elaborado pela autora, (2022)

A análise e interpretação dos dados do questionário e dos documentos foram subcategorizados, inicialmente, em seis (6) eixos de análise, sendo eles: 1- Perfil docente; 2- Concepções do que é Ser Professor e Formação Continuada; 3- Desafios da Pandemia; 4-

Saberes Mobilizados; 5- Novos Saberes; 6- Necessidades Formativas; que serão descritas no capítulo seguinte.

Por meio dessa análise, pretendeu-se explorar a compreensão de como se deu o processo de formação continuada nos tempos de pandemia.

Após revisão, orientações e estudos, os dados foram direcionados para três (3) eixos, que serão discutidos juntamente com a apresentação dos resultados, no próximo capítulo.

- 1- Concepção do que é ser professor;
- 2- A formação continuada na concepção dos colaboradores da pesquisa;
- 3- Impactos causados pela pandemia no processo de aprendizagem: Necessidades formativas e Dimensão emocional.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O espaço textual destinado à apresentação dos resultados é onde as combinações das diferentes peças de estudo e de repostas buscam encaixes para formar um todo que tende a resolver um problema proposto. Um verdadeiro quebra-cabeça, com pecinhas que foram desenhadas a partir de muitas inquietações.

Figura 5- Questão problematizadora



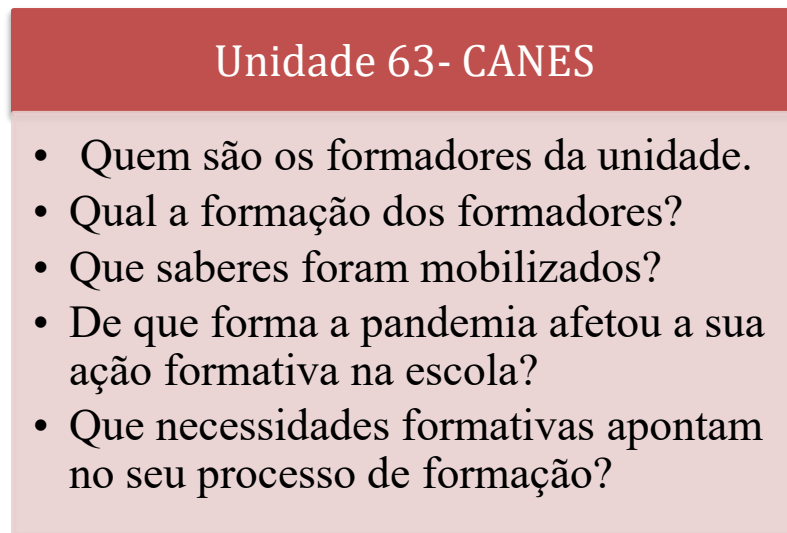
**Fonte:** Elaborada pela Autora, (2023)

As inquietações da pesquisadora (que é formadora de formadores), durante o período de pandemia, foram tantas que, ao iniciar a pesquisa, ela acreditou serem seus pares os sujeitos da pesquisa, e conforme o caminho foi sendo traçado pelos estudos e pela coleta de dados, verificou que o sujeito era o seu cliente para o processo de formação, o docente. Diante dessa constatação, nada mais real que buscar compreender, na visão do formador docente, como se deu o processo de formação nos tempos de pandemia.

O primeiro momento analítico se deu pela leitura dos documentos, e o segundo, pelas repetidas leituras das respostas do questionário com foco nas questões norteadoras, nos

objetivos, e na revisão de literatura no intuito de trazer um desenho da realidade encontrada, na unidade 63 da Instituição CANES de ensino, localizada no Vale do Paraíba.

Figura 6- Questões Norteadoras



**Fonte:** Elaborado pela Autora, (2023)

As primeiras peças trazem a caracterização social dos sujeitos participantes da pesquisa, por intermédio das informações obtidas, no instrumento de coleta de dados, que objetivou conhecer alguns fatores relevantes que compõem o corpo docente da unidade campo de pesquisa.

Quanto ao sexo, observa-se que 58,1% referem-se ao sexo feminino, enquanto 41,9%, ao sexo masculino. De acordo com o Censo Escolar de 2020, o Brasil é um país de professoras: elas são 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA. A pesquisa mostra que, nessa unidade escolar de ensino profissionalizante, embora docentes do sexo feminino atinjam um maior percentual, o número de docentes do sexo masculino é bem próximo.

Quanto à faixa etária dos participantes, a maior concentração dos docentes está entre 46 a 55 anos e representam 42,9%, os que estão entre 36 a 45 anos somam 34,9%, já entre 25 e 35, apenas 9,3%. Constata-se que há um número reduzido de docentes mais jovens nessa unidade. Verifica-se que parte considerável dos participantes da pesquisa tem Pós-Graduação completa (55,8%) e Pós-graduação completa na área da docência (27,9%). Chama a atenção o fato de nenhum participante possuir graduação completa com licenciatura.



Na educação profissional, “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas têm caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil” (MACHADO, 2008, p.12).

Peterossi (1994, p.69) afirma que, na formação de professores para essa modalidade de ensino, encontra-se, “[...] muito mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.

De acordo com Machado (2013) e Cunha (2000), em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, houve a primeira tentativa de formação para o ensino profissionalizante. Formou 381 profissionais, apenas 70 professores, mestres e contramestres para escolas profissionais.

Em 1956, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, acordo entre o Brasil e Estados Unidos da América, em que: “As tarefas consideradas típicas de cada ofício eram decompostas em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo de tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação (CUNHA, 2000, p.132).

Machado (2008) ressalta que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961, no artigo 59, foram estabelecidos dois caminhos para a formação de professores no Brasil: nas faculdades de filosofia, ciências e letras, para os professores que iriam lecionar o ensino médio e em “Cursos Especiais de Formação Técnica” aos que se habilitassem para lecionar as disciplinas de ensino técnico.

A Lei nº 5.540/68, de 1968, conhecida como reforma universitária, determinou que a formação de professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais como técnicas, aconteceria em formação de nível superior o que não foi atendido (MACHADO, 2008).

Com a criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, em 1970, ligado ao MEC, este ficou responsável para preparar professores técnicos e especialistas em educação profissional.

Em 1977, o Conselho Federal de Educação instituiu a licenciatura plena para a formação de professores para o segundo grau. No ano de 1988, o parecer que exigia a formação em licenciatura plena tornou-se opcional. Em 1989, uma proposta foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação, que após elaborar um parecer, em 1991, sugeriu uma verificação da legislação. Mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, foi sancionada, não trouxe explicitações sobre a formação de professores para o ensino profissional e tecnológico.

Machado (2008 p. 13-14) afirma que uniformizar o uso dos autores nas citações, ora está acima, ora no final dela...

O Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas.

A valorização da experiência prática continuou sendo maior que a preocupação com a formação teórica pedagógica, o que ficou predominante na Educação profissional (EP). Vários pareceres do CNE foram sendo emitidos sobre a resolução. O parecer CNE/CEB nº 37/2002 foi elaborado como resposta a uma consulta do Departamento Nacional de Aprendizagem Industrial sobre a formação e o exercício de docentes para a educação profissional de nível médio. De acordo com o parecer:

A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional (BRASIL, 2002, p.1).

Ao tratar das possíveis adequações, apontaram possibilidades como: formação em curso técnico acrescido de graduação em pedagogia; formação em curso técnico acrescido de licenciatura; bacharelado fora da área de atuação acrescido de pós-graduação na área de atuação e programa especial de formação pedagógica; bacharelado acrescido de pós-graduação na área pedagógica; licenciatura acrescida de cursos e estágios relacionados à área de docência e à experiência profissional em empresa.

Já, em 2006, com o parecer CNE/CP nº 5/2006, fica previsto que

Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e da educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimentos, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes (BRASIL, 2006, p.3)

Nos seguintes anos, outros pareceres foram sendo incorporados o que justifica a importância de conhecer o cenário de formação de docentes para essa área.

A resolução CNE/CP Nº 1, de janeiro de 2021, traz que a formação inicial para a docência, na educação profissional técnica de nível médio, realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou em outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE:

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional;

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional (Brasil, 2021, p.17).

Conforme a resolução e os dados coletados, nesta pesquisa sobre o nível de escolaridade, desponta o desafio de adequação da instituição às normas apresentadas, bem como a viabilização da formação continuada.

De acordo com a resolução, há um processo de certificação de competência equivalente à licenciatura, tendo como requisito de submissão o mínimo de 5 (cinco) anos no efetivo exercício como professor de educação profissional. De acordo com os dados encontrados, nas respostas do questionário, o tempo efetivo se concentra na faixa de 11 a 15 anos, portanto, com início de atividades na educação profissional em um período que não havia exigência para a formação pedagógica, conforme abordado pela pesquisadora, tendo em vista os parâmetros da legislação, mas se enquadram na exigência de tempo mínimo de exercício efetivo, na docência, para a certificação equivalente à licenciatura.

O tempo não é, definitivamente, somente um meio – no sentido de um “meio marinho” ou “aéreo” – no qual estão imersos o trabalho, o trabalhador e seus

saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.239)

Segundo Tardif e Raymond (2000), para a construção do ofício docente, o tempo não é fator determinante, porém fator de contribuição na sua ação subjetiva e é composto pelos saberes, pelos conhecimentos desse profissional, pela constituição da identidade profissional, da relação do eu pessoal com o universo do trabalho, da própria trajetória de vida, para chegar ao eu profissional.

A pesquisadora, por ser formadora de formadores, e atuar também na formação continuada de docentes do ensino profissionalizante, depara-se com o descrito por Tardif, Raymond (2000), constantemente. Para os que ingressam, na docência, vindos sem licenciatura, o desafio está em compreender que não estão em uma linha de produção, em que todas as máquinas respondem da mesma forma, ou com colaboradores que dominam os processos devido à rotina do dia a dia. A operacionalização de um equipamento e os riscos eminentes estão muito claros, por exemplo, para um engenheiro de segurança de trabalho, técnico em segurança do trabalho, ou um colaborador daquela empresa que tem suas atividades em um ambiente equipado com maquinários, mesmo não sendo o engenheiro ou técnico. Esse profissional, ao dar início, na docência, em um curso técnico profissionalizante, na área de Saúde e Segurança do Trabalho, depara-se com dezenas de alunos que nunca entraram em uma fábrica, alguns recém-saídos do ensino médio e que escolheram fazer esse curso pelo salário ou pelo mercado estar aquecido com vagas nesse seguimento, ou aquele que já se encontra com mais de 50 anos e ficou desempregado e enxerga nesse seguimento uma possibilidade de voltar ao mercado. Tem ainda o que se aposentou e quer realizar o sonho de se formar ou aquele que veio obrigado pela família. O desafio da “didática/abordagem/linguagem” se instaura! Então o tempo, as relações, as oportunidades de formação em serviço começam a tomar voz, visto que quem chegou com tanto domínio prático precisa fazer a conexão do seu eu, com o trabalho e com a profissionalização docente. O tempo contribui muito na modelagem desse profissional.

Há os docentes que já estão há mais de 5 anos no exercício efetivo da docência, e atuam também nas áreas específicas em que tem domínio técnico científico e não possuem tempo para

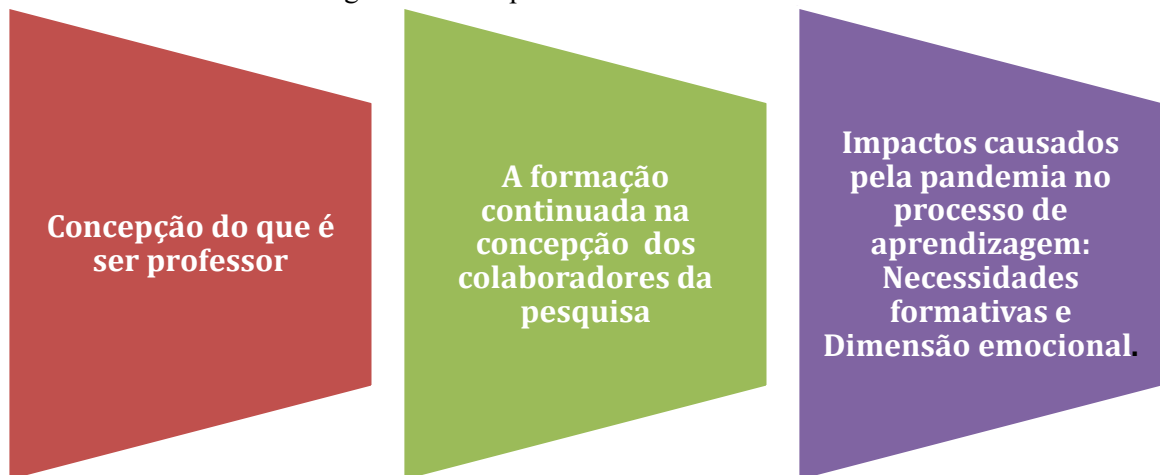
participar de formações que não sejam em serviço, e vivem dilemas e dicotomias que refletem no fazer em sala em aula. Há os que se apaixonam pela docência e buscam além do que é oferecido formações acadêmicas e complementares para desenvolver com qualidade a sua atividade como formadores.

Nesse contexto, quase “multisseriado” a experiência foi vivida pela pesquisadora quando do seu início, na carreira do magistério, cujas inquietações se movimentam e a conduzem pela busca de alternativas que favoreçam o processo de formação.

A pesquisadora quer ressaltar o quanto a formação está presente, nos mais variados momentos e formatos, como na sua passagem como formanda, no processo de titulação, no mestrado profissional, com destaque para os momentos de orientação com sua orientadora, bem como dos momentos em que foi avaliada por Bancas que a desafiaram a buscar novos conhecimentos, a rever outros e, acima de tudo, a melhorar o seu olhar como aluna, o que impactou o seu olhar como formadora.

A pesquisadora optou por organizar os resultados em três (3) eixos, conforme figuras abaixo:

Figura 7- Eixos para discussão dos resultados



Fonte: Elaborada pela Autora (2023)

#### 4.1 Concepções Sobre o que é Ser Professor

A escolha pela docência, a motivação, na atuação docente, o processo de tornar-se formador/mediador são esclarecidos por Roldão (2005) ao se referir a uma característica que distingue o docente de outros atores sociais, é a ação de ensinar, porém é preciso entender o

significado de ensinar como atividade transitiva, ou seja, a competência de fazer com que outros aprendam.

No memorial, a pesquisadora trouxe sua coreografia, nos movimentos da educação, e, ao estar diante do presente eixo, recordou-se da infância, quando não sabia brincar de outra coisa que não fosse ser professora. Trocava fogõezinhos e panelas por canetas, cadernos, lápis, borracha. Trocar fraldas das bonecas, jamais! Elas eram enfileiradas, no cantinho do quarto, que era a mais moderna sala de aula que existia. Não é que quando a escola mudou de lugar, muitas salas foram em cantinhos de quarto e outros lugares tão inovadores quanto o da sua infância? A diferença é que o professor, nesse cenário atual, foi desafiado a formar por circunstâncias antes nunca pensadas e aquela criança só brincava com o ofício que amaria e se dedicaria para sempre!

Afinal o que é ser professor?

Para Gatti (1996), a construção da imagem pessoal construída pelo docente a partir da profissão, muitas vezes, influencia no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e na definição de suas relações de trabalho e desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

De acordo com as respostas obtidas pelo questionário aplicado pela pesquisadora, percebe-se que o docente, na educação profissional, passa pelo processo de construção identitária. A pesquisadora que realiza atividades de formação para docentes de cursos profissionalizantes se depara com um constante movimento em relação à construção da identidade, porém aponta que, para compreender a concepção do que é ser professor, faz-se necessário refletir sobre o contexto histórico, social e específico na modalidade a que pertence o profissional e seu próprio processo de formação.

Ao analisar as respostas dos participantes para este eixo, foram estabelecidas quatro categorias de acordo com a incidência das respostas, a saber: “a escolha pela docência”, “a motivação para o exercício da docência”, “o processo de se tornar formador/Mediador e a “referências na docência”.

Pensar o ser professor, implica rever a sua atuação e os paradigmas que a sustentam, como conceitos, perspectivas, dificuldades, no exercício, na clareza do papel, na realidade em

que atua, na reflexão crítica sobre a prática, na construção do conhecimento, bem como do próprio processo de formação.

Nos dados sobre a escolha pela docência, há uma maior incidência nas circunstâncias: “fui convidado e gostei”, com 34,9% e “fui inspirado por outros profissionais da área”, com 27,9%.

O ser convidado está relacionado ao fato de que por muito tempo o “fazer bem algo” era qualificação básica para ensinar o ofício e, conforme já abordado no início do capítulo, a legislação já apresentou alternativas inclusive para os que estão exercendo a docência sem licenciatura ou formação complementar.

Quanto ao ser inspirado por outros profissionais, durante o percurso de vida como estudante, estabelece-se contato com diversos professores, estilos e formatos de ministrar aulas, o que influencia no conceito e na inspiração quando se decide seguir a carreira do magistério, o que pode justificar os 27,9%.

Apesar de a pesquisadora não ter colocado como opção a alternativa “vocação” e simplesmente a alternativa, “outro” cabe aqui destacar que embora popularmente apontem para “vocação” como um número expressivo de motivo de escolha para docência, isso aparentemente não se aplica à população respondente do questionário, que poderia ter se manifestado pela alternativa “outro”.

De acordo com Arroyo (2000), profissão e vocação estão próximos das representações sociais por campos semânticos configurados culturalmente, e são presentes, no imaginário das pessoas, sobre o ser docente, ser educador, ser professor, principalmente pelos ideais, doutrinas, amor, dedicação. A pesquisadora, que vem de formação em ambiente salesiano, aprendeu que educar é fazer conexão com o amor, por ser obra de coração, lema do fundador das instituições salesianas, Dom Bosco.

Para o “sempre quis ser docente”, foram 16,3%, o curioso é que a formação acadêmica da grande maioria não segue a linha da docência.

A alternativa “por querer formar profissionais” aparece com 14%, e faz muito sentido, pois independe do espaço para formar profissionais. Na indústria, no comércio e em outros seguimentos, há a formação técnica, na prática do dia a dia, programas de treinamentos que acontecem no próprio ambiente de trabalho, muitas vezes. É um programa de formação, nem sempre tão estruturado, mas que faz a engrenagem funcionar. Assim como existem empresas

que já possuem processo de formação em serviço, e o profissional especializado se faz docente na atividade proposta.

Quando vem para a docência, no espaço escolar, o formar profissionais já traz a necessidade de articular conhecimentos e práticas dentro de uma sala de aula, e dependendo da área de atuação, sem laboratórios específicos que facilitem simulações. A ideia de formar profissionais passa então para um contexto que implica formação didática/pedagógica para o alcance em sala de aula.

Em relação ao que consideram como motivação, no exercício da docência, 55,8% se referem ao “sucesso dos alunos”. Isso provavelmente tenha relação com a concepção de educação adotada pela instituição que traz no documento “Proposta Pedagógica”, referência ao aluno no centro do processo de aprendizagem. O documento parte da concepção do homem e do mundo do trabalho, passando pelo conceito da educação e da educação profissional, da perspectiva histórica, do desenho de currículos, da metodologia da educação profissional, do processo de ensino aprendizagem e dos processos de avaliação.

De acordo com o documento Proposta Pedagógica (2010, p.5): “a educação profissional deve promover as pessoas, organizações e comunidades, buscando fortalecê-las por meio de um processo que visa à inserção social e à ação participativa. Deve estar voltada para desenvolver as competências para o trabalho e para a melhoria da qualidade de vida”.

Consta ainda que as mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas impulsionaram ao desenho de um novo ambiente educacional, em que o diálogo, o protagonismo dos alunos, a participação de todos, a ênfase, na aprendizagem e não no ensino, passaram a ser destaque e temas de reflexões e de ações formativas.

A compreensão de que o só fazer docente dá conta do processo formativo pode explicar a resposta de mais de 50% dos participantes, e cabe destacar que o processo de formação continuada nas unidades da “CANES”, diante do tempo que está, no mercado educacional, é bastante recente.

Já para as referências, na docência, verifica-se que há um equilíbrio entre os 39,5% “profissionais formadores da instituição que atuo” e os 37,2% “Professores da formação acadêmica.

Dessa forma, releva-se que para a população da pesquisa, o ser professor se dá, na prática, mas apontam que também pela formação continuada, foram inspirados por profissionais



da instituição e da formação acadêmica. Foram escolhidos para a docência por meio de convites e têm como grande fator motivador o sucesso dos alunos.

## **4.2 A Concepção de Formação Continuada na Percepção dos Participantes da Pesquisa**

Partindo do pressuposto apresentado pelos participantes da pesquisa, de que o docente se faz pela prática e pela formação continuada, olhar para e como concebem a formação continuada é peça central do quebra-cabeça para responder à questão problematizadora.

Apesar de a formação continuada aparecer, nos discursos como incumbências previstas, na LDB nº 9.394/1996, há o grande desafio apontado para a questão da má formação inicial e o risco de não redefinir o currículo da formação inicial, utilizando como argumentação o fato de a formação continuada em serviço ser mais rápida por acontecer, no próprio ambiente de trabalho, porém esse formato pode não configurar um programa de formação para o desenvolvimento profissional, e, sim, ser um agrupamento de ações pontuais demandadas pela gestão da escola ou pelo sistema a que pertence. Interessante constatar que apesar de muito se falar sobre formação continuada, não há um campo tão aberto para busca de dados, evidências, e a pesquisadora encontrou consonância dessa sua visão ao estudar, na revisão de literatura, a pesquisa de PASSALACQUA (2017):

Embora exista um consenso de que a formação continuada de professores deve partir do seu contexto de trabalho, a surpresa em selecionar apenas 20 dissertações e 10 teses sobre a temática, evidencia as dificuldades que os pesquisadores enfrentam para ingressar nos ambientes escolares, os dilemas que encaram no percurso da investigação e/ou mesmo a estratégia de fuga dos pesquisadores ao presumirem os possíveis percalços que encontrarão ao optarem por um estudo de campo dentro das escolas. Isto acarreta uma alienação do problema, pois os pesquisadores optam por compreender a modalidade formativa a partir de programas específicos, utilizando outros ambientes como espaços formativos, propondo formações em dias e horários fora do normalmente exercido pelos professores e ainda o receio em iniciar uma investigação em comunidades periféricas pouco seguras e distantes das universidades, optando pela conveniência na relação segurança, espaço e tempo (PASSALACQUA, 2017, p.185).

A afirmação acima provocou a reflexão sobre como os planos de formação continuada estão sendo pensados e planejados, principalmente como foram pensados no período de pandemia e pós pandemia. Para a pesquisadora, faz-se primordial compreender a formação continuada como processo, o que já coloca em questão as ações pontuais ou os encaminhamentos para a participação em Seminários e em Congressos descontextualizados da

realidade ou sem intencionalidade definida. Trata-se de busca por atualização, pela construção de novos conhecimentos, pelo exercício reflexivo dos saberes e das práticas, o que precisa de conscientização dos docentes referentes a sua participação como sujeito do processo.

De acordo com Imbernón (2012, p. 100), “falar em desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o carácter profissional específico do professorado e a existência de um espaço onde este possa ser exercido”. Nisso, reside a importância do desenvolvimento de práticas, de estágios aliados às leituras para a construção do conhecimento e do repertório didático.

Vaillant e Marcelo (2001, p.20) afirmam que “os programas de formação para docentes não dão os resultados esperados devidos, entre outras causas, que os formadores responsáveis pelos programas carecem de formação adequada”.

Buscando referência em Imbernón (2010, p. 101), no livro Formação continuada de professores, encontra-se que: “reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa aceitar que promover uma formação que facilita a reflexão e a intuição pode fazer com que os professores sejam melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem”. Promover formação que facilite a reflexão, mas, afinal, o que vem a ser formação?

Entende-se formação como

[,,,) um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2003, p. 26-27).

Sendo um processo, podemos considerar que a formação é contínua e não se limita aos muros da escola, mas é “aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior” (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26). Importa pensar, nesse processo,

[...] todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria da Educação, com o sistema de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e comunidade. Deste modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26)

Para tanto, há que se repensar a formação como um processo dinâmico que precisa de planejamento e de gestão baseados nas necessidades da escola como um todo, em seu entorno, bem como a formação desse profissional precisa estar pautada em suas necessidades formativas,

conforme sua formação inicial, suas experiências e a realidade em que desempenha suas atividades.

O processo de se tornar formador/mediador, segundo as respostas dos participantes, deu-se em maior proporção pela prática cotidiana, dentro da educação, 53,5% e pela formação continuada em serviço, 23,3%. Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para formação continuada, (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação –CNE), em seu capítulo VI, artigo 16:

Formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.53).

A formação continuada docente, segundo Huberman (1995), possui um papel importante para os docentes, visto ter como principal atribuição a promoção da aprendizagem dos alunos. A própria diversidade encontrada, nas escolas, e as mudanças constantes, na sociedade, solicitam uma contínua busca de novos conhecimentos e de habilidades para o desenvolvimento profissional, ressaltando que precisam ser contextualizadas com a realidade. A descontextualização do ensino, dos contextos reais dos professores, implicam o fato de que para diferentes problemas educativos, é sugerida a mesma solução”, ou seja, não consideram a cultura, a realidade social, econômica e as circunstâncias em que os docentes estão enquanto formadores.

Olhando para os resultados da presente pesquisa, ao ser apresentada, em uma das questões, uma afirmação de Placco e Silva (2007, p.26-27), que trata da formação continuada com o seguinte texto: Formação continuada é: " Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a

docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética como novo", encontramos que:

- Houve concordância de 93% quanto à afirmação, e os comentários dos docentes fortalecem tal afirmação, conforme segue:

Cursos, treinamentos e outros, são muito importantes para a formação continuada, mas, a experiência, vivência e praticidade, muito contribuirão para alcançar tais objetivos. (DOCENTE 3)

Concordo com a citação, pois, a formação, instrução, o processo de aprendizagem pode acontecer em diversos ambientes. O que deve nortear a busca é a intencionalidade, o propósito, o sentido, o espaço é apenas um detalhe. (DOCENTE 6)

O aprendizado se dá no ambiente educacional assim como fora dele. Ultrapassa os limites que os muros estabelecem. É lindo ver como uma aula fica extremamente mais rica quando o aluno contribui com seus saberes, experiências, olhares.....Viver a docência é possibilitar estar em constante movimento. E é só a partir desse pensamento de que o novo nos é apresentado a cada instante. (DOCENTE 11)

A jornada do professor não pode se limitar somente aos conhecimentos adquiridos em cursos ou até mesmo em um treinamento. Afinal, vivemos em uma sociedade em constantes mudanças em relação às situações importantes, no qual impacta sua performance dentro de uma sala de aula. Por este motivo é importante levar em consideração algumas variáveis como: economia, diversidade, questões sociais, valorização dos compartilhamentos de experiências, valorização e uso da inovação dentro do processo de aprendizagem. (DOCENTE 36)

Achei bacana quando o autor que não se restringe apenas em cursos e treinamentos, formação continuada, na minha opinião vai além dessas questões ...pois no dia de hoje requer participação mútua e muita criatividade. (DOCENTE 37)

A formação não depende apenas das academias, mas, também, da vivência pessoal e profissional de cada um, diretamente ligada ao convívio e aprendizado dentro da escola. (DOCENTE 43)

Os docentes acima compreendem o movimento da formação educacional que se faz presente, em ambientes diversos, e demonstram ser muito forte a questão da vivência e da experiência. O foco, na prática, parece ser o ponto mais forte da compreensão da formação continuada, embora concordem com a complexidade do processo afirmado pelas autoras.

Ao realizar a pesquisa documental, a pesquisadora verificou que a base da formação continuada, em CANES, é pautada em orientações escritas, por eles denominadas de documentos institucionais, e há uma figura de referência para a formação continuada denominada Técnico Educacional (TE). As formações são realizadas mensalmente com os

docentes das variadas formas, com base nos documentos e nas necessidades apontadas pelos docentes e coordenadores de cursos.

Como são profissionais que, em sua maioria, ingressaram na docência por convite ou por inspiração de quem já atuava e sem licenciaturas, a formação continuada passa a ter um caráter ainda mais prioritário e não pode ocorrer fora do contexto da modalidade da qual fazem parte, neste caso, o ensino profissionalizante. Quanto aos 7% restantes, que concordam parcialmente com a afirmação, não há em nenhum comentário algum ponto que justifique o parcialmente.

Aos serem questionados sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos, nas atividades de formação continuada, na prática em sala de aula, 90,7% responderam que quase sempre e 4,7% que utilizam, eventualmente. Isso leva à compreensão de que a participação, na formação continuada, reflete, em sala de aula, o que confirma na revisão de literatura a afirmação de Nóvoa (1997), que ressalta que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A ideia de formação continuada, conforme comentários dos docentes participantes da pesquisa, é movimento, não se restringe a cursos e a treinamentos, está na vivência do dia. Vê-se, portanto, a sintonia de Placco e Silva (2007) e Freire (1996), quanto à reflexão sobre a prática para melhorar a prática, que o discurso teórico precisa ser concreto.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

A pesquisadora que atua, na formação continuada, e quer contribuir por meio dos resultados desta pesquisa com a reflexão de muitos formadores, reconhece que a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento profissional de alunos e de formadores por possibilitar a construção do conhecimento, realizando a transformação das informações em conhecimento, evitando que a educação seja apenas reprodução. E a escola, em todos os ambientes, precisa quebrar paradigmas e acompanhar o movimento da sociedade e dos atores que fazem parte do processo.

O uso da internet, a velocidade com que se tem acesso às informações, as transformações sociais fazem com que seja imprescindível o aprofundamento, na área de atuação

conjuntamente com esses fatores, para favorecer a mediação de valores, de cultura dos alunos e de comunidade escolar para os desafios do processo de ensino e da aprendizagem e das relações do dia a dia. Desenvolver uma prática pedagógica de qualidade implica o desenvolvimento profissional que tem seu pressuposto na formação continuada.

Em relação à questão: **Qual a primeira palavra que vem à sua mente quando pensa em formação continuada?**

Foram respondidas com diversas palavras que fazem conexão com a linha defendida por Imbernon:

A formação assume um papel que transcende o ensino, que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2002, p.15).

Nessa perspectiva, há espaço para a desconstrução, para a oportunidade e a formação continuada passa a ser o espaço para alterações de práticas pedagógicas, para inquietações, para investigação e para reflexão sobre a docência e as práticas formativas, para diálogos com os pares, gerando possibilidade de rever inclusive concepções pedagógicas.

Nas palavras apresentadas pelos participantes, vemos que, desde “oportunidade” até “aprimorando”, estão presentes, trazendo palavras que podem gerar o conceito de como essa população concebe a formação continuada. Encontra-se aqui a práxis!

Freire (1998) destaca duas dimensões da palavra:

A palavra tem duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidária, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1998, p. 91).

O diálogo proporcionado pela práxis evita o distanciamento entre teoria e prática e, de acordo com as palavras que traduzem formação continuada para esse grupo de participantes, temos que: **“Formação Continuada é oportunidade de aprender, reinventar, desconstruir, trocar, evoluir, aprimorar, complementar por meio de ferramentas de qualidade, de modo**

**constante e transformador, constituída a partir de inquietações e extensão/reflexão da prática para o desenvolvimento profissional e o sucesso”.**

A propósito, os encontros de formação dessa unidade escolar são chamados de “Cirandas Pedagógicas”.

Figura 8- Palavras que remetem à formação continuada.

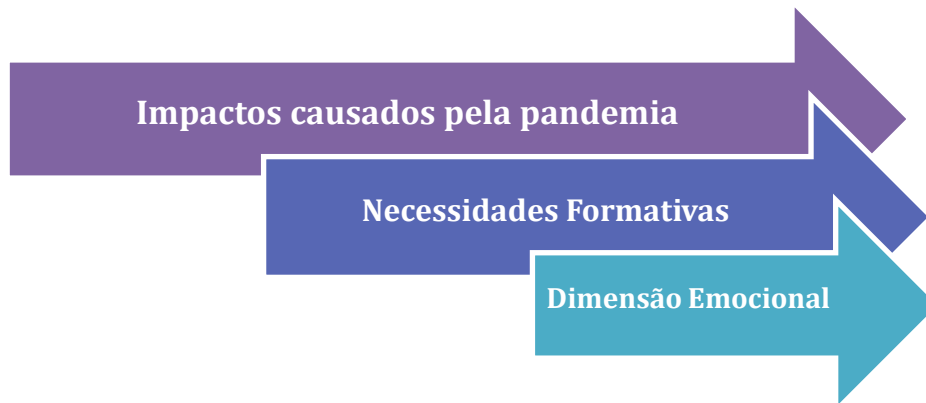


Fonte: Elaborado pela Autora, (2023)

### **4.3 Impactos Causados pela Pandemia no Processo de Aprendizagem: Necessidades Formativas E Dimensão Emocional. Sem ponto**

Neste eixo, vamos trabalhar com três categorias:

Figura 9- Categorias do Eixo 3



Fonte: Elaborado pela autora, (2023)

Araújo (2008), quando se refere ao docente da educação profissional, afirma que sua formação compreende um saber específico que instrumentaliza o exercício profissional e precisa estar articulada aos saberes técnicos, didáticos e relativos à sociedade, ou seja, há um modelo pré-definido, até por virem com formação acadêmica específica sem licenciatura e utilizarem da experiência para o ofício de ensinar.

- **Impactos causados pela pandemia**

Segundo Veiga Neto (2002), o docente costuma ter dificuldade quanto às mudanças de paradigmas:

Todos nós, que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação, tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados (VEIGA NETO, 2002, p. 23)

No dia em que a escola mudou de lugar, os docentes tiveram que se reinventar, lidar com emoções e espaços antes não tão presentes nos contextos vividos. Diante disso, os desafios se apresentaram, e para compreender se perceberam diferença entre aula, no presencial ou ambiente virtual, o que configuraria uma mudança de paradigma, utilizou-se a seguinte questão: Existe diferença entre ser docente no ambiente presencial e no ambiente virtual? Se sim, qual ou quais?

Os docentes 1,2,3, 5, 11, 18 abordam que existe diferença seja na ordem de percepção, interação, relacionamento seja na ordem de participação dos alunos, recursos tecnológicos e desenvolvimento para processo de avaliação. Nesta pesquisa, essa diferença aparece como



impacto inicial, considerando que a problematização traz a questão do processo de formação, no período pandêmico, e vê-se, nesse contexto, a necessidade de quebra de paradigmas.

Sim existe. Presencialmente é possível ler e perceber a linguagem não verbal, fator preponderante na interação docente X discente. No ambiente virtual esta percepção fica muitíssimo prejudicada. (DOCENTE 1)

Presencial há interação. Remoto é frio, com tempo mais lento. (Docente 2)

A proximidade entre docente e aluno, facilita a interação, bem como a capacidade de relacionamentos. (DOCENTE 3)

Eu não consegui ser diferente no ambiente virtual. Mas a participação dos alunos é diferente. (DOCENTE 5)

Sim. No ambiente virtual temos limitações... dependemos dos nossos recursos tecnológicos e dos recursos dos alunos. (DOCENTE 11)

Sim. Precisa se preparar, conhecer ferramentas tecnológicas, desenvolvimento para processo de avaliação. (DOCENTE 18)

Os docentes 20, 32, 34, 43 referem-se à preparação para novas metodologias, à identificação das necessidades dos alunos, às estratégias de ensino e a outros fatores, agora mais correlacionados ao processo de formação continuada, por impactar no processo de aprendizagem em sala de aula.

Sim, se preparar para novas metodologias que devem ser reavaliadas para aplicação de forma a impulsionar o aprendizado. (DOCENTE 18)

Com certeza existe. No presencial você consegue identificar as necessidades do aluno apenas no olhar... a percepção com relação ao que está sendo ministrado é completamente diferente. Presencialmente é muito mais imersivo. (DOCENTE 32)

Sim, no ambiente virtual nem sempre conseguimos ter uma observação mais clara do processo de aprendizagem, tendo que ter estratégias de ensino para os alunos. Já no presencial, temo isso, como maior clareza. (DOCENTE 32)

Sim. Principalmente na condução das aulas, no que diz respeito à forma de ministrar o conteúdo, a maneira de ouvir e ser ouvido, avaliação de indicadores. (DOCENTE 43)

Os docentes 8, 11, 21, 28, 30 mesmo afirmando que não há diferença, apontam para estratégias/metodologias diferentes, adaptação, o que aparece também nas respostas de quem disse sim para a diferença em ser docente no presencial e no virtual.

Não há diferença no SER docente, a única situação que muda são as estratégias pedagógicas. (DOCENTE 8)

O fazer docente é igual. O que muda são as estratégias pensadas e que, de certa forma, deverão ser diferentes. (DOCENTE 11)

Na minha opinião não existe diferença em ser docente presencial ou virtual, mas metodologias diferentes. (DOCENTE 21)

O docente é docente em qualquer ambiente, porém há outras questões a serem consideradas se tivermos um olhar micro. (DOCENTE 28)

Não. A prática docente apenas se molda ao contexto, o ser docente continua o mesmo, adaptando-se ao contexto, seja ele presencial ou virtual. (DOCENTE 30)

Ao escolher Borges (2017), quando da análise dos resultados, com a intencionalidade de verificar a diferença experimentada pelo formador, no ambiente presencial e virtual, em sua tese de doutorado, ela traz por base a conclusão da dissertação de Mestrado que iniciou, em 2011, na UFSCar, trabalhando na linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais nas Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem”. Começou por estudar as competências dos tutores 15 dos cursos na modalidade EaD, e acabou por seguir na direção do estudo relativo ao desenvolvimento de docentes dos anos iniciais, que aceitaram o desafio de se tornarem “formadores de futuros professores”, como “professores-tutores-regentes” de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UFSCar (modalidade virtual).

Para assumir a função de “professores-tutores-regentes”, esses docentes deveriam ter experiência consolidada na sala de aula e posteriormente participar de um curso de formação realizado na modalidade EaD, via AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) específico, bem como, ser acompanhados e orientados por tutores da UFSCar (profissionais capacitados para orientar os “alunos” e estimular seu desenvolvimento de acordo com o programa), formando, assim, uma parceria escola universidade. Com base nessa experiência inédita no Brasil, foi desenvolvida minha pesquisa de Mestrado, que buscou investigar quais foram as aprendizagens e as modificações na base de conhecimentos dos professores que atuaram como “professores-tutores-regentes”, considerando a perspectiva desses profissionais (BORGES, 2017, p.15).

Ao estudar a tese e olhar para as respostas apresentadas na categorização inicial desse eixo, verifica-se que a experiência consolidada, na sala de aula presencial e formação na modalidade virtual, são essenciais para que a escola esteja em todos os ambientes e o docente não seja impactado por questões metodológicas e estratégicas e pelos demais fatores apontados anteriormente. Fato é que, na ação emergencial remota, não houve tempo para essa preparação, aliás, não havia programação nesse sentido pela análise dos documentos institucionais de CANES.

O documento Ação educacional Remota e Educação a Distância, Ano 2021, com o objetivo de: Oferecer esclarecimentos Ação Educacional Remota e EAD, esclarece que apesar de ter sido utilizado o termo educação, ensino ou atividades a distância por terem sido suspensas as atividades presenciais, não se tratou de EAD no contexto da pandemia, pois não houve planejamento e nem essas ofertas de modo estruturado, com recursos previstos e sim uma ação educacional temporária com mediação tecnológica baseada nos princípios da educação presencial, com atividades e recursos adaptados para que o docente realizasse a mediação com os alunos.

Afirmam, no documento, que não esperam que as equipes se tornem especialistas em educação online devido à transposição emergencial das atividades virtuais e os diferentes níveis de acesso a recursos e fluência de docentes e alunos, o que reforça as respostas dos participantes da pesquisa e evidencia os fatores causadores de impactos que demandam necessidades formativas.

- **Necessidades Formativas**

Falar de necessidades formativas do formador implicou aprofundar a pesquisa sobre alguns aspectos do processo de formação para ter acesso às necessidades, identificá-las e analisá-las. Quando a formação é centrada, na escola, com levantamento de necessidades formativas, momentos para troca de experiências, para construção de saberes, para aprofundamento de conhecimentos e compromisso mútuos dos envolvidos, acredita-se que a formação seja significativa e alcance o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional e com a qualidade no processo de aprendizagem.

Nóvoa (1997) ressalta que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Como a formação precisa estar sempre em desenvolvimento, as investigações também precisam acompanhar esse movimento, sejam discussões e investigações relativas às políticas públicas, quanto a programas específicos criados por sistemas seja em redes privadas de ensino.

Os maiores apontamentos quando se busca em pesquisas já realizadas sobre o tema, está na insuficiência da formação inicial e nas próprias necessidades formativas que trazem, como professores, e que conseqüentemente, interferem nas necessidades formativas dos formadores. Diante disso, surge uma constatação: não há como considerar só a prática, e tão somente só a teoria, mas articular as duas, o que em si é desafiador.

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola (SOUZA, 2003, p. 27).

Não basta apenas reunir o grupo, é preciso planejar, e esse planejamento deve ter por base as necessidades individuais e coletivas dos membros desse grupo, o que sabem e precisam aprender, as relações com os alunos e mesmo entre os pares, estabelecer objetivos e a melhor forma de favorecer o desenvolvimento profissional.

Partindo do exposto sobre as necessidades formativas do professor, verifica-se que a falta de um trabalho de formação para o formador de formadores interfere, na sua prática, e impacta no desenvolvimento profissional do docente.

Nesse ínterim, pensar as necessidades formativas do formador docente implica conhecer os objetivos da escola referentes ao papel que esse profissional desempenha, as tarefas, a concepção e a pedagogia que a escola quer desenvolver para que a prática seja transformada. Para transformar a prática, faz-se necessário argumentação teórica, experimentações, estudos, diálogos, inovações, práxis, que só terão lugar se for clara a proposta e o planejamento de formação com base no Projeto Político Pedagógico que é flexível em função da educação ser movimento e também das incertezas, como as trazidas pela pandemia Covid19. Há que se garantir o reconhecimento de que esse profissional está em constante desenvolvimento

As mudanças causadas, no período de ensino remoto, precisam ser refletidas e pensadas para que a ação educativa seja consciente. (...) ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma função educativa com baixo nível de consciência (LUCKESI, 2011, p. 47).

Alguns documentos da instituição analisados trazem orientações que foram adaptadas no período de ensino remoto. De acordo com eles, os currículos são organizados e definidos em Planos de Curso de Educação Profissional e em Projetos Pedagógicos de Cursos e Programas de Educação Superior, com fundamento na ciência e na tecnologia, atendendo à legislação, às diretrizes e às regulamentações específicas, propondo-se a práticas pedagógicas inovadoras, a metodologias participativas com situações reais de aprendizagem, favorecendo a autonomia dos alunos e desenvolvendo a capacidade crítica, a criatividade e a iniciativa.

Ressalta-se que, conforme estudo realizado, já havia, portanto, uma preparação da instituição com práticas inovadoras o que, de certa forma, poderia facilitar o processo de

adaptação ao ambiente virtual e que, na prática, pelas respostas coletadas, não trouxeram resultados para evitar os impactos causados.

No período de isolamento social e pandemia, consta que alguns planos de curso foram atualizados e reformulados, trazendo considerações para o desenvolvimento no ambiente remoto e que, no período pós pandemia, algumas áreas estão em processo de reformulação, porém já sem considerar a possibilidade de atividade remota ou híbrida.

Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação apontada em algumas respostas como desafiadora, segundo os documentos, é orientada por indicadores previamente definidos, e o resultado do processo de avaliação é expresso em menções, que estão relacionadas com o nível de desenvolvimento das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão, sem caráter classificatório dos alunos, porém pensadas e construídas para o ambiente presencial.

Foi disponibilizado para estudo, também, a série “Orientações para a Prática Pedagógica, que objetiva oferecer concepções e orientação de alinhamento para a prática pedagógica dos seus agentes educacionais. A série é composta por guias que fundamentam a concepção de processo de ensino e de aprendizagem da instituição e abordam planejamento, mediação, projeto, avaliação. De acordo com a pesquisa, o material foi construído, coletivamente, inclusive com contribuição das unidades escolares.

O material traz referência bibliográfica, indicação de vídeos e textos para ampliar o repertório dos “agentes educacionais”, assim denominado por eles na escrita da série, e que podem ter sido mobilizados durante o período.

Quando questionados sobre as necessidades formativas do período de pandemia e os documentos utilizados responderam:

Controle das emoções e depressão. (DOCENTE 1)

Tecnologia, saúde mental, empatia. (DOCENTE 2).

Capacidade para lidar com o novo, vencer desafios. (DOCENTE 3).

Tecnologia e descobrir novas ferramentas de aprendizagem virtuais. (DOCENTE 6)

Reconhecer e descobrir ferramentas ativas que mobilizassem as competências e conhecimentos a serem trabalhados. (DOCENTE 7)

Diversificar a metodologia das aulas para atrair a atenção dos alunos. (DOCENTE 13).

Necessidade de saber avaliar no processo ensino aprendizagem. Os alunos possuem realidades distintas, os recursos de conexão e tecnologias envolvidas impactaram no acesso e participação adequada de muitos. (DOCENTE 40).

Interessante destacar que as necessidades formativas estão relacionadas às respostas que estão registradas, na categoria de impactos da pandemia, e que, portanto, na visão dos docentes, precisa compor o processo de formação continuada da escola.

Quanto aos documentos:

Sim! Plano orientador para prática pedagógica de como avaliar, planejar e também O jeito Senac de educar. (DOCENTE 1)

Proposta Pedagógica (DOCENTE 39).

Sim, existem encontros pedagógicos mensais, além de um programa de educação corporativa com diversos títulos disponíveis aos docentes. A empresa oferece subsídio aos funcionários matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, com restrições. (DOCENTE 40).

Sim. PPUE. (DOCENTE 38).

Registros do SS (Sistema Solucion) e documentos angariados pelas Cirandas Pedagógicas... entre outros. (DOCENTES 14)

Plano orientador para a oferta, Plano de curso, Documentos relacionados à filosofia da empresa. (DOCENTE 16).

Aprender a remanejar o conteúdo e a forma de aplicá-lo remotamente. (DOCENTE 16).

Pelas respostas, verifica-se que alguns documentos analisados pela pesquisadora não fizeram parte do repertório, no momento de necessidades formativas e convém ressaltar que a pesquisadora não teve contato durante a pesquisa com o PPPUE citado pelo docente 38.

Ao deparar-se com as necessidades respondidas, a pesquisadora se recorda do estudo de Malheiro (2017), originado de indagações referentes às necessidades formativas, à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de formadores de professores, no Programa de Formação *Online* de Mentores, cujos resultados evidenciaram que o formador tem sua interpretação influenciada pelos contextos da realidade onde atua. Que a formação ou mentoria precisa mobilizar saberes de acordo com as demandas docentes e que necessidades de docentes iniciantes são diferentes de quem já atua e inclusive já forma outros docentes. Diante das necessidades trazidas pelos docentes da unidade 63 de CANES, fica evidente que é preciso uma escuta mais ativa do que consideram prioritário para o desenvolvimento do seu fazer técnico pedagógico, em sala de aula, no que se refere à tecnologia e a questões emocionais, principalmente.

Nóvoa (1995), ao afirmar que é difícil ser docente, na atualidade, por terem que lidar não só com alguns saberes, mas também com tecnologia e com complexidade social, reforça as necessidades trazidas pelos participantes.

Para Gatti (2009), em tempos de constantes avanços tecnológicos, é necessário reafirmar o papel central do professor em qualquer que seja a relação educativa, pois infraestrutura e recursos são necessários, mas não o bastante para implementação mais humanizada de processos de aprendizagem. Para tanto, além do saber pertinente à profissão, é essencial articular conhecimentos, conteúdos, didática e condições de aprendizagem.

Nada disto é novo. Há muito que o modelo escolar revela dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século. A pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação (Novoa, Alvim, 2022, p.29)

E os desafios surgiram e surgem, e segundo os docentes da unidade 63, durante a pandemia foram:

Adequar velocidade e interatividade nas atividades individuais e em grupo. (DOCENTE 2)

Manter o aluno conectado e ficar sem saber se o aluno está assimilando o que é desenvolvido na aula. (DOCENTE 3)

Dominar a tecnologia. (DOCENTE 6)

Oscilação do sinal de internet dos alunos, a dificuldade inicial deles com a plataforma, a própria barreira física. (DOCENTE 7)

Falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos. (DOCENTE 11)

A dificuldade do aluno para acessar a aula por causa da baixa qualidade ou de não ter internet/conexão. Criar estratégias de estímulo a participação do aluno durante toda a aula. Criar estratégias para chegar até o aluno com um ensino que faça sentido e que ele compreenda. Criar estratégias de interação entre os alunos com intenção de integrar a turma. (DOCENTE 21)

Adequação as ferramentas, estabelecimento de jornada de trabalho, insegurança e ausência de interação com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (DOCENTE 25)

Verifica-se pelas respostas que o foco maior se deu pela dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e à internet por parte dos alunos. Evidencia as dificuldades com estratégias para o ambiente virtual, o domínio da tecnologia, a adequação de ferramentas, e a preocupação com o aprendizado e que pode configurar como complexidade na linguagem dos autores citados.

A questão digital merece continuar em discussão. Há que se recordar das provocações trazidas por Michel Serres quando, em 2012, publicou a Polegarzinha, a geração que reside no

mundo virtual, teclando com os dedos. O autor percorre os tempos da história da educação, passando pela escrita, o livro e o digital e explica que há outros espaços:

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das classes classificadas, distribuições díspares, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos sujeitos e dos objetos, procura de uma outra razão...: adifusão do saber já não pode ter lugar em nenhum dos campi do mundo, ordenados, formatados página a página, racionais à antiga, imitando os campos do exército romano (SERRES, 2012, p. 47).

A imersão digital, no ambiente educacional, nunca foi tão desejada, como no período de isolamento social. O que antes causava dúvida sobre qualidade no aprendizado, o temido e até repudiado por muitos, ensino em ambiente virtual, denominado “Educação a Distância ou simplesmente EAD”, passou de certa forma a inspirar e ser alternativa para a continuidade da aprendizagem.

Cabe, aqui, destacar que EAD é uma modalidade planejada, currículo desenhado em plataformas, com aplicativos e recursos específicos para alcançar o objetivo proposto. O que se viveu foi um formato emergencial que utilizou recursos tecnológicos digitais, porém, sem formação específica dos mediadores ou tendo currículos planejados para esta ação educacional. Aproximar a comunidade escolar desta cultura digital é incluir e garantir o direito à cidadania.

Estudos de 1999 e até antes dessa data já se referiam à importância de discutir o alfabetismo digital e a possibilidade de um ensino que contemplasse espaços presenciais e virtuais, o que seria denominado de ensino híbrido.

Quando se fala de tecnologia e de inovação, constata-se que um dos maiores desafios da educação, na atualidade, tem sido a questão tecnológica. Com o início da pandemia de Covid-19 que assolou o Brasil e o mundo, tornou-se cada vez mais evidente a problemática envolvendo a tecnologia associada à educação e à necessidade de metamorfose dos processos com recursos digitais.

Como pôde-se presenciar ao longo dos meses que se seguiram, quando do início do isolamento social, a escola mudou de lugar, foi necessária a adaptação a novas salas de aula: salas essas improvisadas, no quarto, no carro, na cozinha, no quintal, na varanda e até mesmo, no banheiro, com os mais diversos “alunos”, docentes, interagindo: pais, irmãos, colegas de trabalho, esposo e esposa, filhos, amigos, animais de estimação e todo tipo de imprevisto, acidente e interrupção possível acontecendo em tempo real. E isso tudo se deu para que o conhecimento chegasse de alguma forma, da maneira considerada mais prática.

Ocorre que, embora quase todos os que fizeram parte desse processo de ensino e aprendizagem possuísem um telefone celular, ou melhor dizendo, um smartphone, foi por meio



da pandemia que se descobriu, ou se percebeu o tamanho da desigualdade social do nosso país. Pode-se observar de perto a luta que revelou o não ter acesso à internet em casa, e não se fala, aqui, de internet de qualidade, mas na sua falta total e real, ou seja, na inacessibilidade desta. Por inúmeras vezes, ouviram-se relatos de pessoas que tiveram que “aproveitar” a rede wi-fi do vizinho, que tiveram de ir ao supermercado para usar a rede disponível, ou mesmo casos em que para se manterem “conectados”, as instituições tiveram de imprimir grande parte dos materiais didáticos e entregar domiciliarmente. Parecia uma realidade distante, praticamente impossível ou inexistente, mas o fato é que ela era, e pode voltar a ser mais real do que se pode imaginar.

Ao abordar a questão da falta de internet que, inevitavelmente, faz parte da vida e do cotidiano, adentrou-se em questões muito mais profundas, se não se tem internet, obviamente, atualmente, não se tem acesso à informação em sua totalidade, não se tem acesso à educação em sua plenitude, a um ambiente sadio, que disponha de tranquilidade, que proporcione momentos de concentração para uma maior absorção de conteúdos, e quiçá a um computador, seja ele de boa ou má qualidade.

Apesar de todo esse contexto social e da difícil realidade que educadores/formadores têm vivenciado, é inevitável admitir que se vive, sim, em uma era tecnológica, o mundo é cada vez mais digital, mais rápido, mais dinâmico e mais mutável e não é possível dissociar a educação de tal contexto.

As mudanças avançaram numa velocidade fora do normal, os modelos não só de equipamentos como smartphones e computadores modificam em questão de meses e isso não ocorre só com os eletrônicos, mas com o modo de se comunicar através dele com as pessoas do nosso cotidiano e também com nossos alunos, são infinitudes de aplicativos, de redes sociais, cada uma com a sua particularidade e com a sua maneira de atingir a população por meio da comunicação e que impactam diretamente a vida, o comportamento social e até mesmo as formas de aprendizagem dos alunos que estão pensando cada vez mais digitalmente.

Kenski (2003, p.48), em seu artigo intitulado “Aprendizagem mediada pela tecnologia”, afirma que

As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia. Assim aconteceu, por exemplo, quando os cocheiros foram substituídos pelos motoristas de táxi, nas estações de trem, como nos conta Umberto Eco.

A citação de Kenski (2003) evidencia a necessidade de inovação, de metamorfose, mas a complexidade, na educação, vai além da questão tecnológica. Para o momento compreendido entre isolamento social, volta presencial gradual e continuidade, é primordial destacar a necessidade extrema do acesso digital. Convém citar Moran (2003) que afirma que o acesso digital passa a ser um novo direito de cidadania plena e que os que não conseguem conexão perdem uma dimensão cidadã para inserção, no mundo profissional, e mesmo de interação com os demais.

Paralela a essa questão, encontra-se a importância de verificar os saberes que foram mobilizados para esse contexto. Os saberes mobilizados, no período de pandemia, trarão grandes contribuições no sentido de possibilitar a verificação do que já existe, o que foi aprendido e o que ainda precisa ser incorporado às práticas.

De acordo com os docentes que contribuíram com este estudo, os saberes mobilizados foram:

Além das TICs, a paciência e a criatividade. (DOCENTE 1)

Estar sempre aberto e dispostos a se adaptar à mudanças. (DOCENTE 6)

Muitos, inclusive aprender a usar plataformas tecnológicas. (DOCENTE 11).

O saber de usar as ferramentas digitais, reconhecendo que ir não sei tudo e pedindo ajuda aos alunos. Essa interação foi fundamental para aproximar e criar vínculos com alguns. (DOCENTE 13).

Tecnologia, empatia, manter um ambiente virtual menos frio em função do distanciamento. (DOCENTE 22).

Que devemos estar preparados para as situações que possam ter no processo de aprendizagem. Quebra de paradigmas. (DOCENTE 34).

O ambiente online torna o aluno ficar na posição somente de ouvinte, por este motivo foi necessário usar alguns recursos da tecnologia para mudar esse cenário. (DOCENTE 35).

Inteligência emocional, adaptabilidade, novos conhecimentos, resiliência, entre outros. (DOCENTE 38).

Capacidade de adaptação, buscamos novos caminhos que possibilitaram atingir nossos alunos, instigá-los pela busca por conhecimento, mesmo remotamente, mesmo sem todos os recursos, mesmo em um momento tão sombrio. (DOCENTE 40).

Os docentes apresentam saberes mobilizados de ordem técnica, pedagógica, emocional, comportamental, e um dado interessante trazido pelo docente 39 foi a busca por novos conhecimentos. A capacidade de adaptação foi citada como um saber mobilizado e que foi de extrema importância no período pandêmico, visto ter sido um momento inédito que mudou de

forma radical a história humana individual e coletiva, o “confinamento da vida cotidiana, a delimitação sanitária das relações interpessoais, a interrupção das atividades econômicas e culturais, a suspensão do lazer, a remodelação do curso da educação”. Para (CHIZZOTI; ALMEIDA, 2020, p. 473), muitos saberes ainda precisarão ser mobilizados e tantos outros deverão ser aprendidos.

No tocante a novos conhecimentos adquiridos, responderam:

Que podemos ir além no processo de ensinar é compartilhar conhecimento. (DOCENTE 1)

Saberes Tecnológicos. (DOCENTE 2)

Conhecimentos de várias ferramentas tecnológicas; ser criativo. (DOCENTE 3)

Tecnológico Exposição em vídeo Integração da equipe à distância (DOCENTE 4)

O desafio que podemos aplicar algo no dia a dia de forma virtual e fazendo com que o aluno compreende e entenda o assunto... (DOCENTE 19)

Principalmente, porque uma aula seja muito bem planejada e quase perfeita, com bons resultados, ainda assim, pode melhorar. (DOCENTE 20)

Saber avaliar no ensino remoto. (DOCENTE 21)

Habilidades de lidar com o imponderável. (DOCENTE 36)

Capacidade de adaptação, buscamos novos caminhos que possibilitaram atingir nossos alunos, instigá-los pela busca por conhecimento, mesmo remotamente, mesmo sem todos os recursos, mesmo em um momento tão sombrio. (DOCENTE 37)

Reaprender as novas habilidades no contexto domiciliar. (DOCENTE 38)

Tardif (2002) identifica os saberes profissionais dos professores como temporais, para o autor, são adquiridos por meio do tempo e da história de vida escolar, produz bagagem de conhecimentos e de experiências. Para o autor, “Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas” (TARDIF, 2002, p. 261).

Kenski (2003) ressalta que os programas rápidos de preparação docente para o uso das Tecnologias da informação ensinam sobre o uso das máquinas, porém, sem considerar apoio para novas possibilidades pedagógicas. Para a autora, não convém que os docentes tenham apenas conhecimentos instrucionais para operar novos equipamentos se não utilizarem esse

meio para transformar a escola. A aproximação entre docentes e tecnologia deveria ocorrer nos cursos de licenciaturas, especialmente nos de pedagogia.

De acordo com a autora, os cursos de formação de professores precisam garantir novas competências relacionadas às novas tecnologias educativas, aliando saber científico e pedagógico. A autora ressalta ainda que, na maioria das escolas brasileiras, as tecnologias digitais de comunicação e de informação "[...] são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam" (KENSKI, 2003, p.70).

Ao serem questionados sobre como se deu o processo de formação, na instituição que atual, no período de isolamento devido à pandemia? E no retorno presencial? Há diferenças?

Sim tivemos diferença. No remoto percebemos que muitos não conseguiram desenvolver de forma efetiva. Sendo necessários aulas de recuperação. Os discentes tiveram muita dificuldade com a tecnologia e as ferramentas no retorno presencial o aprendizado obteve maior resultado. (DOCENTE 1)

Foi intenso, pois estávamos correndo contra o tempo, mas sempre atendendo às necessidades. No presencial continuaram para garantir a eficácia do processo e certificar que os objetivos foram atendidos. (DOCENTE 6).

Nós aprendemos fazendo e existem ainda arestas a serem aparadas. O retorno ao presencial deixou o sentimento de que a atividade presencial é mais eficaz. Fala dos alunos, inclusive. (DOCENTE 16).

Processo de formação foi delicado pois os alunos apresentaram dificuldade de adaptação ao novo modelo assim como nós. No retorno presencial percebemos dificuldades que foram trabalhadas em laboratório, mas as diferenças eram evidentes nos resultados. (DOCENTE 29)

Houve diferença no caso da área de saúde, o processo de prática laboratorial e de suma importância, porém ficou fragmentado neste período... nos desdobrando para atender a necessidade de aprendizado de nossos alunos em campo. (DOCENTE 36)

Esta questão revelou o quanto os docentes dessa unidade foram impactados no período do ensino remoto devido à insegurança quanto ao processo de aprendizagem e mesmo quanto às lacunas que, segundo eles, repercutiram na volta ao presencial.

Nóvoa; Alvim (2022) provocam reflexão sobre a incerteza, pois nada estava preparado e assim como existem acontecimentos que mesmo tendo grande importância não causam tanto impacto, há os que em instantes mudam tudo.

De acordo com os dados, a resposta para a problematização é próxima de que o processo de formação, no período de pandemia, apresentou muitos desafios como a não possibilidade de que os alunos dos cursos técnicos tivessem a possibilidade de realizar práticas em laboratórios,

as dificuldades com o formato virtual que gerou necessidade de recuperação, dificuldade de adaptação, dificuldade com recursos, impressão de que o presencial é mais eficaz. Portanto, se deu no aprender fazendo, como relata o docente 16.

Importante considerar que alguns desafios, saberes e necessidades apresentadas pelos docentes são de ordem emocional, o que pode caracterizar impactos ainda presentes.

- **Dimensão Emocional**

A formação de docentes, por abarcar os sujeitos que estão iniciando como aqueles que já têm alguns anos com prática de ensino, precisa se basear na realidade e nas necessidades oriundas de onde o processo se desenvolverá, e considerar também que tão importantes quanto as concepções de ensino e estratégias utilizadas, no cotidiano escolar, a dimensão emocional faz parte da construção do conhecimento.

Almeida (2012, p. 51) salienta que

[...] para Wallon, a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas. Esse conhecimento do mundo decorre da transformação do real em mental, isto é, da capacidade do homem de representar o mundo concreto. (p.51).

Docentes e alunos são afetados mutuamente, no processo de formação, em que o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de expressar sentimentos, na função de observar o mundo pela inteligência, amplia os afetos.

De acordo com Wallon (1979), a afetividade está presente no processo de ensino e aprendizagem, por meio do incentivo, da empatia, da curiosidade pela mediação docente que favorece o desenvolvimento das etapas do processo de aprendizagem. Nesse contexto, razão e emoção não se dissociam, e a pandemia escancarou isso, conforme respostas dos docentes quando questionados sobre desafios e necessidades formativas.

Ética, filosofia e educação emocional. (DOCENTE 2)

Tratar a questão psicológica dos alunos (ansiedade, pânico, etc) (Docente 15)  
Conhecer com maior profundidade maneiras de atuação frente aos desafios da convivência presencial, tais com racismo, diversidade, preconceitos, ansiedade, legislação. (DOCENTE 23)

Vencer algumas barreiras internas e psicológica. Pois a pandemia trouxe muita insegurança. (DOCENTE 31)

Vivemos um momento pós pandemia onde a sociedade ainda sofre as sequelas e está em fase de recuperação. É grande o número de alunos que apresentam algum acompanhamento psicológico ou psiquiátrico em paralelo a escola.

Devido a isso acredito que os docentes precisam estar preparados para o contexto atual. (DOCENTE 40)

Atuação e identificação de alunos que sofreram consequências psicológicas e intelectuais no período de pandemia. (DOCENTE 43)

Para compreender as respostas dos docentes, é preciso destacar que enfrentar a pandemia foi um desafio imenso e intenso, que incluiu a questão do isolamento social, o medo da morte, a insegurança diante da ameaça de adoecer, o convívio com o luto por perdas de milhares de pessoas que eram anunciadas nos noticiários, como por conta de pessoas próximas. Não foi tranquilo, foi sofrido, dolorido e, na sala de aula virtual, professores precisaram aprender a conviver com essas situações e com o como resolver falta de equipamentos, de sinal de internet, de se adaptar a novas dinâmicas, o que desencadeou problemas de aprendizagem e de necessidades formativas para o docente formador.

De acordo com Morales (2020)

Adaptar-se a uma nova rotina não é tão simples para muitos alunos, que relatam problemas com ansiedade e sono desregulado. A situação e o contexto do ensino remoto fazem com que os estudantes se sintam ligados o tempo todo. Além disso, muitos deles, em situação de vulnerabilidade, precisaram acrescentar atividades domésticas no seu dia a dia (MORALES, 2020).

Essa situação repercutiu em várias modalidades de ensino. Na educação profissional, por exemplo, na área da saúde isso foi muito forte. A pesquisadora, nos momentos em que formava docentes, ficou frente a frente com a ansiedade e com o medo dos próprios docentes que, mesmo durante a , enfrentavam trabalho em hospitais e precisavam preparar alunos remotamente para irem para campo de estágio com a missão de ensinar, mediar conhecimento, avaliar e formá-los profissionais. Não era possível ser apenas prático!

Aos que se referem aos professores como “práticos”, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como praxis, sempre em diálogo com a teoria. E observamos, com Simone Weil, que não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz (1966, p. 80). Dito de outro modo: é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente (NÓVOA, ALVIM, 2022, p. 45).

Para essa profissionalidade se tornar realidade, a escola precisa ser um espaço de conectividade, de familiarização tecnológica e até mesmo de alfabetização digital, sem desconsiderar os aspectos sociais, culturais, com diálogo entre teoria e prática, ação, reflexão, ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a escola mudou de lugar, muitos educadores tiveram dúvidas, desesperaram-se, passaram por problemas psicológicos diante do inesperado e das imensas dúvidas sobre como lidar com as novas situações impostas por uma pandemia e o que viria pela frente.

Gatti (2020, p.32) elencou algumas dessas situações:

[...] Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos”.

Esses fatos motivaram a presente pesquisa, e ao pensar nos desafios e nos problemas enfrentados, desconfiava dos impactos que tinham sido causados, no entanto, fazendo a análise dos dados, verifico que os dilemas foram além do que minha percepção alcançou naqueles primeiros momentos.

Ao olhar para o questionamento central que motivou o processo investigativo: **“Como se deu o processo de formação, na instituição profissionalizante de ensino, “CANES”, na unidade 63 do Vale do Paraíba- SP, nos tempos de pandemia?”**, observa-se, na análise dos dados, que os colaboradores da pesquisa, em sua grande maioria, responderam que receberam apoio da instituição, citando reuniões e treinamentos, porém, quando perguntamos sobre os desafios, identificamos que as dificuldades parecem ter sido mais intensas que as facilidades, e que aspectos apontados como: ferramentas, mais conhecimento sobre a plataforma, estratégias, aspectos emocionais passam pelo processo de formação.

As perguntas norteadoras foram todas respondidas pelos objetivos elaborados.

**O objetivo geral: Analisar de que maneira a formação continuada atendeu às necessidades formativas do formador em tempos de pandemia**, foi respondido, parcialmente, pois as respostas não foram tão diretas, mas ao responderem à pergunta central, trouxeram elementos importantes para repensar o processo de formação continuada da instituição e retornam em forma de necessidades na resposta ao **objetivo parcial: Identificar as necessidades formativas dos docentes**, no qual ficou evidenciado que as necessidades formativas elencadas pelos participantes vão além do fazer didático/pedagógico, perpassam por uma verdadeira alfabetização digital e o como lidar com questões emocionais oriundas do fazer a aprendizagem acontecer, em ambientes em que não dominam e não possuem o contato olho no olho, como apareceu em algumas respostas, faz repensar o meu papel enquanto formadora e o quanto esse trabalho pode contribuir para que esse diálogo sobre formação seja pauta central.

Dando continuidade **aos objetivos específicos: - Identificar a formação inicial dos formadores docentes e Analisar o processo de formação da instituição a partir de documentos orientadores**, foram alcançados e explicitam a necessidade de formação continuada, na instituição, e justifica as dificuldades elencadas pelos formadores docentes, como dificuldade com o processo de avaliação, de elaborar atividades que tornassem as aulas mais participativas, pois não há, entre os 43 participantes, um que tenha formação com licenciatura. São especialistas advindos do mercado, especialistas em áreas técnicas e dos quais apenas 27, 0% possuem pós graduação, na área da docência, em que 46,5% tem de 11 a 15 anos na docência.

Interessante ressaltar que os documentos analisados não foram muito utilizados pelos participantes da pesquisa, nos momentos desafiadores, pois não fazem referências a eles quando trazem os impactos e nem quando respondem sobre o processo de formação. Citam alguns como a Proposta Pedagógica, os Planos de Orientações e os Cursos.

Ao fazer a análise documental, constata-se que as orientações foram elaboradas para o formato presencial e os que foram elaborados para a ação educacional remota se restringiram àquele período, não houve continuidade do processo de desenvolvimento para a atuação em diversos espaços. É fato que os educadores também aprendem a partir da relação que estabelecem entre si e das trocas diárias que se tornaram mais uma vez facilitada com o retorno ao ambiente escolar físico.

Nesse sentido, Gatti (2019) já afirmava que

[...] o professor aprende e se desenvolve dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão. Esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente (GATTI et al., 2019, p. 189-190).

Logo, há a hipótese de que os documentos não estejam tão presentes, nos momentos de formação, de modo a serem incluídos nos momentos de trocas entre pares e no contexto cotidiano do fazer formador, em sala de aula, e nos momentos de planejamento.

**O objetivo específico, Identificar impactos causados pela pandemia no processo de aprendizagem dos alunos**, foi atingido. Trouxeram informações, tanto da dificuldade de acesso a recursos tecnológicos digitais por ausência de sinal de internet, quanto à necessidade de inclusão digital quando da utilização de ferramentas e das plataformas, a dificuldade de



aprendizagem apontada em razão do formato, como questões emocionais, isso ficou evidente tanto por parte dos alunos quanto dos formadores docentes.

**Verificar possíveis diferenças entre o ambiente presencial e o virtual**, identificaram diferenças principalmente em relação à interação, à falta do contato físico, às limitações, no ambiente virtual, o quanto é importante a afetividade no processo de ensino aprendizagem. Veiga (2007, p. 23) afirma que

Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático [...] para o professor desempenhar sua ação de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado mais próximo às características e necessidades dos alunos.

Não estávamos em um processo natural, a escola tinha mudado de lugar, a forma de aprender e interagir também. A dimensão da afetividade ficou distante e as consequências dos desgastes emocionais geraram questões que afetaram a saúde mental de muitos alunos e formadores docentes, apesar das tentativas de tornar o ambiente virtual o mais humanizado possível.

O Objetivo: **Elaborar roteiro para Desenvolvimento de Plano de Formação a partir dos apontamentos da pesquisa**, foi parcialmente atingido, pois como descrito, no início, apesar de muitos respondentes, alguns foram extremamente objetivos, o que dificultou a elaboração de um roteiro mais específico.

O aprendizado adquirido durante o desenvolvimento da pesquisa, despertou ainda mais o desejo de aprofundar os conhecimentos relativos ao processo de formação continuada e o papel do formador. Convém registrar que algumas inquietações cessaram e muitas outras surgiram, intensificando o desejo de permanecer nesta caminhada como pesquisadora na área de formação e contribuir com os movimentos de formação, nesta era de incertezas.

Uma das inquietações surgiu, durante a participação em um congresso de educação realizado, no ano de 2023, em que se falou de ensino híbrido e uma educação sem distância. Um dos mediadores trouxe um trecho do seu livro escrito em 2010.

De acordo com Tori (2010)

Ao se empregar o conceito de “aprendizagem” que coloca o aluno no centro do processo, em lugar de ‘ensino’ que remete o foco ao professor e à escola, fica mais fácil perceber que a educação ultrapassa os limites da chamada “escola tradicional”. Esta, a bem da verdade, sempre se utilizou de aprendizagem ‘a distância’, ainda que sobre outras denominações, tais como “lição de casa” ou “trabalho extraclasse” (Tori, 2010, p. 26)

Em 2010, 10 anos antes de vivermos a pandemia, já havia estudos tratando de tecnologias para a aprendizagem, tendo o aluno como o foco e questionando conceitos de distância, de interatividade, de presencialidade. Portanto, a segunda parte do título desta dissertação continua sendo um grande desafio, viver e escrever este capítulo enquanto formador, principalmente depois de uma pandemia e com a necessidade de quebrar paradigmas, rever conceitos.

Quanto aos resultados e aprendizagens, o vírus excludente, ao mesmo tempo, reuniu, conectou e mostrou ser possível aprender em diversos ambientes e espaços, em situações adversas, utilizando-se para isso de criatividade, de resiliência, articulando as diversas realidades sociais, aspectos relevantes para se pensar e repensar a necessidade da formação continuada e da própria educação. Há a necessidade de reorganização do processo pedagógico, incluindo alfabetização digital e adequações de ferramentas. É preciso se atentar para as questões emocionais que afloraram no período e que existe uma grande responsabilidade por parte de quem forma esses docentes em rever suas práticas.

Enquanto formadora, olhar e refletir sobre cada reposta, cada frase, a intensidade contida nas palavras, me fez compreender a importância do meu papel e da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional independente do ambiente, formato e público.

Eu naveguei, explorei plataformas, descobri ferramentas, acolhi docentes que se sentiam perdidos no ambiente virtual, fui buscando fazer meu plano de viagem, minha rota, para atravessar esses dois mundos. Me deparei com um fato, não são mundos distintos, são espaços diferentes, mas a educação é isso, movimento, andança, com muita intencionalidade.

Tive angústias, alegrias, assombros, espantos, amadurecimento, principalmente pelo fato de no início da pandemia, ter assumido a coordenação de mais uma escola e aprender a trabalhar com a nova equipe exclusivamente no ambiente virtual, quanto aprendido! Realizar essa pesquisa me fez refletir o que posso melhorar, o quanto ainda preciso buscar, a importância de considerar as necessidades formativas e a construção coletiva. Se antes isso já estava presente nas minhas atitudes, agora estará ainda mais!

Fico com a formação entre a esperança e a pandemia, Rocha (2020), para continuar escrevendo o desafiador capítulo como formadora.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. **O papel do Coordenador Pedagógico**. São Paulo, Revista Educação. Ed. Segmento, ano 12, nº 142, fev. 2009. p. 38-39.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. e ALMEIDA, P.C.A. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. *In*: ENS, R.T.; BEHRNS, M. A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.
- ARAÚJO, R.M.L. **Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. Trabalho & Educação. Vol. 7. nº 2.mai-/ago., 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2001.
- BERGER, Thamiris Christine Mendes. **Configuração identitária do professor formador de docentes**. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- BEZERRA, Kauany Cerqueira Ferreira. **Transformações na prática docente no contexto da COVID-19** / Kauany Cerqueira Ferreira Bezerra – 2022.
- BORGES, F. V. A. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 16 de set. de 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394). Acesso em 17 de set. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 12.014, de dezembro de 2009**. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html>. Acesso em 17.set.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 37, de 4 de setembro de 2002.** Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf). Acesso em 20 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 02, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 out. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **CNE/CEB Nº 04/2010. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12021.pdf?query=certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%Aancias](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%Aancias). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Panorama Taubaté. IBGE.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>. Acesso em: 10 nov 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05, de 4 de abril de 2006.** Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em 20 out.2022.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral/CE,** 2014. 202 f. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CETIC.BR. Painel TIC COVID-19. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.** 3. ed. Ensino remoto e teletrabalho, nov. 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_livro%20e-letr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20e-letr%C3%B4nico.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

**Conceito de Metodologia.** Disponível em: <https://conceito.de/metodologia>. Acesso em: 18 set. 2020.

**Conceito e Finalidades da Metodologia de Pesquisa.** Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/30112731/conceito-e-finalidades-da-metodologia-da-pesquisa>. Acesso em: 18 set. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000

CUNHA, L. A. TIC Educação 2020: edição Covid-19, São Paulo, 31 ago. 2021. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 30 ago 2022.

Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação Sísifo.** Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Ciências de Lisboa. n. 08, p.7-22, jan/abril, 2009. MATO GROSSO. Secretaria

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FERREIRA, Rodnilson Luiz. **As significações do formador de formadores sobre a sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço.** São Paulo:2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf). Acesso em: 14 Fev. de 2021.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v1. n.1, p. 90-102.

GATTI, B. A. et. al. **Políticas Docentes no Brasil. Um estado da arte.** Unesco. 2011.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Liber Livro. Brasília, 2005.

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. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.**

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/346539394\\_Possivel\\_reconfiguracao\\_dos\\_modelos\\_educacionais\\_pos-pandemia](https://www.researchgate.net/publication/346539394_Possivel_reconfiguracao_dos_modelos_educacionais_pos-pandemia). Acesso em: 02 nov. 2022.

GATTI, B. A.; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.**

Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. Editora Atlas. São Paulo, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios Metodológicos.** Disponível em: [scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf](https://scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf). Acesso em: 06 nov. 2020.

GOUVEIA, B. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HODGES, C. et al. **A diferença entre Ensino Remoto de Emergência e Aprendizado**

**Online.** Educause review, 27 mar. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 10 julho. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado. Novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa.** Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

LAMY, M. **Dispositivos e Formação de formadores de professores: para qual profissionalização.** In: ALTET, M. et. al. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In.*: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_LARROSA\\_BONDIA.PDF](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF).

Acesso: junho 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. R. de S. (2008). **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 8-22.

MACHADO, L.R.B. de S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de educação Profissional e tecnológica. 2008; v. 1, n.1 (jun. 2008): p. 8 –22.9.

MACHADO, L.R.B. de S. **Formação de Professores Para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. *In*: MOURA, D.H (Org.) Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima. **Mapeamento das Necessidades Formativas do Formador de Professores atuante no Programa de Formação Online de Mentores' 24/02/2017 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino**: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UfSCar.

MORALES, J. (2020). **Os Impactos Psicológicos do Ensino a Distância**: Psicóloga da Escola Sesc fala sobre os problemas de estudar durante a pandemia e como lidar com eles. Guia do Estudante, 27 maio 2020.

MARCELO, C. **Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. *In*: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO, C. & VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente. Como se aprende a enseñar?** Madrid. España: Narcea, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Lisboa: Porto, 1999. 271 p. Tradução de: Formación del profesorado para el cambio educativo.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MASETTO, Marcos, T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos, T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 133-173.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

Metodologia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/metodologia/>. Acesso em: 18 st. 2020.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, R. **A Análise de Conteúdo: possibilidades e limites**. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.103-111

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Autores Associados: UNESCO, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

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.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professor: Proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT., - Salvador 2022 116p

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org) **O ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D. A., POCHMANN, M.(Orgs.) **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva/CNTE, 2020

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. 226f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2017.



PEREIRA, Carlos André Bogéa. **Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional. 2017. 209 p. Tese (Doutorado em Educação).** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

PETEROSSO, H. G. **Formação de professores para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. **A formação de professor: reflexões, desafios, perspectivas.** In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) O coordenador pedagógico e a formação docente. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?** Revista Ibero-Americana de Educación. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em <http://www.oei.es/revista.htm>. Acesso em 23/11/2021.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** In: Pimenta & Ghedin (orgs.).

QUEIROZ, M. C. C.; CRUZ, I.G.N.; PINHO, M.J. título do capítulo, In: CHAUI, Marilena. **Janela da Alma, Espelho do Mundo.** In: 0 Olhar. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan, 2003, p. 27. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo, Loyola. 2003.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.**

ROCHA, S. A. da, & WILLMS, E. E. (2020). **Formação de professores: entre a esperança e a pandemia.** Verona (educação & Práxi)

TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de professores. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 56-111.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

TORI, Romero, **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo, Editora Senac São Paulo. 2010.

TAVARES, Douglas Brum. **A experiência pedagógica e a transformação do cotidiano ocasionado pela pandemia.** / Douglas Brum Tavares. 86 p. Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2022.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Las tareas del formador.** Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática.** Programa da Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL, N. 25, 2003.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática.** Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003. TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes. 2013.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1.929. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 21, n. 71, julho, 2000.

## APÊNDICE A: ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO:

Este questionário tem como objetivo levantar dados do perfil da formação e sobre os desafios enfrentados pelos formadores no período de pandemia e sobre as incertezas e possíveis alternativas para o processo de formação independente do ambiente a ser realizado.

Sua colaboração será de extrema importância, é assegurado o sigilo de sua identidade, por se tratar de uma pesquisa científica.

Agradeço desde já sua colaboração.

Idade:

- de 25 a 35
- de 36 a 45
- de 46 a 55
- mais de 55

Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

Formação acadêmica:

- graduação – área: ....
- Pós graduação completa em ....
- Pós graduação incompleta
- Mestrado completo em....
- Mestrado Incompleto
- Doutorado completo em ....
- Doutorado Incompleto

Tempo que atua como docente:

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

1- Como se decidiu pela docência?

- sempre quis ser docente
- fui inspirado(a) por outros profissionais da área
- por querer formar profissionais
- houve uma mudança na empresa que atuava e busquei outro caminho profissional
- por falta de opção
- outro

2- O que você considera motivador na sua atuação?

- sucesso dos alunos
- valorização da equipe e gestores
- Salário e benefícios
- oportunidades de desenvolvimento
- outro

3- Como me tornei formador, mediador no processo de ensino aprendizagem?

- pela formação na graduação ou pós-graduação.
- na prática cotidiana dentro da educação
- fiz cursos complementares
- na formação continuada em serviço
- outro

4- Minhas referências como docente;

- Não tenho referencias específicas.
- professores da formação acadêmica
- profissionais formadores da instituição que atuo
- outros

Gostaria de citar nomes de formadores .....

5- Conforme Placco e Silva (2007, p.26-27), formação continuada é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética como novo.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Não concordo e nem discordo
- Discordo

6- Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula?

- quase sempre
- eventualmente
- quase nunca
- outro

7- Qual a primeira palavra que vem na sua mente quando pensa em formação continuada?

8- Existe diferença entre ser docente no ambiente presencial e no ambiente virtual? Se sim, qual ou quais?

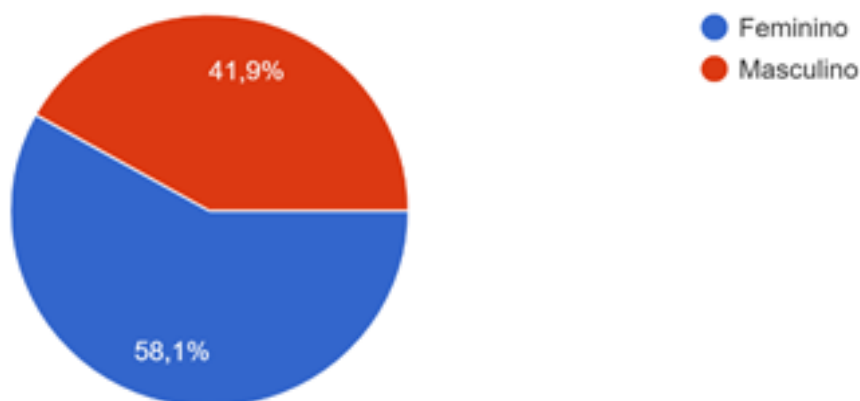
9- Quais foram os maiores desafios durante as atividades remotas?

10- Que saberes foram mobilizados para o seu fazer pedagógico no período de pandemia?

- 11- Que necessidades formativas você identifica para o seu desenvolvimento no contexto atual da educação?
- 12- Que novos saberes foram descobertos?
- 13- Coloque aqui uma imagem que define o processo de formação continuada na instituição que atua.
- 14- Além da atividade como docente nesta unidade você exerce outra atividade que envolva formação?
- 15- Como se dá o processo de formação na instituição que atua?
- 16- Como você idealiza o processo de formação na instituição que atua?
- 17- Quem é o responsável pela formação continuada na instituição? Quais tarefas são atribuídas a el

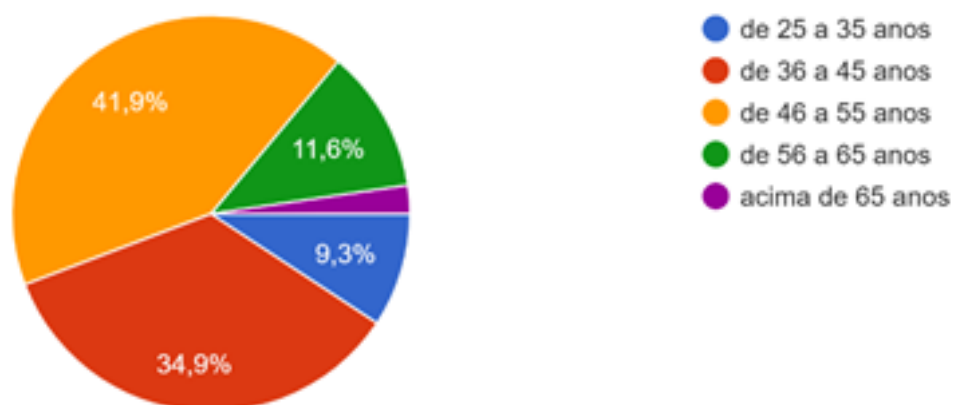
## APÊNDICE B: DADOS DA PESQUISA

Figura 10- Sexo dos docentes



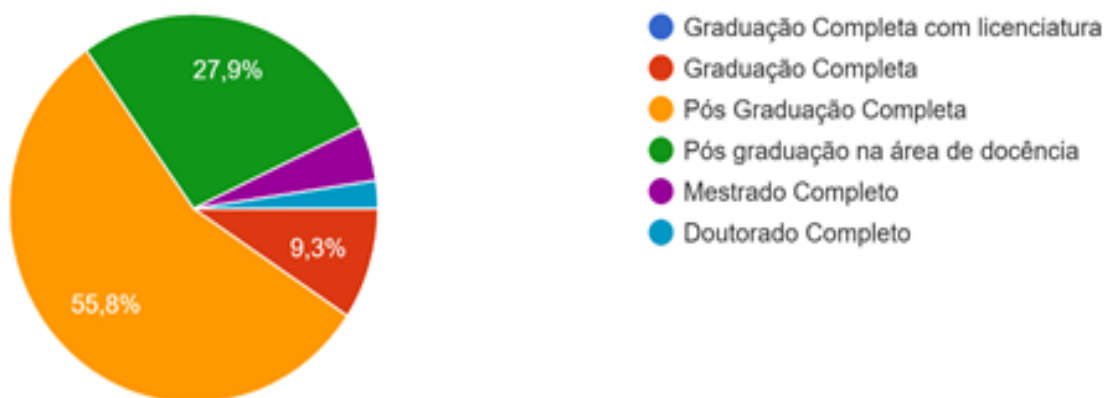
Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

Figura 11- Idade dos docentes



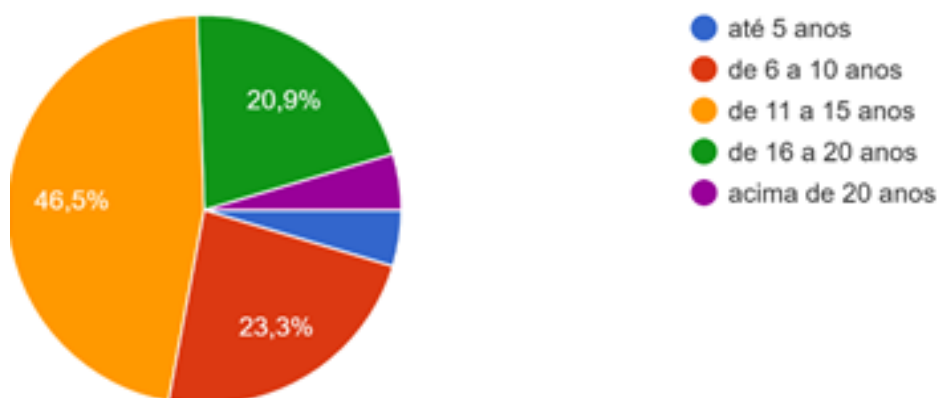
Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

Figura 12- Formação Acadêmica



Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

Figura 13- Tempo de docência



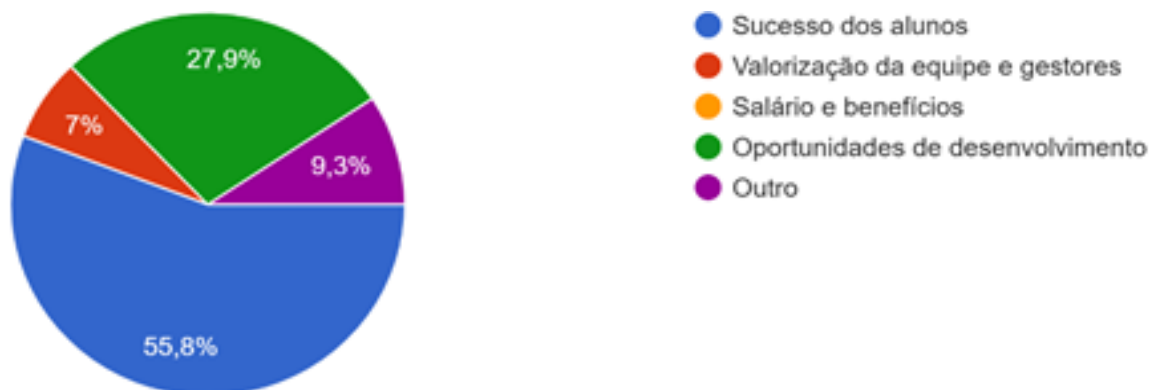
Fonte: Elaborada pela Autora, (2022)

Figura 14- A escolha pela docência



Fonte: A autora (2022).

Figura 15- Motivação na docência



Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

Figura 16- Como se tornou formador/Mediador.



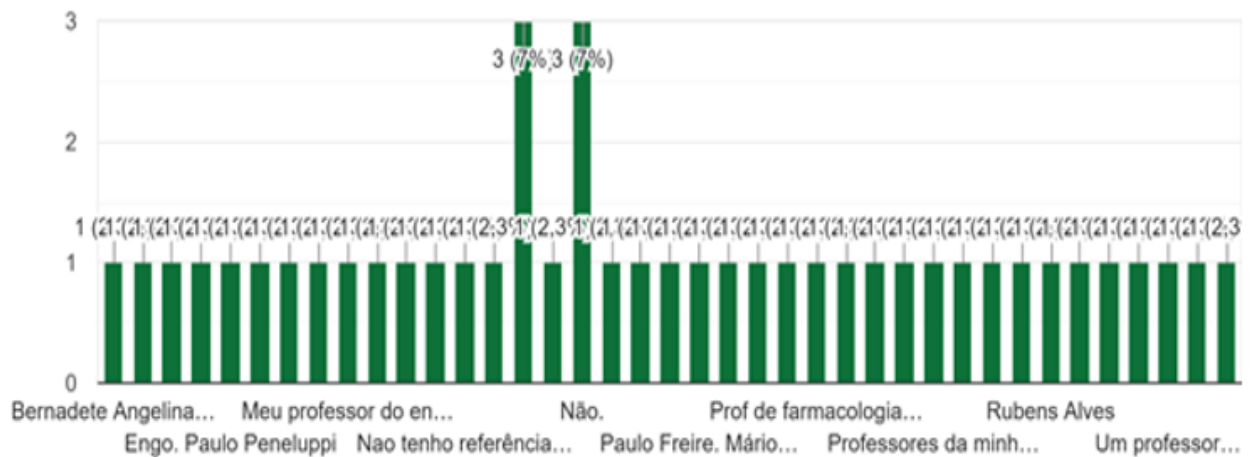
Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

Figura 17- Referências na docência



Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

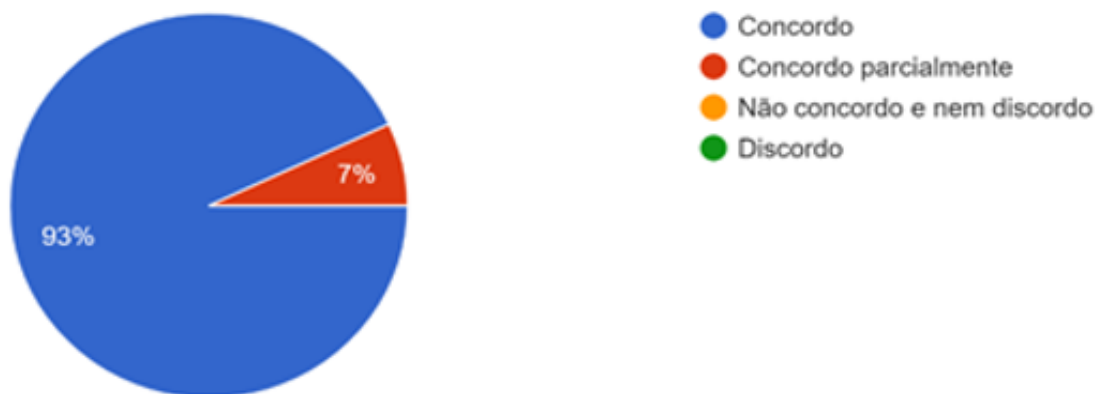
Figura 18- Referências docentes citadas



Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).



Figura 19- Afirmação de Placco e Silva sobre formação continuada.



Fonte: Elaborada pela Autora, (2022).

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: um novo capítulo nos desafios dos formadores", sobre a responsabilidade da pesquisadora Regina Castro. Nesta pesquisa pretendemos analisar a formação, o formador, suas tarefas e como o processo de formação tem sido desenvolvido no período de pandemia, bem com alternativas possíveis de formação independente do ambiente, visto estarmos vivendo na era da incerteza. A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, considerando a subjetividade dos sujeitos, o contexto de formação e a experiência vivenciada. Serão utilizados questionários com questões abertas e fechadas para coleta de dados e análise, que serão enviados pela plataforma Google Forms. Como em todas as pesquisas, há benefícios e riscos decorrentes de sua participação. Como benefícios a possibilidade de refletir sobre o papel do formador e da formação principalmente na ação educacional remota e compreender os processos que levam a mobilização para a mudança nos programas de formação. E os riscos seriam o desconforto decorrente em responder questões sobre sua participação em formações, assim como, a escrita do relato de experiência individual de sua prática de formador. Entretanto, poderá deixar de responder e participar da pesquisa interrompendo sua participação a qualquer momento. Se necessário, o participante será encaminhado para assistência médica especializada. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, e tem a garantia de que será ressarcido quanto a qualquer despesa tida como participante desde que apresente comprovantes e os mesmos estejam em conformidade com o envolvimento na pesquisa. Ressaltamos que não receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a) através de entrega na unidade campo de pesquisa. Para qualquer outra informação o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (19) 996188132, (inclusive ligações à cobrar) ou e-mail castroregina.m@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

---

Regina Maria de Castro

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: um novo capítulo nos desafios dos formadores ”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Foi-me apresentada uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Participante

## **ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa; O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU

DE LUGAR: um novo capítulo nos desafios dos formadores”, sobre a responsabilidade da pesquisadora Regina Castro. Nesta pesquisa pretendemos analisar a formação, o formador, suas tarefas e como o processo de formação tem sido desenvolvido no período de pandemia, bem com alternativas possíveis de formação independente do ambiente, visto estarmos vivendo na era da incerteza. A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, considerando a subjetividade dos sujeitos, o contexto de formação e a experiência vivenciada. Serão utilizados questionários com questões abertas e fechadas para coleta de dados e análise. Como em todas as pesquisas, há benefícios e riscos decorrentes de sua participação. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em fomentar novas discussões sobre o tema levando a despertar o interesse de outros profissionais, instituições ou pesquisadores. Quanto aos riscos, os participantes poderão se sentir desconfortáveis ou inseguros em responder as perguntas do questionário. Entretanto para evitar que ocorram danos, é garantido o direito ao anonimato; ao abandono a qualquer tempo da pesquisa; à recusa em responder qualquer pergunta do questionário, bem como solicitar que os dados informados por ele durante as discussões não sejam utilizados pelo pesquisador. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) é livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (19) 99618-8132, inclusive ligações a cobrar, ou pelo endereço de e-mail [castroregina.m@gmail.com](mailto:castroregina.m@gmail.com). Em caso de dúvidas

com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br 56 O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12. Estou ciente de que li as informações e o que consta neste termo de consentimento.

- ( ) Sim, concordo em participar e responder o questionário.
- ( ) Não pretendo participar do estudo ou responder o questionário.

## **ANEXO C: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Regina Maria de Castro, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado " O DIA EM QUE A ESCOLA MUDOU DE LUGAR: um novo capítulo nos desafios dos formadores", comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12). Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas. As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome. Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos. Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber). Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação. O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento. Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Regina Maria de Castro

## ANEXO D: APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Meu percurso na educação...

Ingressei na escola já alfabetizada, e tive sérias dificuldades para seguir o ritmo da sala, pois precisava esperar todos os alunos aprenderem as sílabas de cada página da cartilha “Caminho Suave”, para avançar.

Certo dia, já cansada de esperar para mudar de página na cartilha, decidi fazer todas as atividades, até a lição do zabumba. Quando a professora descobriu, recebi como castigo, cumprir o horário de aula na biblioteca e ler uma prateleira de livros. Acabei lendo tudo que encontrei, e então, tive que formar frases sobre os livros, para preencher o tempo. O que parecia ser uma punição, para mim foi prêmio, me apaixonei pela leitura, e de lá em diante, nunca mais consegui ficar sem livros.

Tive uma professora que tinha sempre atividade extra de artes, dobraduras, desenhos, ou textos de peças teatrais para que eu fosse decorando, quando eu terminava antes do tempo previsto. Já uma outra, passava atividades diferentes no meu caderno. Não sei se ela fazia o mesmo para os demais alunos, ela nunca me deu tempo de perceber isso, aliás, só hoje escrevendo o memorial, me dei conta de pensar nisso.

Me desencantei um pouco, quando comecei a ter vários professores.

Quando fui fazer minha opção para o magistério, uma professora de História muito respeitada e querida, fez uma crítica, dizendo que era um absurdo a minha escolha, que eu devia ir para área de exatas.

Na tomada de decisão para a faculdade, mais um obstáculo. Meu pai faleceu muito cedo, eu tinha dois anos. Ele escreveu diários e registrou sua história profissional, afetiva, familiar. Há também cartas, ele escrevia nas datas de aniversários. Para mim são duas, em uma delas ele escreve que eu devia ser advogada. Minha mãe queria que eu fizesse jornalismo e eu queria fazer pedagogia. Prestei vestibular para jornalismo e passei, assim como passei em pedagogia, e fiquei com o que eu queria.

No ano de 1987, ingressei na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena/SP, no curso de Pedagogia. Encontrei um professor que ministrava filosofia da educação e que tinha paixão na oratória e brilho nos olhos, um certo Elydio dos Santos, ele me apresentou autores, dentre eles, Paulo Freire, me fez entender a importância da reflexão. As aulas de sábado de manhã, eram as melhores, o tempo corria e saíamos da aula, cheios de questionamentos.

Para aumentar ainda mais a certeza de que minha escolha era correta, o diretor da faculdade, Pe. Nivaldo Luiz Pessinatti, que se tornou grande amigo, me apresentou as obras “O sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação” (1979), de Tarcísio Scaramussa; “O Amor em Dom Bosco e em Rogers” (1979), de José Rodolpho Hess e “A pedagogia de Dom Bosco na América Latina hoje” (1982), de Cleto Caliman, Jacy Cogo e Tarcísio Scaramussa.

Ele me fez entender o que significava a frase na entrada da faculdade: “Educação, é obra do coração” e com o tempo compreendi que além do coração a necessidade de formação e acompanhamento são cruciais para que seja significativa e promova o desenvolvimento de competências e habilidades.

Iniciei minhas atividades como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, passei pelas “classes especiais”, turmas que eram montadas somente com alunos que

apresentavam dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, e cheguei a zona rural, que era meu sonho.

No começo foi bem difícil, não entendia os termos que usavam, “campiá”, “pa mode de que”, e, pensei em desistir nos primeiros dias, mas algo neles me encantava, e resolvi conhecer a realidade que viviam. Fiz um projeto (sem saber que era um projeto) no ano de 1990, que tinha como objetivo me aproximar dos alunos e descobrir como eles aprendiam. Passei a visitar as famílias, ministrar aulas embaixo de árvores, colher frutas, ir ao mangueiro para ensinar matemática, olhar a vegetação, os animais e ensinar ciências, e assim construímos nossa história de aprendizagem. Eles me fizeram professora mediadora, com eles descobri que aprendizagem não é só conhecimento, é afetividade, conheci a pedagogia do olhar, da presença e do amor. Ninguém aprende se não for afetado.

Não havia nessa época uma grande preocupação com a formação continuada, aliás, nem conhecíamos isso. Cumpríamos horário na escola em que éramos vinculados, mostrávamos algumas atividades e o diário de classe para uma coordenadora pedagógica, que carimbava e assinava, apenas isso. Não havia espaço para troca, para discussão da prática, para a formação. Um fato ocorreu, me apaixonei pela educação do campo. Fui removida, pois a titular da turma havia retornado após um ano de afastamento e trouxe na memória os sabores da poeira da estrada, das frutas colhidas no pé, da aprendizagem contextualizada, do valor da aproximação, e dos saberes que aprendi com eles.

Meu caminho na educação foi além da docência. Desempenhei atividades na coordenação pedagógica, coordenação de projetos educacionais/editoriais, gestão escolar, coordenação em secretaria de educação. Atuei na área de consultoria pedagógica/educacional elaborando projetos, ministrando formação e palestras para docentes, gestores, coordenadores e supervisores pedagógicos, e hoje atuo na coordenação educacional, tendo como um dos focos de atuação a formação docente e de equipes. Assim se deu a constituição da minha identidade profissional. E hoje sinto uma imensa alegria em poder construir mais um degrau nessa longa subida pelos caminhos da educação através do presente projeto.

Agradeço aos meus colegas de turma, a todos os mestres e em especial à minha orientadora que ao longo de toda jornada esteve ao meu lado me incentivando. Agradeço a todos os meus alunos e a toda equipe de profissionais que trabalharam e ainda trabalham ao meu lado, vocês foram a minha motivação e serão sempre minha fonte de inspiração.

Passar pela pandemia não foi tarefa fácil, e espero que com este estudo eu consiga contribuir com a formação docente e a educação no contexto geral.