

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA DOCENTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: perspectivas sobre ensino-pesquisa-docência



Texto e Contexto
EDITORA

VIVIAN BITELLO MONTEIRO
MARILIA MOROSINI

Vivian Bitello Monteiro

Marilia Morosini

PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO **P**ROFISSIONAL
PARA DOCENTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
perspectivas sobre ensino-pesquisa-docência

Texto e Contexto

EDITORA

©2022 Vivian Bitello Monteiro; Marília Morosini

Todos os direitos reservados às autoras

TEXTO E CONTEXTO EDITORA

Diretora e Editora-chefe: Rosenéia Hauer

Revisão, diagramação e projeto gráfico: Equipe Texto e Contexto Editora

Capa: Néia Hauer sobre imagem em domínio público.

<https://doi.org/10.54176/XEFN7557>

M775 Monteiro, Vivian Bitello
Programa de Desenvolvimento Profissional para docentes
de educação básica: perspectivas sobre ensino-pesquisa-docência/
Vivian Bitello Monteiro; Marília Morosini. Ponta Grossa: Texto e
Contexto, 2022.
79p., il.

ISBN: 978-65-88461-64-8

DOI:10.54176/XEFN7557

1. Docência. 2. Professor – formação. 3. Educação básica. 4.
Coordenação pedagógica. I. Morosini, Marília. II. T.

CDD: 371.12

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos – CRB9/986

Texto e Contexto

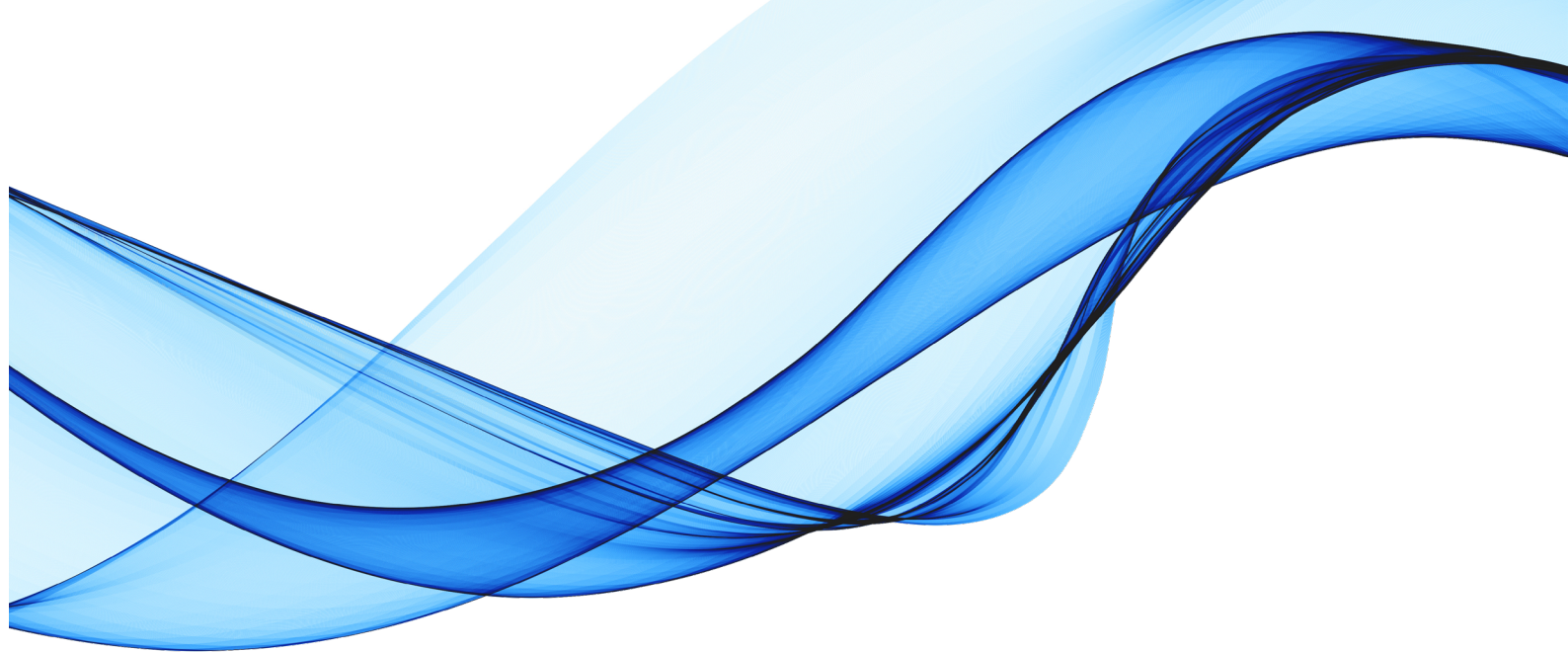
EDITORA

CNPJ 28228473000160

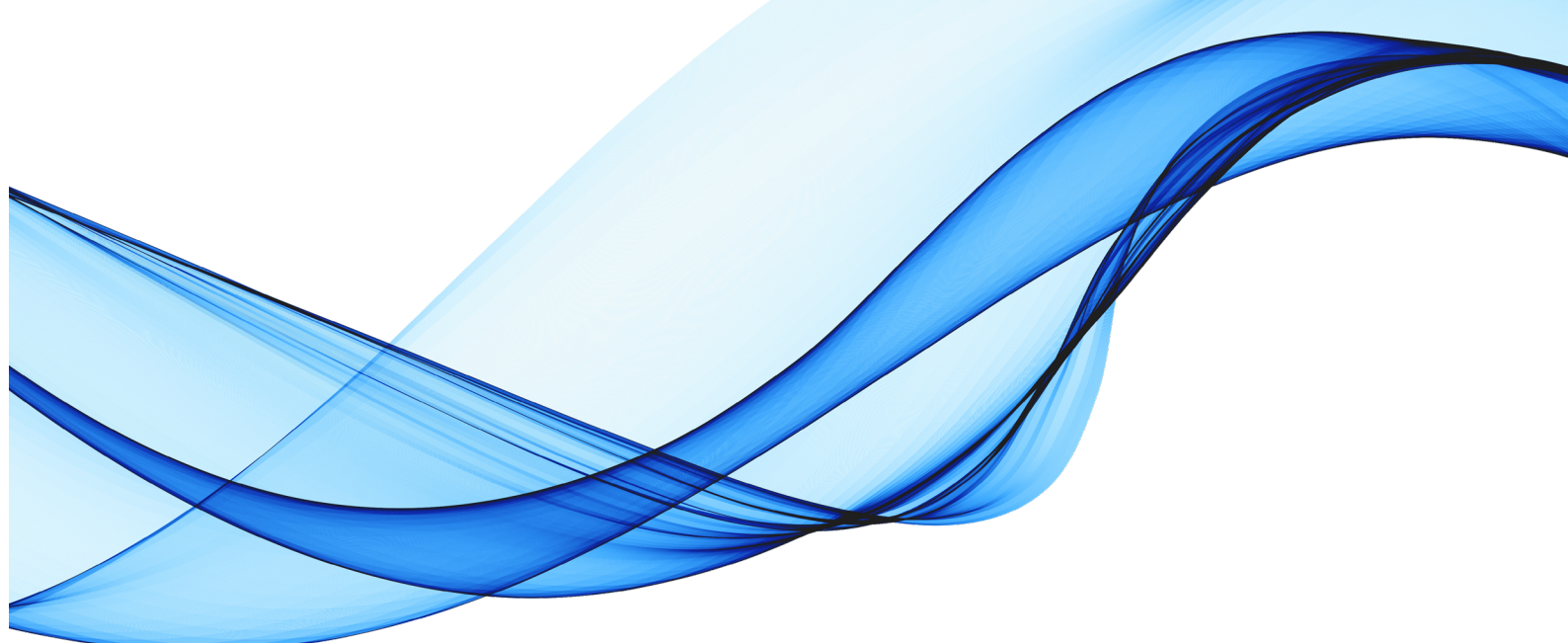
(42) 988834226

www.textoecontextoeditora.com.br

contato@textoecontextoeditora.com.br



APRESENTAÇÃO.....	05
PREFÁCIO.....	10
Reflexões sobre ensino-pesquisa-docência no Ensino Fundamental.....	16
Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Fundamental: contexto e desafios em tempos pandêmicos.....	28
Programa de Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Fundamental: possibilidades e perspectivas	41
Para além do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente.....	65
REFERÊNCIAS.....	69
SOBRE AS AUTORAS.....	79



Apresentação

O desenvolvimento profissional é um tema muito importante para os diversos campos profissionais e vem cada vez mais ganhando destaque, quando dirigimos nossa atenção ao desenvolvimento profissional dos professores. Isto porque a docência exige processos formativos permanentes, capazes de dar suporte às múltiplas atividades docentes. Nessa direção, é importante destacarmos a ideia de desenvolvimento profissional que consideramos básica ao refletirmos em torno da profissão do professor. O desenvolvimento profissional docente caracteriza-se por um processo contínuo, que aciona ações autoformativas, interformativas e heteroformativas. Envolve a aprendizagem de ser professor, o que implica em desenvolvimento pessoal, pedagógico, profissional e intelectual. Logo, é fundamental a criação de espaços de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes, compreendendo a complexidade do ato educativo; exige a construção de um repertório de conhecimentos voltados às suas atividades, influenciado pela cultura docente e institucional, assim como pelos contextos socioculturais, nos quais a docência acontece.

Portanto, a obra proposta pelas pesquisadoras tem como objetivo desenvolver proposições para o ensino-pesquisa-docência a partir de espaços de reflexões com professores da educação básica. A intenção é contribuir para um

desenvolvimento profissional docente mais reflexivo e autônomo, de forma que seja possível avaliar proposições e desafios que o ensino-pesquisa-docência apresenta. Assim, as autoras produziram um *design* metodológico que possibilita que a pesquisa seja difundida e seus resultados promovam a construção de uma postura profissional docente mais crítica, além de mobilizar os docentes a envolverem-se em estudos e pesquisas para além da sala de aula. Nessa direção, o *design* metodológico desenvolvido pelas pesquisadoras tem como foco favorecer o conhecimento compartilhado, além de incentivar a construção de uma cultura de colaboração que se caracteriza pelas possibilidades de intercâmbio de ideias, de concepções e de valores. Assim, estimulando os docentes a se colocarem abertos e receptivos a novas maneiras de construir seus conhecimentos e práticas, de modo a promover reflexões coletivas a partir das redes de relações que são estabelecidas no contexto da educação básica. A atividade em rede que se estabelece proporciona a ampliação de conhecimentos do campo específico e do campo pedagógico, bem como favorece a autorreflexão, por meio de atividades e de estratégias compartilhadas a partir dos processos interativos e mediacionais acionados pelas redes de colaboração, projetando um novo conhecimento pedagógico, que é compartilhado a partir das oportunidades de interação entre os docentes.

Assim, a obra *Programa de desenvolvimento profissional para professores de educação básica: perspectivas sobre ensino-pesquisa-docência* foi organizada em quatro capítulos que buscam explicitar os elementos conceituais que sustentam o *design* metodológico elaborado, dando subsídios para o trabalho colaborativo e as atividades compartilhadas.

No primeiro capítulo, as autoras apresentam reflexões acerca da docência, da pesquisa e do ensino, explicitando suas ideias e concepções a partir dos elementos conceituais que são indispensáveis para sustentar a temática da proposta como um todo.

No segundo capítulo, o foco está no desenvolvimento profissional docente e nos desafios que emergiram a partir da vivência pandêmica do COVID 19.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a reflexão em torno das demandas e das exigências da docência a partir da experiência do ensino remoto emergencial acionou a necessidade de organizar espaços/tempos nos quais os professores pudessem compartilhar suas preocupações e desafios e, assim, refletir em torno de possibilidades de expandir seu conhecimento pedagógico e desenvolver-se profissionalmente. Desse modo, nasce o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, construído como alternativa aos enfrentamentos e aos desafios impostos pela pandemia do coronavírus, desdobrando-se em um conjunto de reuniões, organizadas a partir de grupos focais. Para o aprofundamento dos temas em foco, as pesquisadoras propuseram a produção de um diário on-line *Sway*, que deu suporte aos registros de situações e cenas experimentadas no cotidiano da docência. Essa produção aconteceu ao longo das atividades de ensino remoto emergencial adotadas pela instituição durante o período de distanciamento social, atribuído pelas regras e resoluções das autoridades sanitárias do Estado do Rio Grande do Sul. Tal regramento imposto pela circunstância pandêmica serviu de suporte para que as instituições educacionais pudessem organizar as atividades escolares, a fim de manterem o processo de escolarização dos estudantes que não podiam estar presencialmente na escola. Por óbvio, esta situação interferiu nos encaminhamentos do trabalho pedagógico, exigindo dos professores a permanente problematização em torno das atividades de ensino a serem propostas e desenvolvidas, enfatizando o compromisso com as aprendizagens que delas decorreram.

No terceiro capítulo, as autoras trazem o debate sobre o papel da coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente, indicando a importância das redes de relações que se estabelecem no processo de construção da docência e suas implicações no trabalho pedagógico dinamizado pelos professores. Vale referirmos que o destaque está no processo relacional que se organiza a partir das demandas de cada campo de conhecimento específico e no que está posto como compromisso da instituição para atender as necessidades dos processos de aprendizagem e a decorrente organização do ensino. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico ganha destaque, tendo em vista a importân-

cia de fornecer suporte aos professores e, ao mesmo tempo, orientar todas as dinâmicas a serem pensadas a fim de estabelecer um processo de aprendizagem profícuo e exitoso, sem perder de vista a qualidade da organização do ensino que ganhou outras direções. Ora aproximando estudantes e professores, ora tensionando as condições de aprender no contexto do ensino remoto emergencial.

Para fechar a obra as pesquisadoras apresentam um conjunto de reflexões em torno das necessidades formativas dos docentes, que ultrapassam a formulação de um programa para o desenvolvimento profissional. De fato, as autoras preocupam-se com as condições de desenvolvimento profissional docente, enfatizando o respeito às necessidades individuais, bem como compreendendo o professor como pessoa e a complexidade da atividade que ele desenvolve. Portanto, o programa de desenvolvimento profissional elaborado caracteriza-se como uma importante ferramenta sobre a qual se pode lançar mão, para que se efetive um trabalho pedagógico mais compatível com as necessidades individuais dos campos específicos de conhecimentos a serem atendidas e com as peculiaridades de cada grupo de estudante. Ao mesmo tempo que fornece oportunidade de espaços de compartilhamento e de construção coletiva e compartilhada, como forma de consolidar práticas escolares capazes de atender a diversidade de sujeitos que estão submetidos aos processos de ensinar e de aprender na escola básica, a partir da ideia de um conhecimento pedagógico compartilhado. Aqui entendido como processo no qual os saberes teóricos e conceituais e os esquemas práticos que envolvem as estratégias e rotinas pedagógicas que constituem as intervenções didáticas pressupõem processos interativos e mediacionais, a partir dos quais os sujeitos intercambiam pontos de vistas e ideias para construir de forma cooperativa formas de explorar o conhecimento pedagógico compartilhado.

Por fim, é fundamental destacarmos que a obra aqui apresentada se constitui como um rico material didático-pedagógico que poderá ser utilizado por coordenadores, professores e gestores que desejam qualificar os espaços formativos que ofertam em suas instituições. Tal possibilidade poderá proporcionar condições de consolidar grupos de profissionais que estão envolvidos com a qualificação do trabalho que desenvolvem com seus estudantes, bem como se

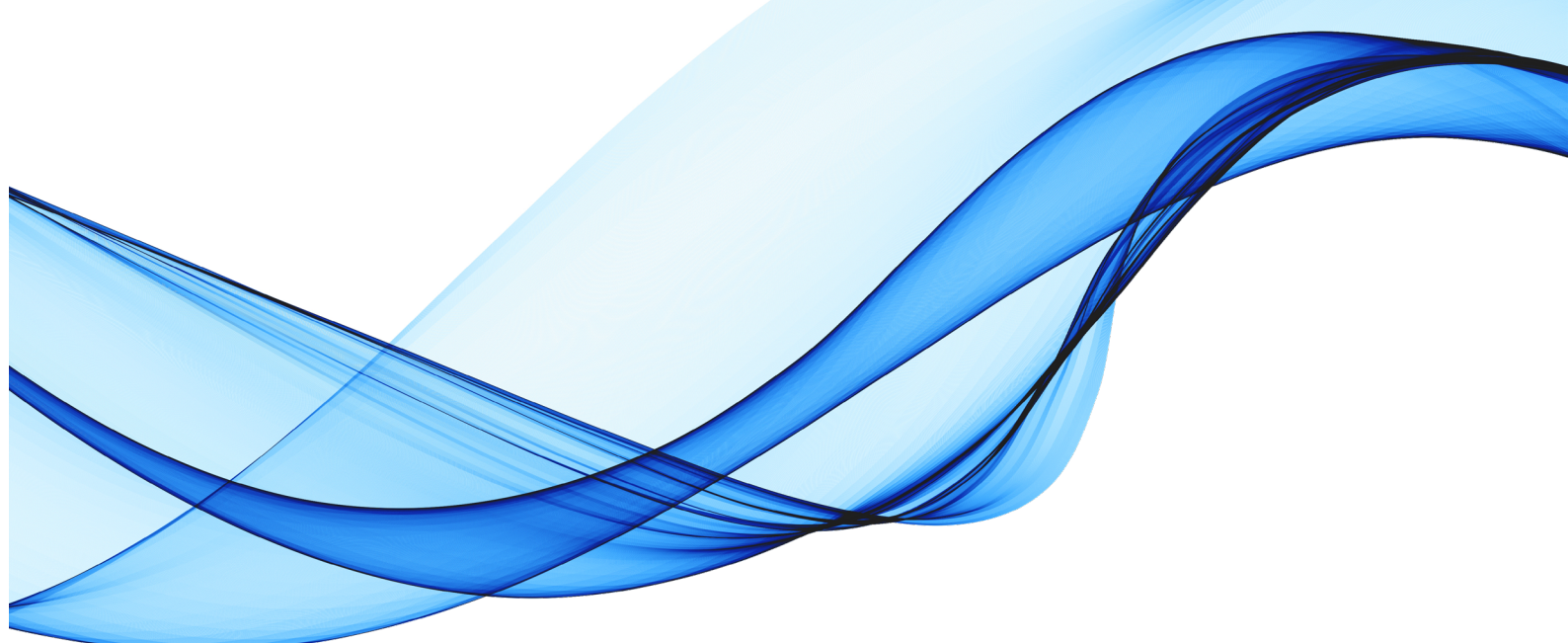
tornar uma rica oportunidade de aperfeiçoamento do trabalho como docente na educação básica, a partir de uma cultura de colaboração, assentada na perspectiva do conhecimento pedagógico compartilhado.

Dóris Pires Vargas Bolzan

Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino

Centro de Educação

Universidade Federal de Santa Maria



Prefácio

Este livro é decorrência da dissertação “Ensino-pesquisa-docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental: proposição de *design* metodológico em uma escola privada confessional de Porto Alegre/RS”, de Vivian Bitello Monteiro, orientada pela professora Marília Morosini, coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A construção de um trabalho científico, no caso, uma dissertação de mestrado, estabelece uma parceria entre orientador e orientando que, via de regra, se estende ao longo da vida. É uma fase especial e um processo de construção de identidade para ambos. Nem sempre é um caminho fácil e prazeroso, pois ambos devem aprender a conceder e discutir ideias, obedecer a prazos, harmonizar vida profissional e pessoal, enfim, não é somente uma questão de descobertas, mas também uma questão de configurar e produzir em dupla. Hoje, em rede de pesquisa, com limites que ultrapassam a relação em dupla, se inserem numa estrutura nacional normativa regulatória e se estendem ao internacional.

Nessa caminhada, uma das configurações mais importante, na minha opinião, aqui fala Marília, a orientadora, é a ênfase nas questões que levam o aluno a refletir sobre o seu desempenho profissional, suas responsabilidades na

formação e na produção de conhecimento. Ou seja, o orientador é a figura que questiona, estabelece e apresenta diferentes perspectivas de análise e suas relações teórico-epistêmicas. Por um lado e, por outro, aprende com o aluno, na medida em que este lhe traz o empírico pulsante da contemporaneidade. Enfim, a configuração de uma monografia relevante, coerente e consistente é o almejado. Paralelo a produção do “produto”, em 2019 inicia a pandemia, o isolamento social, as perdas e as questões socioemocionais adquirem força na construção da parceria. O enfrentamento do desconhecido nos desafiou o tempo inteiro. Mas aprendemos a sobreviver e usar novas aprendizagens, agora voltadas ao aprender a se transformar (Unesco, 2021) para considerar uma educação que extrapola os muros de um mercado de trabalho e passa a considerar uma educação planetária e construída em colaboração.

Assim, a parceria entre Vivian e Marília se constituiu, numa via de mão dupla, e resultou no livro ora apresentado.

Vivian, a orientanda, relata: as experiências pessoal, profissional e, mais recentemente, como acadêmica de pós-graduação – Mestrado em Educação – têm me instrumentalizado de forma expressiva para apurar meu senso crítico em relação às situações vividas nos distintos papéis que represento na sociedade. E, a partir das vivências do contexto escolar e das escutas ativas aos professores, ao longo de quase 25 anos de atuação na área educacional, o tema pesquisado durante o Mestrado ficou mais perceptível: ao acompanhar o desenvolvimento profissional docente, foi possível notar que os professores buscam aprimorar suas práticas pedagógicas, porém, devido às demandas das atividades escolares, deixam de lado a atuação como professor pesquisador.

O desejo de desenvolver esta temática tem, portanto, sua origem na experiência como Coordenadora Pedagógica de Educação Básica desde 2014, na qual o escopo de trabalho é a responsabilidade quanto à organização escolar, ao acompanhamento e ao desenvolvimento profissional em serviço do professor. Assim, ao longo dos últimos anos, ao acompanhar o professor dos anos finais, pude constatar que a maioria dos que lecionam nessa etapa da educação, devido

à carga de trabalho e à dedicação ao ofício de professor, apresenta dificuldade de analisar suas práticas, refletir sobre elas e, a partir da tríade ensino-pesquisa-docência, produzir conhecimento sobre seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a **FINALIDADE** deste estudo e de compartilhá-lo em forma de livro, consiste na

produção de novos conhecimentos com base em reflexões acerca do processo de ensino-pesquisa-docência, a fim de potencializar a consciência e a capacidade transformadora dos professores da educação básica, vislumbrando, assim, o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos no programa, em um contexto de eclosão da pandemia de COVID-19.

As atividades realizadas, neste estudo, especificamente o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, ocorreram durante o cenário pandêmico instaurado no Brasil a partir de março de 2020.

A COVID-19 (Corona Virus Disease – Doença do Coronavírus) se manifestou primeiramente em uma região da China e se espalhou rapidamente por outros países, transformando-se, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), em uma pandemia mundial.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a qual monitora os impactos causados pela COVID-19 na educação, 191 países definiram o fechamento de escolas e universidades, atingindo mais de 90 estudantes no mundo. (UNESCO, 2020).

Em março de 2020, no Brasil, o Ministério da Saúde reforçou a importância do isolamento social como estratégia de combate à doença. A ação incluiu a suspensão das aulas presenciais no âmbito da educação básica, obrigando os governos estaduais e municipais a fecharem as instituições escolares como uma tentativa de retardar a propagação do vírus. Dessa forma, as aulas presenciais

foram substituídas por aulas virtuais para impedir que a COVID-19 atingisse as populações jovens e se espalhasse pelas comunidades locais.

No início da pandemia de COVID-19, em 2020, cada Estado do país adotou medidas específicas para prevenir o contágio de suas organizações educacionais – públicas ou privadas, as quais incluíram férias, paralisação ou compensação das aulas presenciais por meio de atividades não presenciais. Tais atividades foram entendidas pelas orientações do Parecer nº 05, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), como aquelas “realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar”. Segundo registra o Parecer, a realização de tais ações “visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (MEC, 2020).

Assim, em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, divulgou a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, intituladas como ensino remoto. Ulteriormente, a Portaria nº 343 foi ajustada por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), e nº 356, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020d). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. No Artigo 32, inciso 4º, está previsto que o Ensino Fundamental poderá ser realizado na modalidade a distância em situações emergenciais (BRASIL, 1996).

Devido ao panorama, as instituições de ensino precisaram reinventar suas práticas pedagógicas para adaptarem-se ao cenário que se impôs de distanciamento social e de aulas não presenciais. Ou seja, os desafios para a educação se ampliaram, principalmente para o professor que está à frente dos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem se transforma nesse contexto. As formas habituais de lecionar precisam ser revistas. É preciso modificar o planejamento pedagógico e encontrar alternativas para envolver, motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância (SILVA, 2020).

As atividades escolares remotas, decorrentes da pandemia por COVID-19, estão associadas à utilização de tecnologias digitais desde a interrupção das aulas presenciais.

Apesar de não serem capazes de transformar, exclusivamente, a educação, as ferramentas digitais são instrumentos potentes para modificar as práticas pedagógicas (FIGUEREDO, 2020).

Apesar do cenário pandêmico continuar preocupando a todos, a partir do decreto estadual nº 55.852 de 22 de abril de 2021, o retorno das atividades escolares presenciais foi liberado desde que respeitasse aos protocolos sanitários solicitados pelo governo estadual.

Assim, as reflexões situadas nesse contexto conduziram à seguinte questão de pesquisa: quais as proposições e os desafios que o ensino-pesquisa-docência apresenta em tempos pandêmicos, segundo a perspectiva de professores dos anos finais do ensino fundamental em escola privada? Essa questão originou o objetivo geral deste livro:

Elaborar um Programa de Desenvolvimento Profissional para docentes de educação básica, desenvolvendo proposições para o ensino-pesquisa-docência em tempos pandêmicos.

Esta leitura visa, portanto, contribuir com o processo de construção e fortalecimento da relação ensino-pesquisa-docência na educação básica e também com o processo de desenvolvimento profissional docente, pois acredita-se na possibilidade de desenvolvimento pela pesquisa e pela reflexão, vislumbrando espaços coletivos de produção de conhecimentos, considerando que ensino e pesquisa são indissociáveis.

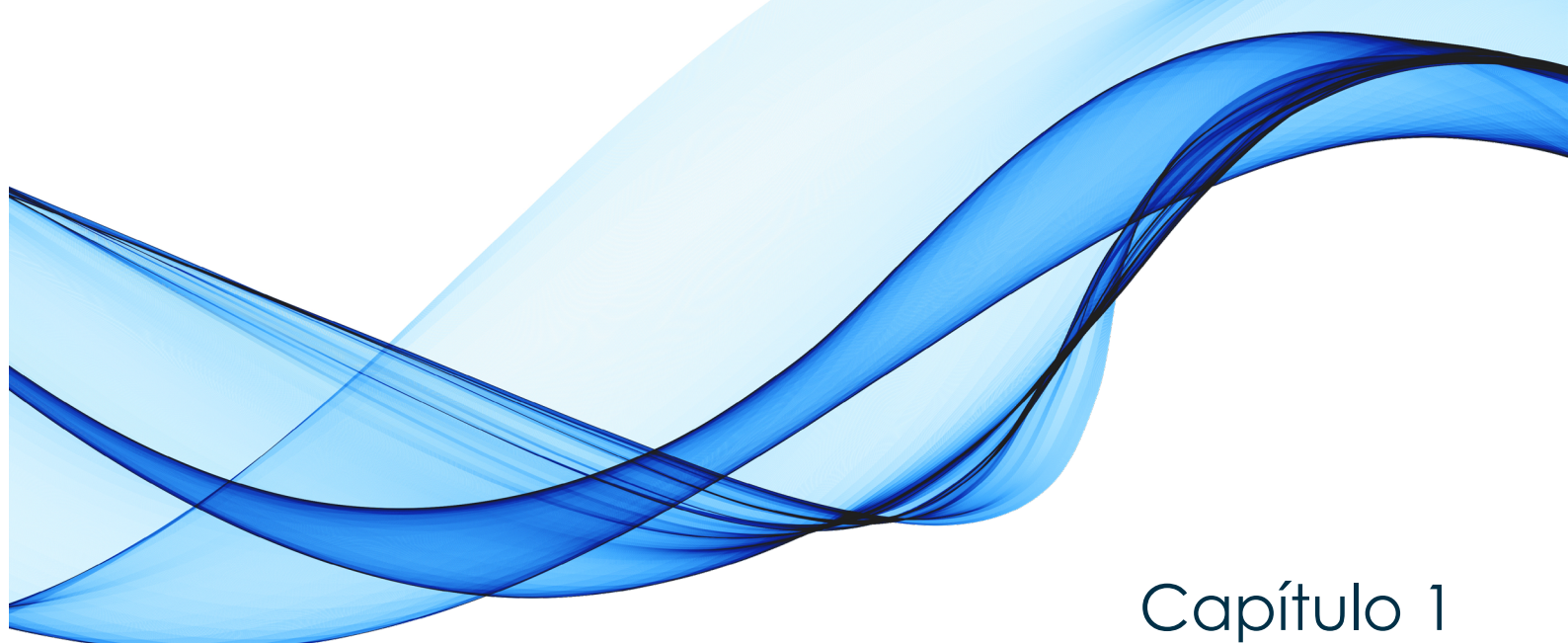
Este livro encontra-se estruturado para delinear de forma objetiva os norte e as etapas do Programa de Desenvolvimento Docente (Figura 1). No capítulo seguinte (1), são proporcionadas reflexões sobre ensino-pesquisa-docência no ensino fundamental. O capítulo 2 trata sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Fundamental: contexto e desafios em tempos pandêmicos.

No capítulo 3 é apresentado o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Fundamental: possibilidades durante a pandemia de Covid-19 e, no capítulo 4, são expostas as considerações finais “para além do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente”. Para finalizar, as referências bibliográficas constituem este material de leitura.

FIGURA 1 - Nortes e etapas do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Fundamental



Espera-se que esta leitura seja relevante no âmbito educacional, que o programa de desenvolvimento profissional aqui descrito possa propiciar reflexões e tensionar questionamentos que estimulem a continuidade desta ação em outras oportunidades e contextos.



Capítulo 1

Reflexões sobre ensino-pesquisa-docência no Ensino Fundamental

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, defende que a educação é direito de todos e todas. Ela é responsável pelas transformações da sociedade e pode ser compreendida de diferentes formas. O Ministério da Educação (MEC) assim a conceitua:

Educação é um processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e outras formas de condutas exigidas pela sociedade. É um processo globalizado que visa à formação integral de uma pessoa para atendimento às necessidades e aspirações de natureza social (BRASIL, 1981, p. 144)

A educação é o pilar para a transformação dos sujeitos. Por ser um direito humano, leva as pessoas à produção de conhecimento e, portanto, à transformação. Para que isso aconteça, a educação – sobretudo a educacional – é vislumbrada como promoção do desenvolvimento humano. Ela é condição singular e necessária para que os indivíduos possam usufruir de bens e serviços constituídos numa sociedade democrática (GADOTTI, 2005).

No Brasil, a educação formal está segmentada em dois níveis: básico e superior.

A educação básica é formada por categorias com objetivos específicos para cada faixa etária do estudante. Dessa forma, compreende três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental é subdividido em anos iniciais, com duração de 5 anos, e anos finais, com duração de 4 anos; apresenta uma relevante especificidade: terminalidade e continuidade. Terminalidade por finalizar um ciclo de nove anos e continuidade por ofertar ao estudante a oportunidade de frequentar o ensino médio, última etapa da educação básica. Segundo Cozzolino (2015):

A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (COZZOLINO, 2015, p. 20).

No sistema educacional brasileiro, os documentos que orientam a Educação Básica são: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. Outros documentos relevantes são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A educação básica, antes do isolamento social imposto pela COVID-19, era caracterizada pelo ensino tradicional, no qual, na maioria das vezes, o docente transmitia o conhecimento através de aulas expositivas para os estudantes em sala de aula. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o ensino fundamental deverá ser presencial (BAADE et al, 2020).

A partir do surgimento de novas tecnologias que permitem o aprimoramento por meio da educação a distância (ensino não presencial), o termo de ensino presencial começou a ser bastante utilizado. Assim, ainda de acordo com a LDB (1996), a educação a distância, na educação básica, deve ser utilizada apenas em situações especiais. A possibilidade de estudar a distância seria oferecida em dois casos: como complementação da aprendizagem (enriquecimento e aprofundamento do currículo, recuperação e aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, dentre outras) e em situações emergenciais (BAADE et al, p. 3, 2020).

As aulas presenciais na educação básica, durante o cenário pandêmico, foram substituídas por aulas remotas. Devido aos decretos estaduais que determinaram o cancelamento das aulas presenciais, os docentes viram-se migrando para as atividades remotas, que exigiram competências didáticas e pedagógicas adequadas ao planejamento, à produção e à execução de aulas assíncronas e síncronas; competências essas que não eram e ainda não são dominadas por todos os docentes.

Se, antes da pandemia da Covid-19 tinha-se um caminho a trilhar, ainda que para uma educação imersa às novas tecnologias, este período de exceção criou um atalho nesse caminho, pois, o isolamento e distanciamento social fez com que o uso dos recursos tecnológicos, não mais fossem apenas estímulo do aluno e sim um recurso necessário para a comunicação e a nova rotina (PESSOA, SANTOS E ALVES, 2020, p. 125)

Apesar de os professores utilizarem as tecnologias no seu cotidiano profissional nem todos usam as ferramentas digitais com intencionalidade pedagógica. E a situação fica mais complexa quando se trata de conhecer e dominar novas ferramentas e metodologias ativas para adaptar as aulas a um novo formato até então não empregado constantemente. Sobre esse aspecto, Pereira (2009) avalia que:

O professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para a apropriação de conhecimentos (PEREIRA, 2009, p.23).

Durante o contexto pandêmico, ficou evidenciado o quanto os professores buscaram instrumentalizar-se acerca da utilização das tecnologias digitais, vislumbrando aulas síncronas mais participativas e interativas. Em entrevista ao Portal UOL, Garofalo (2020) analisou o novo cenário do ensino:

Professores e estudantes têm aprendido, com mudanças, em que a lousa é a tela do computador, anotações se misturam em esferas impressas e digitais, as cadeiras da sala e aula e os estudantes não estão mais no mesmo espaço, tudo isso incorporando há ambientes únicos de aprendizagem digital (GAROFALO, 2020).

Face ao exposto, a educação brasileira tem sido marcada por profundas alterações em todos os seus pilares educacionais. Em meio a significativas transformações, ressignificações da maneira tradicional de ensinar deu-se espaço às ferramentas tecnológicas, demandando ao professor uma adequação no fazer pedagógico e também uma nova forma de conceder os processos educacionais.

Para que novas abordagens pedagógicas se desenvolvam a partir deste novo cenário, se faz necessário buscando inúmeras possibilidades de experiências de aprendizagens por meios das tecnologias, mesmo que a distância, vislumbrando a tríade ensino-pesquisa-docência, como referência de uma educação de qualidade.

Para que ocorram tais alterações pedagógicas há necessidade de um professor que busque novas aprendizagens para seu autoconhecimento e autodesenvolvimento. Moran (2009) expõe características pertinentes para um professor.

Do ponto de vista metodológico, o educador precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do ato de educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizá-las numa síntese coerente, mesmo que momentânea, compreendê-las. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, outros momentos e formas de compreensão. Para isso, o professor precisa questionar, criar tensões produtivas e provocar o nível da compreensão existente (MORAN, 2009, p. 101).

Assim, entende-se que o professor necessita ser um pesquisador crítico da conjuntura social, almejando em seus estudos dominar o saber construído, relacioná-lo ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo, tendo o conhecimento dialético como forma de desenvolver o processo de ação e reflexão autônomas e críticas (COLUNISTA PORTAL EDUCAÇÃO, s/d).

Tal compreensão ampara-se na reflexão de Tardif (2002), para o qual:

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação como trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p. 16).

Por isso, a relação da tríade ensino-pesquisa-docência requer professores criativos, instigadores e inquietos. É preciso desenvolver um compromisso com todos os envolvidos no processo pedagógico, objetivando-se a produção do conhecimento como bem cultural socialmente compartilhado. Nessa dimensão, para Tardif (2014):

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...) A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIF, 2014, p. 237).

Larrosa (2002) enfatiza que os professores que costumam pensar a educação articulando teoria e prática são vistos como sujeitos mais críticos, que se cercam de diferentes estratégias reflexivas e se comprometem com práticas educativas sob o viés de uma perspectiva política.

Vários autores defendem a reflexividade como um processo primordial na formação e atuação docente, dentre eles, destacam-se Schön (2000) e Alarcão (2004). Para tais estudiosos, é necessário que o professor reflita sobre sua ação docente e seus saberes, objetivando ressignificar permanentemente o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo para ele e para seus estudantes. Entretanto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), ressaltam:

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico, na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 26).

Devido ao panorama pandêmico apresentado, os professores necessitaram lecionar diante de um contexto singular e atípico, bruscamente. Frente a este cenário, diferentes e diversas alternativas passaram a ser adotadas pelos docentes com a finalidade de abrandar os danos pedagógicos nos processos de ensino e aprendizagem e de defender o direito à educação de todas e todas.

Perante o exposto, este estudo vai ao encontro da tríade ensino-pesquisa-docência, durante o cenário pandêmico, buscando valorizar o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino fundamental. Por isso, um dos enfoques é a relevância da pesquisa na formação dos professores.

A valorização da pesquisa na formação docente é bastante recente. Segundo André (2008), este movimento sucedeu em diversas direções:

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdkke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorientini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa (ANDRÉ, 2008, p. 56).

Quando o docente põe em prática o uso da pesquisa, sua relação com o conhecimento é modificada. Quando ele investiga sua prática, a sua relação com o conhecimento é ampliada.

Peixeiro (2019) apontou que a pesquisa deve estar vinculada à prática e à docência, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor; promovendo a discussão de ideias, de incertezas e de saberes.

Estreitar a relação entre ensino e pesquisa na prática de professores da educação básica é contribuir para a formação de um currículo emancipador. Tal currículo sustenta-se em práticas de ensino que favoreçam atitudes provocadoras, da capacidade de interpretar, argumentar e criar sobre a realidade expressa (LIMA, 2016, p. 21)

O professor deve utilizar a pesquisa assertivamente em suas práticas pedagógicas. Freire (1996) afirma:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.15).

A pesquisa deve fazer parte do cotidiano do docente, pois através dela pode-se reconstruir o conhecimento, ser crítico, dinâmico, coerente, reflexivo, capaz de agir e produzir conhecimentos acerca de sua prática, centrada na resolução de problemas no campo educacional, onde teoria e prática devem ser desenvolvidas concomitantemente, buscando a inovação em outras áreas. Cunha e Prado (2007) corroboram com a ideia:

[...] pesquisar e refletir são realmente práticas distintas, porém complementares. A reflexão não é necessariamente pesquisa e ocupa-se da totalidade, procurando levar em conta várias dimensões e perspectivas. A investigação exige um processo reflexivo “especial”, que demanda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, que solicita ainda leitura, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico (CUNHA e PRADO, 2007, p. 276).

O papel da pesquisa é buscar descobrir, criar e produzir conhecimento, transformando a realidade. O professor pesquisador do Ensino Fundamental deve ser capaz de elaborar e construir a partir do seu próprio conhecimento e daquele produzido por outros, buscando constantemente questionar, pois o processo de pesquisa implica questionamento, intervenção e transformação (SHIGUNOV NETO E MACIEL, 2009). Nesse sentido, Freire (1996) considera que:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chegue a sua explicação (FREIRE, 1996, p. 98).

A pesquisa é um processo cotidiano e pertinente no desenvolvimento do professor pesquisador. Ela é princípio educativo e científico de qualquer processo emancipatório que pode contribuir para a formação.

Para que a pesquisa e a construção do conhecimento pelo professor pesquisador ocorram, se fazem necessárias a curiosidade e a vontade de saber, base do espírito científico de um pesquisador (SHIGUNOV NETO E MACIEL, 2009), como reforçam Oligurski e Pachane (2010):

A pesquisa deve se constituir em atitude cotidiana, tendo como eixo norteador o questionamento reconstrutivo, que implica a construção da competência como atitude da cidadania, a formação do sujeito consciente e organizado, comprometido com a história do seu tempo (OLIGURSKI e PACHANE, 2010, p. 253).

Por isso, pesquisar está dentre as competências necessárias para ser professor. De acordo com Lüdke (2001):

O que nos interessa destacar aqui é a relação possivelmente estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor (LÜDKE, 2001, p. 78).

Estudiosos como Stenhouse (1996) argumentam que a pesquisa se torna educativa à medida que pode ser relacionada com a prática pedagógica do professor, por meio da mediação de uma teoria da educação ou da experiência que orienta a prática, propiciando o ponto de partida para a investigação na ação como uma estratégia para explorar características ou problemas de determinadas situações (CRUZ, 2007).

A pesquisa educativa está ligada à sala de aula e, necessariamente, implica a participação ativa de professores e estudantes no processo da pesquisa. Para Oligurski e Pachane (2010):

É necessário considerar que a pesquisa, compreendida como princípio educativo para a educação básica, não busca a construção de conhecimentos “novos” para a ciência, para uma área do conhecimento, mas, sim, conhecimentos novos para aquele estudante que, por meio da atitude investigativa, (re)constrói caminhos de descoberta de conhecimentos... (OLIGURSKI e PACHANE, 2010, p. 260).

Lüdke e André (1986) destacam a importância da pesquisa educativa, apontando-a como instrumento de enriquecimento do fazer pedagógico do professor. Portanto, tomar a pesquisa como base do ensino e da formação inicial possibilita ao professor a reflexão crítica de sua própria prática cotidiana.

Quando o professor põe em prática o uso da pesquisa, sua relação com o conhecimento modifica. Quando ele investiga sua prática, a sua relação com o conhecimento se torna mais questionadora, pois ele passa a ter consciência de que as modificações que ocorrem consigo provocarão mudanças coletivas, tanto sociais como culturais, de modo que esse processo de mudar, conhecer, (re)conhecer, possibilita a construção de práticas pedagógicas significativas. Discutir sobre a prática docente no cotidiano da sala de aula é refletir sobre um saber-fazer do professor cheio de especificidades e de significados. Implica verbalizar que os docentes apresentam saberes profissionais repletos de pluralidade (TARDIF, 2000).

Um aspecto pertinente para a pesquisa educativa é a prática pedagógica, a qual compreende a atuação do professor enquanto profissional da educação que

possui como finalidade o aprendizado de seus estudantes. Shigunov Neto e Maciel (2009) destacam alguns passos deste processo: a pesquisa inicial, a produção do conhecimento a partir de conhecimento produzido por outros, a elaboração do plano de aula, a aula propriamente dita, a elaboração de conhecimento com os discentes, a reflexão sobre a aula e o conhecimento produzido coletivamente com os estudantes, avaliação do processo. Cabe lembrar que esse processo é cíclico e contínuo (SHIGUNOV NETO E MACIEL, 2009, p. 8).

A prática docente deve ser considerada um espaço de produção de novos saberes, pois as questões que surgem do cotidiano da sala de aula dialogam com a teoria e a partir disso, devem ser refletivas e repensadas, buscando uma prática que contribua no autodesenvolvimento e no de seus alunos. Elabora-se, portanto, um lugar de mobilização, de produção, de comunicação e de transmissão de saberes e de competências (TARDIF, 2013).

Para Cunha (2000), “[...] a prática pedagógica rupturante nasce da mudança do paradigma epistemológico, que também é social e cultural” (CUNHA, 2000, p.157). A prática pedagógica é o processo que envolve a atuação do professor desde a pesquisa inicial para a preparação da aula até a etapa final desse processo amplo e complexo. Ou seja, a prática pedagógica equivale a um conjunto de fases elaboradas pelos docentes para o exercício de suas funções profissionais, as quais vislumbram o aprendizado do aluno.

Freire (1996) salienta que refletir sobre a própria prática criticamente, fundamentada na pesquisa exige:

[...] um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea [...] produz é um saber ingênuo, um saber da experiência feito, a que lhe falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Assim sendo, o papel da pesquisa nesse processo é imprescindível para superar o caráter ingênuo através de uma ‘reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p.16). Assim, se faz necessário compreender que a prática pedagógica do professor auxilia na promoção da transformação e da adequação do conhecimento técnico para o acadêmico, e deste para o profissional (BOLZAN E ISAIA, 2006).

Em tempos pandêmicos, a prática pedagógica deve buscar produzir conhecimento baseando-se na autonomia do estudante, elaborando ações educativas que contribuem com o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes. Pessoa, Santos e Alves (2020) contribuem sobre qual seria o grande desafio da prática pedagógica na atualidade:

(...) inserir em seus processos pedagógicos o desenvolvimento de habilidade e competências em que os alunos tenham capacidade de resolver problemas, e não apenas a reprodução do conhecimento. O desafio que se impõe mostra que o paradigma conservador de ensino-aprendizagem não é mais suficiente, especialmente em um período marcado por profundo avanço tecnológico, que proporciona o aumento das possibilidades de acesso às diferentes plataformas para a obtenção de informações e comunicá-las (PESSOA, SANTOS E ALVES, 2020, p. 121)

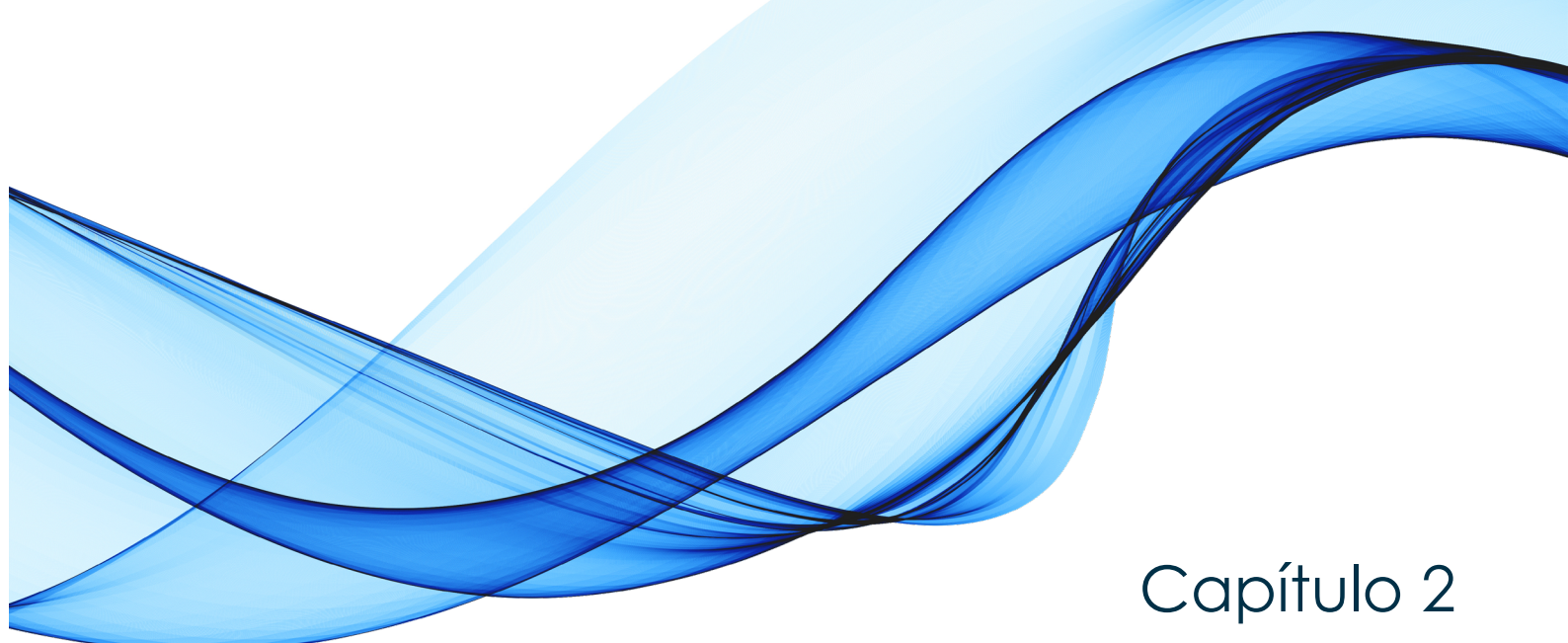
Face ao exposto, vislumbra-se novas exigências, desafios, especificidades e perspectivas perante as práticas pedagógicas, conforme descrevem os autores Pessoa, Santos e Alves (2020)

A pandemia, apesar de trazer muitos desafios para os docentes, também proporcionou ganhos pedagógicos, que podem ser constatados na própria prática pedagógica: rever com flexibilidade o plano de ensino das disciplinas, reavaliar seus conteúdos, métodos, referenciais e critérios avaliativos; aprender e a utilizar recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota; dialogar com outros colegas que já utilizam as tecnologias como apoio em sala de aula; socializar e ajudar outros professores compartilhando recursos que já conhece e utiliza; ter vontade e motivação de aprender e empregar recursos digitais; saber lidar com imprevistos, incertezas e instabilidades; tentar novamente e não desistir; reinventar-se, pensar e propor ações diferenciadas; ter discernimento e a consciência de que dar aulas online (remotas) não é a mesma coisa que dar aulas presencialmente; abrir-se a novas técnicas e metodologia de ensino e aprendizagem (PESSOA, SANTOS E ALVES, 2020, p. 131)

Durante o cenário pandêmico, percebeu-se que os processos que envolvem a tríade ensino-pesquisa-docência passaram por transformações significativas, pois emergiu a necessidade de analisar a nova prática educativa que está vigente: o ensino remoto.

Com o advento deste novo cenário educacional, os estudiosos apresentaram iniciativas de produção de conhecimento, abrindo-se possibilidades criativas para a pesquisa.

Com isso, atualmente há diversos estudos, artigos, livros, e-books que destacam a pandemia da Covid-19 no contexto escolar, enfatizando que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação e para a pesquisa pedagógica, vislumbrando o desenvolvimento de habilidades e competências para o professor pesquisador e reflexivo.



Capítulo 2

Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Fundamental: contexto e desafios em tempos pandêmicos

A década de 1990 é reconhecida pelo movimento de valorização da formação e da profissionalização docente. Neste período, busca-se resgatar o papel do professor e a relevância de uma formação que envolvesse o desenvolvimento profissional, acadêmica e pessoal.

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) surgiu para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente a partir do referencial teórico educacional (PONTE, 1998). Em uma perspectiva mais abrangente, o DPD envolve as circunstâncias sociais, econômicas e históricas dos professores: implica uma responsabilidade individual, coletiva, institucional e política, intrinsecamente relacionado à qualificação dos processos formativos docentes (SANTOS, 2013).

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

Fiorentini e Crecci (2013), explicam que o termo desenvolvimento profissional docente (DPD) ganha evidência na agenda global e regional por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), devido às demandas sociais, culturais e econômicas das últimas décadas.

No contexto brasileiro, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual a educação continuada é reconhecida em seu artigo 67, inciso II, dispondo que os planos de carreira devem assegurar aperfeiçoamento profissional continuado. A lei assinala como finalidade dos institutos superiores de educação a oferta de programas de educação continuada para profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, alguns estudos têm sido desenvolvidos, vislumbrando o processo de desenvolvimento profissional docente, os quais se concentram em conhecer concepções, comportamentos, crenças, desafios e tensionamentos experienciados pelos docentes, sejam em tempos pandêmicos ou não. Conforme explicam Fiorentini e Crecci (2013):

O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito [...]. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12-13).

Em suas produções sobre o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) apresenta uma perspectiva de como ocorrem os processos de aprender a ensinar com as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; 2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza. 3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores; 4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais; 5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas; 6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; 7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO, 2009, p. 10).

Para Pimenta e Anastasiou (2008), o desenvolvimento profissional dos professores tem sido buscado por propostas educacionais que reconhecem a autonomia e a capacidade de decidir dos docentes. Essas autoras valorizam a pesquisa, a reflexão sobre a prática e a teoria para a transformação das práticas docentes e das instituições de ensino.

O desenvolvimento profissional docente ocorre de forma processual e gradual; se constituiu na atuação profissional, no âmbito laboral e na sala de aula, estabelecido nas reflexões sobre ensino-pesquisa-docência. (MIZUKAMI 2010). As mesmas autoras refletem:

Nessa perspectiva, os professores necessitam de tempo e oportunidade de aprendizagens, de maneira que possam repensar seus papéis em sala de aula e mudar suas práticas pedagógicas, para que possam desencadear, nos alunos, aprendizagens significativas, possibilitando um processo de desenvolvimento profissional docente de forma evolutiva (MIZUKAMI, 2010).

Refletir sobre a formação docente presume compreender as trajetórias formativas, vislumbradas como uma rede de relações na qual as proposições e ressignificações dos conhecimentos e das experiências são fundamentais para esse processo (BOLZAN, ISAIA e MACIEL, 2013). Segundo as estudiosas:

A formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam manter coerência profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional (BOLZAN, ISAIA E MACIEL, 2013, p 53).

O ser e fazer docente é uma atividade complexa e demanda formação permanente. Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de diversas situações e enfrentamentos, e por isso, se faz necessário espaços formativos, que os incentivem à reflexão e à problematização de forma coletiva, colaborativa e compartilhada, produzindo uma ação formativa e, conseqüentemente, em desenvolvimento profissional docente (SANTOS, 2013).

A formação docente não se estabelece por acumulação (de cursos, de teorias ou de técnicas), mas por meio de um fazer pedagógico baseado na reflexão crítica sobre suas ações de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Portanto, ao refletir sobre a prática, de modo constante, sistematizando-a por meio de discussões que a profissionalidade propicia, o professor revela sua identidade e vai, no exercício de sua docência, construindo-a (NÓVOA, 1992).

O percurso docente, rumo à professoralidade, acontece por meio de um desenvolvimento profissional sólido, organizado pela instituição educativa produ-

zindo espaços de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação permitem aos docentes a reflexão, o compartilhamento e a reconstrução de experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação (ISAIA e BOLZAN, 2007).

À proporção que se aperfeiçoa o desenvolvimento profissional docente, é elaborada a identidade profissional, a qual está imbricada ao formato de como os professores se autopercebem, se autodefinem, compondo o “eu profissional”. Essa identidade é desenvolvida ao longo de sua trajetória profissional, sendo definida por suas vivências junto aos seus pares, nos espaços-tempos e contextos de ação, e a partir dos resultados de suas ações (GARCÍA, 2009).

O DP possibilita a reflexão do professor sobre sua prática, auxiliando no seu desenvolvimento enquanto profissional e consequentemente enquanto sujeito (BARBOSA et al., 2020).

A mudança, que acontece no processo de desenvolvimento profissional, está relacionada às crenças, ou seja, proposições e premissas que os professores têm sobre o que consideram como verdadeiro e trazem consigo e que, por sua vez, interferem em suas concepções e práticas. Essas crenças são construídas a partir de experiências vividas pelo professor, as quais se constituem em três categorias: as experiências pessoais, a experiência baseada em conhecimento formal, e a experiência escolar e de sala de aula já vividas por ele enquanto aluno ao longo de sua trajetória (BARBOSA et al., 2020, p. 11).

De acordo com García (1999, p.11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Ponderar sobre o desenvolvimento profissional implica refletir sobre as políticas públicas que possibilitem a formação continuada, priorizando as especificidades técnicas e pedagógicas, concomitantemente com as perspectivas pessoais e culturais docentes.

Para que o professor possa desenvolver a sua formação teórica e prática, se autodesenvolvendo e contribuindo com o desenvolvimento de seus pares, a escola deve buscar ser um espaço gerador de conhecimento e práticas docentes, com uma gestão do conhecimento democrática. Por isso, é relevante valorizar os

saberes tanto do professor iniciante como daquele que se encontra na carreira há mais tempo, primando-se pelo trabalho em equipe, cooperativo e colaborador. Nesse espaço, também se deve aproximar conhecimento pedagógico; conhecimento técnico e, principalmente, enaltecer a tríade ensino-pesquisa-docência e a investigação como princípios norteadores de uma formação de qualidade.

Para que a escola seja esse espaço de desenvolvimento profissional, Nóvoa (2002) afirma que:

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projectos (NÓVOA, 2002, p. 60).

Ao se pensar a formação de professores, faz-se necessário considerar cinco aspectos pontuados por Nóvoa (2011), sendo eles: o conhecimento adquirido e desenvolvido por meio da prática; aprender com os mais experientes, o que o autor denomina de cultura profissional; o tato pedagógico, que considera os aspectos mais subjetivos; trabalho em equipe e participação no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola; e, por fim, compromisso com a inclusão social e convivência com a diversidade cultural.

A formação continuada não assume um caráter de aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui (IMBERNÓN, 2010, p. 46), mas é concebida como um processo de desenvolvimento profissional docente que potencializa as iniciativas do professor, incentivando que sejam mais críticas e reflexivas em relação a sua prática pedagógica.

Howey (1985) afirma que o desenvolvimento profissional docente instiga algumas especificidades processuais: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira. O desenvolvimento pedagógico trata sobre propiciar atividades formativas centradas na prática curricular, na gestão de sala e de aprimoramento de habilidades para os professores, refletindo sobre ensino-pesquisa-docência. O desenvolvimento

cognitivo aborda a construção de conhecimentos e ao aprimoramento de estratégias de sistematização das informações pelos professores. O desenvolvimento teórico enfatiza o processo reflexivo do docente sobre a sua prática. O desenvolvimento profissional refere-se ao engajamento em estudos para o aprimoramento dos conhecimentos sobre a profissão. O desenvolvimento de carreira possibilita à adoção de papéis diferenciados na profissão professor. Os aspectos pessoais tensionam a compreensão de si mesmo. (HOWEY, 1985)

Essas especificidades desvelam a relevância e o impacto formativo do desenvolvimento profissional para a formação, para a prática educativa e para a identidade pessoal e profissional docente. Nas palavras de Nóvoa (1995):

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão com outros setores e áreas da intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz ‘antes’ da mudança, faz-se ‘durante’, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola [...] A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1995, p. 28).

A escola deve ser um espaço que produz conhecimento e práticas docentes integradoras, valorizando e desenvolvendo a formação teórica e prática, interdisciplinar e pluridisciplinar.

Concorda-se com o pensamento de Veiga (2010) ao afirmar que o

processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério (VEIGA, 2010, p. 65).

Vale pontuar que a relação entre ensino-pesquisa-docência é um tema central no cotidiano dos professores, de forma que modifica a forma de olhar que os participantes do grupo focal têm de sua profissionalidade, dos saberes constituídos e de sua postura como investigadores de sua docência.

Neste sentido, Corazza (2011) defende que docência sempre foi pesquisa e vice-versa. Considerando essa afirmação, as atividades com o grupo focal permitem refletir e escutar múltiplas opiniões.

O papel do professor reflexivo é estimular e incentivar o pensamento, o raciocínio e a reflexão, facilitando a aprendizagem dos estudantes: ajudando-os a aprender, atuando como um mediador de conhecimentos.

Alarcão (2005) expõe que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). A figura do professor é primordial à tríade ensino-pesquisa-docência.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 6).

A pesquisa é indispensável ao processo educativo. Tanto professor como aluno, juntos, podem construir conhecimentos. O professor pesquisador pode facilitar o aprendizado do aluno com competência e qualidade, a partir do momento em que instiga seu estudante a ser também um pesquisador e não um objeto da aprendizagem.

É possível apresentar uma atitude reflexiva como docente: vislumbra-se um profissional dialogante com a realidade do contexto escolar, com a pesquisa - pautada na produção do conhecimento, com as competências necessárias para a ação docente e suas relações no processo de ensinar e aprender.

Goergen (2000) *apud* Morosini (2006) também corrobora essa compreensão destacando quatro competências fundamentais ao ser professor no complexo cenário da educação na atualidade:

1. Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica. 2. Competência rejeitiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber o todo dimensional para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; 3. Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo requer um processo de hominização, de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; 4. Competência sensitiva e ecológica, para reencontrarmos as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético (GOERGEN (2000) *apud* MOROSINI (2006) p. 358).

Problematizar o que se sabe e o que não se sabe; a própria atuação em sala de aula; os saberes produzidos; as relações existentes no âmbito escolar; como ocorrem as relações de ensino e aprendizagem; a relação teoria e prática; a socialização do conhecimento; os saberes necessários à docência e aqueles que precisam ser (re) construídos.

Dorigon e Romanowski (2008) afirmam que os professores que refletem sobre sua prática pedagógica estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, procurando sempre melhorar o ensino em sala de aula.

Aperfeiçoar o ensino na sala de aula é premissa para o docente que busca o desenvolvimento de suas habilidades reflexivas.

Pedrini (2009) em sua tese contribui com a discussão. Para a autora:

O professor reflexivo tem condições de permanentemente avaliar sua prática de forma crítica, a fim de construí-la e reconstruí-la no contexto de sua atividade, questionando sua própria prática, aprimorando-a e assumindo a responsabilidade social da educação (PEDRINI, 2009, p.159).

Desse modo, o professor reflexivo revisita constantemente suas práticas pedagógicas, questionando suas concepções teóricas e ações, tendo em vista os processos que envolvem a pesquisa-ensino-docência.

Alarcão (2004) define o que seria em sua concepção o professor reflexivo, afirmando que:

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2004, p. 41)

Almeida (2018), em sua dissertação, enfatiza que a “prática reflexiva pode ser um exercício fruto de muitos movimentos de análise e reflexão, que só acontece porque é desenvolvida por um profissional que se dedica a pensar e repensar sua ação” (ALMEIDA, 2018, p. 58).

Os professores-pesquisadores são os que produzem conhecimentos sobre a sua profissionalidade, de maneira que o desenvolvimento de atitudes e capacidades permite (re) construir saberes, (re) articular conhecimentos teóricos e práticos e (re) produzir mudanças no seu cotidiano. Nóvoa (2001) pondera:

É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise (NÓVOA, 2001, p. 4).

O professor seja pesquisador, investigador ou reflexivo deve reconstruir seus saberes e sua prática educativa por meio da pesquisa, refletindo sobre a ação na sala de aula e buscando cotidianamente aprimorar seus conhecimentos para uma ação pedagógica de qualidade. Portanto, seja pesquisando, investigando ou refletindo, o importante é que o professor possa se debruçar sobre sua profissionalidade e (re) pensar sua identidade profissional, vislumbrando o seu desenvolvimento profissional.

Falta de preparação para ser professor pesquisador em sua formação acadêmica e no contexto escolar: não se instiga, devido ao acúmulo de demandas profissionais, para os estudos em relação de como ser um professor que desenvolva uma prática reflexiva e pesquisadora. Segundo Schön (2000) o currículo

normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação.

Schön (2000) considera que a formação docente está para além de dar a aula e, assim, permite vislumbrar e entender o docente como um mediador do conhecimento, o qual aprende na convivência com o estudante e com a comunidade educativa. Ele reitera que ensinar está para além do ato reflexivo, o conhecimento está na ação (SCHÖN, 2000).

Os tempos pandêmicos exigiram de todos os envolvidos no contexto escolar um reinventar de suas práticas pedagógicas, buscando um equilíbrio entre suas ações pessoais e profissionais, que diversas vezes, devido à demanda exaurida de atividades, causaram desgaste mental e físico aos educadores.

Em função da urgência e da necessidade, devido ao início da pandemia da COVID-19, em um curto período, as instituições educacionais e os professores, passaram por uma aceleração e uma imersão no contexto tecnológico que, até então, não se havia dado a real importância. Com a utilização mais assertiva das ferramentas digitais no cotidiano escolar devido ao ensino remoto, houve necessidade de adaptação, de se pensar em alternativas, utilizar as tecnologias e repensar as práticas. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 32) afirmam: “[...] cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar às várias tecnologias e aos muitos procedimentos metodológicos”. Também pontuam que “[...] *é importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar*”.

Os professores viraram “youtubers”, editores de vídeos, fizeram *lives*, gravaram áudios e videoaulas, elaboraram PPTs narrados, utilizaram gamificação durante as aulas síncronas e organizaram materiais mais atrativos para os estudantes. Tudo isso vislumbrando auxiliar os estudantes, de forma remota, no que tange às suas aprendizagens. É necessário que o professor se torne mediador e, principalmente, orientador da aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, possibilitando novos formatos de ensinar e aprender.

Entretanto, é importante ponderar sobre as novas práticas, como afirma Imbernón (2009, p. 18): “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”.

Devido ao acesso direto dos estudantes às plataformas digitais utilizadas nas instituições, as mensagens contendo dúvidas passaram a ser frequentes e em horários inadequados. Com isso, a vida privada dos professores foi vinculada de forma mais significativa à vida profissional, sem horários para exercer seu papel de professor, ou melhor, exercendo a docência em todos os momentos, inclusive em finais de semana (PALÚ; SCHNEIDERS, 2020).

Os professores apresentaram uma grande habilidade de adaptação durante a pandemia, buscando novas estratégias de aprendizagem e de práticas pedagógicas que aproximassem os estudantes de suas aulas síncronas.

Indagar, buscar e pesquisar são ações que propiciam ao docente atitudes e competências que contribuirão sobre o pensar e o fazer pedagógicos, articulando conhecimentos teóricos e práticos que auxiliarão no processo ensino aprendizagem. Pimenta (1997) afirma que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p 11).

As experiências dos estudiosos acerca do ensino-pesquisa-docência produziram ótimas discussões, trazendo a ideia da docência como especificidade humana, conforme concebe Paulo Freire (FREIRE, 2010).

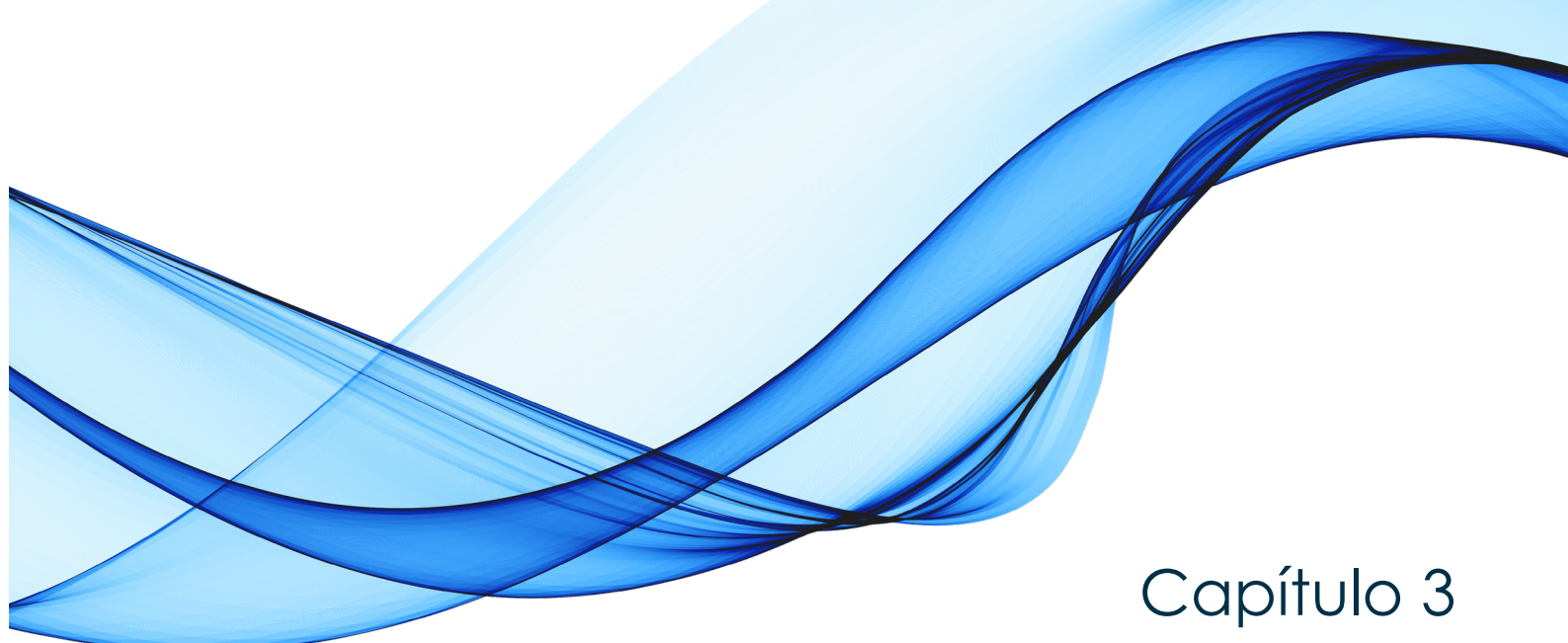
A partir de sua reflexão discutiu-se sobre a relevância da identidade profissional docente, aproximando as colocações do grupo focal do que expressa Pimenta (1997).

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p.42).

É fato que os desafios enfrentados pelos professores a respeito do uso das tecnologias surgem, conseqüentemente, a partir da ausência de habilidades em aliar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, não por falta de vontade de aprender e ressignificar suas aulas, mas por falta de conhecimento técnico.

Segundo Ribeiro, Castro e Regattieri (2007), para que as tecnologias integrem ao processo educativo se faz necessário aos professores obterem subsídios teóricos e práticos sobre elas, sobretudo competência tecnológica para saber selecioná-las e utilizá-las corretamente no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Nhantumbo (2020, p. 565) sintetiza dizendo que trabalhar com plataformas on-line não é fácil e “[...] requer disciplina, compromisso, motivação, criatividade e vontade para sua implementação”. Por outro ponto de vista, Silva e Sousa (2020) ressaltam o papel da pandemia como instrumento de valorização da aprendizagem por meio de mídias.



Capítulo 3

Programa de Desenvolvimento Profissional *Docente no Ensino Fundamental:* possibilidades e perspectivas

Sabe-se que a produção de pesquisa requer um compromisso ético e rigorosidade, dedicação, tempo e, acima de tudo, responsabilidade (CONTER, 2018). Demo (2002) corrobora com esse posicionamento quando afirma “resguardar o compromisso com a argumentação a ser elaborada, mais do que com a expectativa de resultados prévios” (DEMO, 2002, p. 43).

No estudo, aqui publicado, a pesquisa foi abordada por meio de um design metodológico. Há diversas definições para design: design deriva do latim *designare* compreendido como designar e desenhar. Já na língua inglesa, a palavra permanece com os dois significados citados e também pode significar “plano, projeto, intenção, processo” ou “esboço, modelo, motivo, decoração, composição visual, estilo” (MOZOTA, 2011, p. 15).

No exercício de refletir sobre a prática, a partir do design metodológico, os professores do programa foram convidados a integrar um grupo focal, buscando possibilitar a criação de um espaço de reflexão, pesquisa, troca de ideias, saberes e vivências. Também foram estimulados a registrar em um diário on-line, na ferramenta *Sway*, suas impressões, sentimentos e considerações acerca das

discussões, o constituindo como um instrumento de pesquisa: recurso de reflexão e de desenvolvimento profissional. Fontoura (2002) em sua tese elucida que

O design é um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Ele pode ser visto como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenômeno cultural (FONTOURA, 2002, p. 68).

No programa realizado, o design atua como a metodologia para auxiliar no desenvolvimento das proposições acerca do ensino-pesquisa-docência, vislumbrando o desenvolvimento do professorado participante. Este design metodológico vai ao encontro do que trata Fontoura (2002)

todo processo de design é em si, um processo de solução de problemas e consequentemente, um processo criativo”, assim sendo: - Um problema existe e é descoberto – identificado; - Reúne-se informações sobre o problema, valoriza-se e relaciona-se criativamente estas informações; - Desenvolve-se soluções para o problema, que são julgadas segundo critérios previamente estabelecidos; - Realiza-se a solução mais adequada – no caso do design, transforma-a em algum tipo de produto (FONTOURA, 2002, p. 80-81).

Primeiramente, para o desenvolvimento deste estudo elaborou-se um design metodológico (Fig. 2) que contemplasse os aspectos que as pesquisadoras consideravam pertinentes para o aprofundamento desta pesquisa.

Nesta proposição inicial do design metodológico, procurou-se expor os temas a serem discutidos, apresentando-os interligados, de uma forma espiralada. Isso possibilita que as temáticas abordadas sejam revisitadas constantemente, buscando que as aprendizagens dos conceitos desenvolvidos pelos participantes deste estudo sejam ampliadas quanto ao nível de complexidade.

Figura 2 – Proposição inicial do design metodológico/2020



Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Para o desenvolvimento deste design metodológico elaborou-se a proposição final (Fig. 3), a partir da identificação de problemas e análises do contexto e posteriormente, desenvolvimento e implementação do design no processo metodológico.

O design metodológico é apresentado como uma sequência interativa de atividades constituída por análise (relevância e praticidade), síntese (efetividade) e avaliação (avaliação) (Fig. 3).

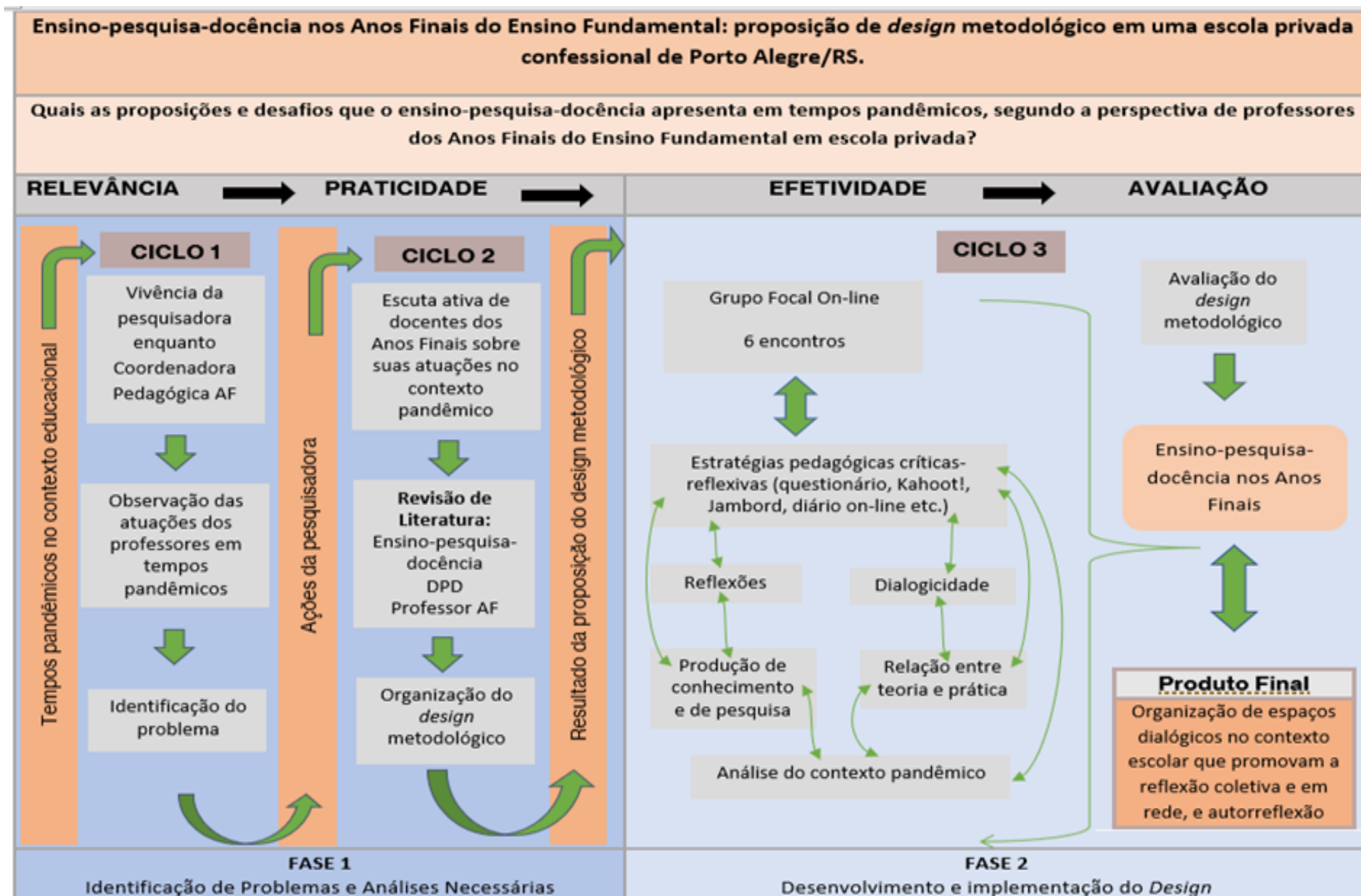
Na relevância e praticidade, correspondentes aos ciclos 1 e 2 (Fig. 3), é apresentado como este estudo foi fomentado: a partir da vivência de uma das pesquisadoras como coordenadora pedagógica, observando as atuações pedagógicas dos professores dos anos finais, em tempos pandêmicos. Com isso, identificou-se o problema da pesquisa: “quais as proposições e desafios que o ensino-pesquisa-docência apresenta em tempos pandêmicos?” A partir disso, houve a escuta ativa aos professores e se elaborou uma revisão de literatura com os temas mais relevantes para o estudo: ensino-pesquisa-docência; professorado

dos anos finais e desenvolvimento profissional docente. E com isso, organizou a proposição final do design metodológico (Fig. 3).

No ciclo 3 (Fig.3) é apresentado a efetividade e a avaliação. No tópico da efetividade ocorre o grupo focal e suas estratégias pedagógicas críticas-reflexivas, e o que foi desenvolvido a partir delas. Já na avaliação são considerados os aspectos avaliativos do design metodológico, vislumbrando o produto que pode ser desenvolvido ao término da pesquisa realizada. Isso implica ponderar sobre os processos de relevância, praticidade e efetividade, analisando-os detalhadamente.

Segue a proposição final do design metodológico desta pesquisa na Figura 3.

FIGURA 3 – Design metodológico final da pesquisa/2021



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Neste design metodológico optou-se pela pesquisa qualitativa, a qual considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Essa abordagem vislumbra que o pesquisador tenha um contato mais direto e prolongado com o ambiente ou situação que está sendo investigada, por meio de trabalho intensivo de campo, ou seja, questões e problemas para a pesquisa advêm de observações no mundo real, dilemas e questões (MARSHALL; ROSSMAN, 1989).

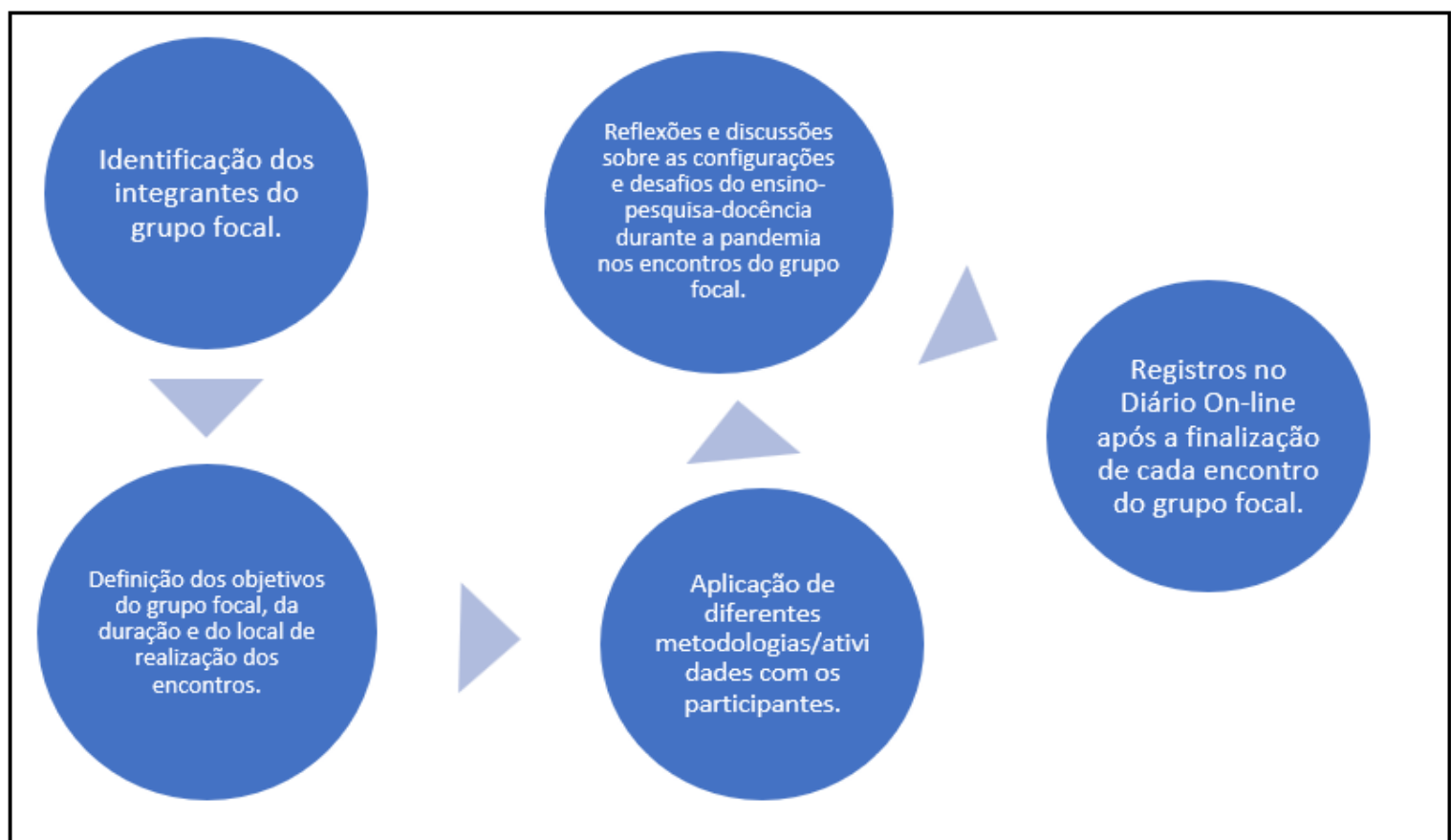
Para a realização do design metodológico, elencaram-se alguns procedimentos e instrumentos, porém optou-se principalmente pelo grupo focal, o qual permite refletir sobre as informações coletadas, possibilitando a construção coletiva de um produto, resultante de encontros e discussões, vislumbrando, assim, o desenvolvimento profissional docente.

Para Gondim (2002):

O uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os veem como promotores da autorreflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras (GONDIM, 2002, p. 152).

A opção pelo grupo focal possibilitou que os docentes aprendessem uns com os outros e, juntos, construíssem os conhecimentos necessários. Assim estiveram presentes o diálogo, a participação, a confiança e o exercício da pergunta. Tal abordagem coletiva beneficia a construção da autonomia do professor e a sua capacidade de análise crítica.

Organizaram-se algumas etapas para a realização do grupo focal:

Figura 4 – Etapas organizativas do grupo focal

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Para o desenvolvimento desse design metodológico, o trabalho ocorreu a partir um grupo real, definição trazida por Flick (2009), visto que se trata de um grupo preexistente – isto é, seus membros se conhecem e estão reunidos por um interesse comum que transcende os temas abordados pela pesquisa.

Participaram do grupo focal seis professores e professoras das quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (Ciências Naturais), Ciências Humanas (Ensino Religioso, Filosofia, Geografia e História), Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Produção Textual) e Matemática (Matemática).

Os encontros do grupo focal se deram de forma on-line e síncrono, quinzenalmente, com a utilização da ferramenta Teams. Segundo o site da Microsoft, o Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina

bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos (incluindo colaboração em arquivos) e integração de aplicativos no local de trabalho.

Em relação à dinâmica do grupo focal, coube à pesquisadora conduzir os encontros com os participantes, levando-os a revelar experiências e anseios, estimulando a autoescuta e a escuta do outro, para que as vivências discutidas servissem de elemento de construção, desconstrução e reconstrução de concepções sobre a temática deste trabalho – a pesquisa no cotidiano escolar –, permitindo uma reflexão individual e coletiva acerca das ideias debatidas.

Ao término de cada encontro do grupo focal, os participantes preencheram o diário on-line individualmente, buscando imprimir suas reflexões, percepções, sentimentos e sua lucidez profissional como afirma Zabalza (2004). Nesse sentido, ele pôde funcionar como um guia à reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do docente sobre seu processo de desenvolvimento profissional.

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. E, além disso, uma forma de aprender. (ZABALZA, 2004, p.10)

Os diários dialogam com a experiência e têm na própria experiência sua fonte de pesquisa para as análises de suas trajetórias, atuando como um exercício reflexivo das práticas educativas dos professores, ou seja, são ferramentas autoformativas e autorreflexivas.

Zabalza (2004) recomenda a escrita de diários em casos específicos, indo ao encontro da motivação em suas utilizações no estudo a ser realizado:

[...] quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal) (ZABALZA, 2004, p 143).

O diário foi organizado na ferramenta *Microsoft Sway*, integrante do *Office 365*, a qual permite criar e compartilhar apresentações e relatórios incluindo vídeos, gráficos interativos e álbuns de imagens.

No subcapítulo 3.2 as questões acerca do diário serão melhores descritas e exploradas.

3.1 Roteiros dos encontros do grupo focal

O número de participantes, a quantidade de encontros e a duração de cada um deles foram apresentados previamente aos participantes. Foram seis encontros com cerca de uma hora e meia de duração cada. Utilizou-se o recurso de gravação de vídeo, ação permitida no aplicativo Teams, para o registro das discussões e transcrições, e as anotações da pesquisadora durante os encontros.

Gatti (2005) indica que as atividades realizadas com grupo focal devem ser gravadas em áudio e em vídeo, garantindo fidedignidade aos discursos e assegurando a organização de um material confiável para posterior análise. Por isso, a utilização da plataforma Teams é recomendada, pois realiza simultaneamente vídeo e áudio.

Utilizar o formato on-line no grupo focal é aconselhada, principalmente, nos casos em que as tecnologias digitais é o setting natural dos participantes (Alvarez, Cuenca, Noronha & Schor, 2007), um espaço com o qual estejam totalmente familiarizados.

Para obter informações relevantes que pudessem contribuir com a problematização do objeto de pesquisa, traçou-se um pré-roteiro de cada encontro, considerando os assuntos tratados, os objetivos a serem alcançados e o tempo de duração da pesquisa.

As estratégias de cada encontro foram pensadas de maneira que conduzissem o grupo a uma discussão produtiva, que pudesse contribuir para que os objetivos fossem alcançados e pudessem suscitar temas para os encontros seguintes. Entretanto, concomitantemente, buscou-se evitar excessivas intervenções

e direcionamentos, deixando que os diálogos seguissem por fluxos naturais e apenas direcionando o foco quando necessário.

Participar de um grupo focal on-line síncrono, na atipicidade de um cenário pandêmico, foi complexo, porém, contemporâneo diante do contexto vivido. Os professores participantes interagiram, ampliando à reflexão sobre o trabalho grupal e suas questões subjetivas: o “fazer parte”, “o pensar grupal”, o “reconstruir grupal” e o “transformar-se”.

Abaixo, seguem os roteiros do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente. Eles são um esboço dos tópicos que foram abordados no grupo e apresenta a finalidade de assegurar que as temáticas mais pertinentes à pesquisa fossem discutidas, pois, em algumas situações, na interação dos participantes, diversos e diferentes assuntos surgem e podem acarretar dispersão dos temas relevantes para o estudo. Entretanto, as questões emergidas do grupo foram acolhidas e serviram de reflexão e análise para os próximos encontros, observando os roteiros já organizados.

Após, o relato das atividades que foram realizadas, quando houver alguma dica para a realização de alguma metodologia, aparecerá o ícone:



ENCONTRO 1 – Exposição da proposta do grupo focal

No encontro 1, foi apresentado ao grupo focal. O que será desenvolvido neste design metodológico é o diário on-line, solicitando o seu preenchimento ao final do encontro. Também se dialogou sobre as expectativas das participantes quanto ao grupo focal. Foi solicitado aos participantes o preenchimento do seguinte formulário *Microsoft Forms*.

- Área de conhecimento em que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental:
- Idade:
- Formação:
- Tempo de atuação:



O *Microsoft Forms* é uma ferramenta que permite criar perguntas de vários formatos diferentes, publicar em um *link* na *web* e coletar as respostas em tempo real, com gráficos criados automaticamente.

Tutorial para auxiliar na elaboração:

<https://www.youtube.com/watch?v=mEbfNNarZFU>

Considerações da pesquisa sobre o encontro 1

- Neste encontro é pertinente expor a proposta do grupo focal e quais ações e estratégias serão desenvolvidas durante os encontros.
- Considera-se válido realizar um contrato pedagógico entre pesquisadora e participantes do grupo focal.

ENCONTRO 2 – Discussões sobre o ensino-pesquisa-docência no Ensino Fundamental

No encontro 2 refletiu-se sobre a relevância do ensino-pesquisa-docência e, para iniciar as discussões, realizou-se uma nuvem de palavras na plataforma on-line *Mentimeter*, a fim de discutir os preceitos que envolvem a tríade do ensino-pesquisa-docência.

O *Mentimeter* é uma ferramenta que permite que o usuário elabore apresentações interativas: possibilita que sejam criadas, por exemplo, enquetes ao vivo, questionários, nuvens de palavras e perguntas e respostas. Os participantes acessam a ferramenta por meio do link e um código, que é gerado automaticamente quando o usuário cria a apresentação.

Após o término do encontro, os professores e professoras preencheram o seu diário.



A plataforma *Mentimeter* permite a criação e o compartilhamento de apresentações de slides com interatividade.

Acesso à plataforma: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

Tutorial para auxiliar na elaboração:

<https://www.youtube.com/watch?v=zDWkAnG0Us0>

Considerações da pesquisa sobre o encontro 2

- Ao iniciar uma atividade, neste caso a nuvem de palavras, no *Mentimeter*, é indispensável elucidar o funcionamento e como é elaborada, estimulando a utilização de ferramentas digitais pedagógicas pelos professores.
- Neste encontro se faz necessário, a partir das palavras postadas no *Mentimeter*, escutar e compreender os preceitos dos participantes acerca da tríade ensino-pesquisa-docência.

ENCONTRO 3 – Reflexões sobre a pesquisa no cotidiano

O objetivo do encontro 3, foi discutir sobre a pesquisa no cotidiano a partir de um jogo elaborado na plataforma Kahoot!.

Ao final desse encontro, os participantes preencheram o diário on-line.

Para a realização do *Kahoot!*, foram elaboradas as seguintes questões:

<https://create.kahoot.it/share/ensino-pesquisa-docencia/039a47c3-859a-4ddf-a3f4-6d1b4a8de371>

Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da *Web* ou do aplicativo *Kahoot*.

Acesso à plataforma:



https://kahoot.com/?utm_name=controller_app&utm_source=controller&utm_campaign=controller_app&utm_medium=link

Tutorial para auxiliar na elaboração:

https://unifaj.faj.br/hubfs/Manuais%20Presencial%20EAD%202020/Manual%20do%20Docente/KAHOOT_manual_do_docente_UNIFAJ.pdf

Considerações da pesquisa sobre o encontro 3

- No encontro 3, foram evidenciadas colocações sobre a pesquisa no cotidiano do professor.
- Por isso, é imprescindível estudar subsídios teóricos que agreguem à discussão, fomentando à reflexão.

ENCONTRO 4 – Apresentação de autores que tratam sobre ensino-pesquisa-docência

No encontro 4, foi promovido um debate sobre os estudiosos que desenvolvem e fomentam pesquisas que envolvem a tríade ensino-pesquisa-docência. Posteriormente às reflexões, foi solicitado o preenchimento de um formulário Forms e também que fosse completado o diário on-line no Sway.

Questões do *Microsoft Forms*:

- Para você, qual a importância dos professores no contexto ensino-pesquisa-docência durante a pandemia?
- Quais estratégias, práticas, conhecimentos e habilidades são necessárias para que os professores estejam preparados para este tempo pandêmico?
- De 1 a 5: Como você, professor do Ensino Fundamental, está se cuidando fisicamente? (Lembrando que dentro da escala o 1 é o de menor cuidado)
- De 1 a 5: Como você, professor do Ensino Fundamental, está se cuidando psicologicamente/mentalmente? (Lembrando que dentro da escala o 1 é o de menor cuidado)
- Como você enxerga a responsabilidade dos professores junto aos estudantes neste momento pandêmico? (Aspectos socioemocionais e ações docentes)?



Existem diversos materiais on-line que retratam estudiosos que produzem conhecimento envolvendo a tríade ensino-pesquisa-docência:

- <https://www.youtube.com/hashtag/cientistasdobrasil-quevocêprecisaconhecer>
- Pensadores na Educação: no Youtube.
- Jogo de memória: <http://novaescola.org.br/arquivo/jogos/jogos-memoria/jogo-memoria-grandes-pensadores.shtml#jogar>

Considerações da pesquisa sobre o encontro 4

- Neste encontro é fundamental debater sobre estudiosos que contribuem no ensino-pesquisa-docência.
- Ao final da discussão foi solicitado aos participantes, insight ocorrido durante o encontro, quais estudiosos os inspiravam em suas práticas educativas/pedagógicas.

ENCONTRO 5 – Reflexão e discussão sobre as alegrias e dores pedagógicas em tempos pandêmicos

No encontro 5, buscou-se revisitar as questões do questionário *Forms* e, para auxiliar o grupo em suas reflexões, utilizou-se a ferramenta digital *Jamboard*, dividindo em dois quadros: alegrias e dores pedagógicas em tempos pandêmicos.



O *Jamboard* é um quadro digital interativo desenvolvido pelo Google, que pode ser editado de forma colaborativa com outras pessoas.

Acesso à plataforma:

<https://jamboard.google.com/>

Tutorial para auxiliar na elaboração:

https://www.youtube.com/watch?v=_mxJDV-p7e4

Considerações da pesquisa sobre o encontro 5

- O encontro 5 foi significativo e repleto de falas fidedignas ao contexto pandêmico vivido no âmbito educacional.
- Importante: seja uma escuta ativa, empática e sem julgamento

ENCONTRO 6 – Finalização do grupo focal: sentimentos, reflexões e ponderações sobre os encontros

No encontro 6 finalizou-se a atividade do encontro 5, buscando resgatar o que podemos fazer coletivamente com as alegrias e dores pedagógicas. Analisaram-se os encontros realizados: “o que te mobilizou?”, “o que aprendemos?” “o design metodológico auxiliou no desenvolvimento profissional docente?” “quais as responsabilidades docentes perante os tempos pandêmicos”?

Considerações da pesquisadora sobre o encontro 6

- Destaca-se, neste encontro, a avaliação dos participantes sobre o Programa e sobre as ações desenvolvidas durante o grupo focal.

3.2 Diário on-line – Sway

Zabalza (2004) valida:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento de uma espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (ZABALZA, 2004, p. 11, grifos do autor).

O diário deste Programa de Desenvolvimento Profissional Docente foi utilizado pelos participantes ao final de cada encontro do grupo focal, registrando

por meio de textos, palavras, gravuras, links de vídeos ou sites e fotos suas impressões do momento vivido. Isso possibilita a construção de memórias e histórias que contribuirão para o desenvolvimento profissional docente dos envolvidos. Esses registros são ferramentas formativas que auxiliam na construção da identidade pessoal e profissional.

Modelo do diário on-line (link do *Sway*)



Diário do grupo focal: “Ensino-pesquisa-docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental”

Quem sou eu no mundo? Minhas qualidades, fragilidades, anseios e desejos!

[Ir para este Sway](#)

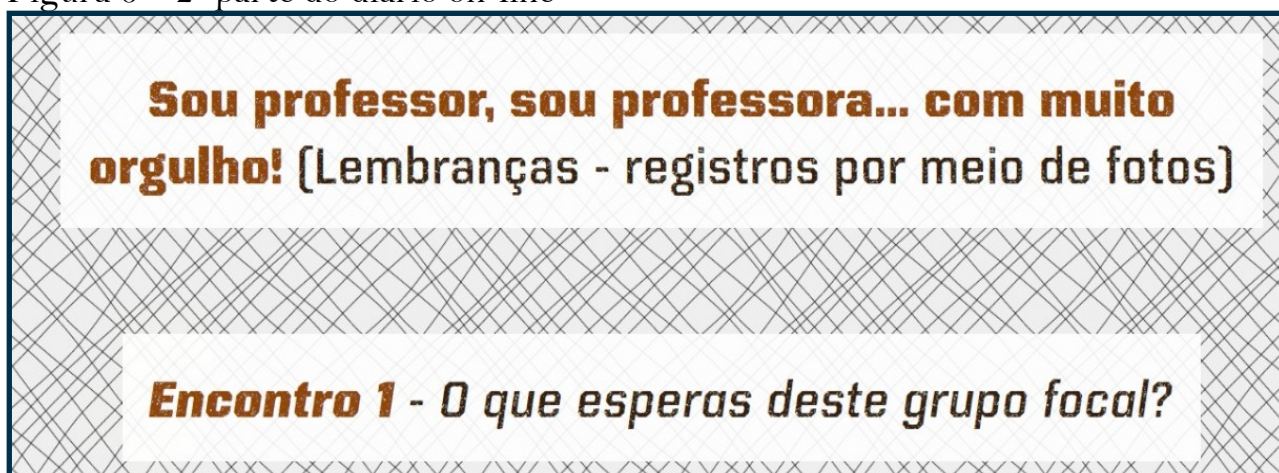
Para facilitar a visualização e entendimento do diário, seguem as figuras do *Sway*.

Figura 5 – 1ª parte do diário on-line



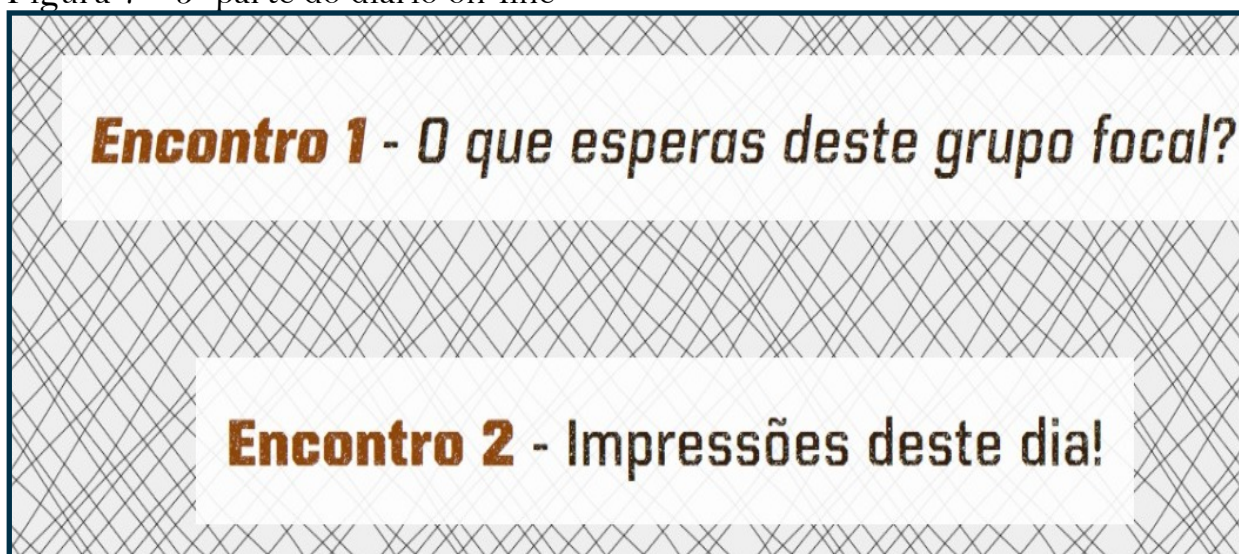
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Figura 6 – 2ª parte do diário on-line



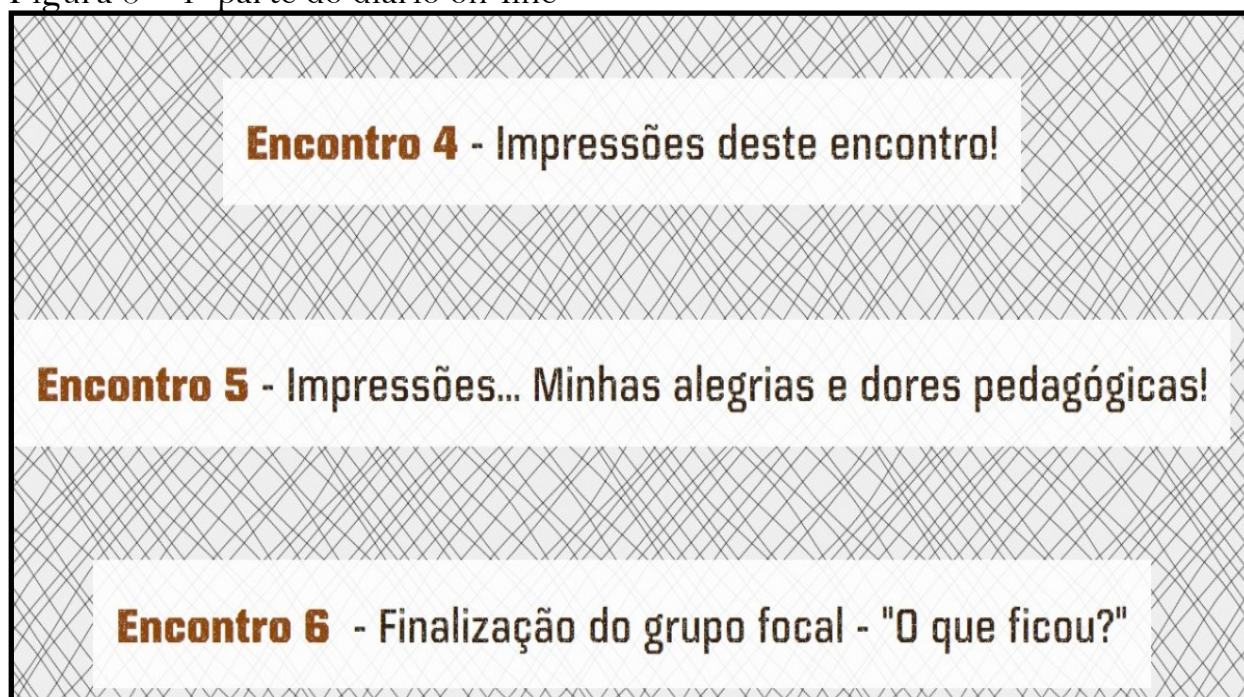
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Figura 7 – 3ª parte do diário on-line



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Figura 8 – 4ª parte do diário on-line



Fonte: elaborado pela autora (2021).

No diário realizado com os professores e professoras, foram registrados os sentimentos, percepções, reflexões, à luz dos encontros do grupo focal. Ou seja, ele é ferramenta de autoconhecimento e de autodesenvolvimento: por ele podem emergir análises e reflexões, sendo um potente recurso para as discussões sobre ensino-pesquisa-docência.

Paniz (2007) em sua dissertação, afirma que a reflexão, a partir do diário, evidencia os conhecimentos prévios, os conflitos cognitivos e os conhecimentos emergimos pela nova aprendizagem, almejando reorganizá-los. O ato de refletir auxilia o docente a se envolver na descoberta dos conflitos observados entre as práticas pedagógicas, suas concepções e ações e, então, buscar desenvolver um posicionamento crítico em relação às suas próprias visões (Schön, 1997).

Além de explicitar concepções, ideias, condutas, o diário é um pertinente instrumento para manifestar os impasses enfrentados pelos professores no exercício de sua profissão. Ao ler seus registros, o docente se auto oportuniza uma releitura de suas atuações pedagógicas e de planejar estratégias para futuras ações.

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento de uma espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (ZABALZA, 2004, p. 11, grifos do autor).



- O [Sway](https://sway.office.com/), o aplicativo de apresentações da Microsoft, cria blogs, sites, portfólios, currículos, registro do processo de pesquisas, apresentações e muito mais, com uma estética bonita, sem a necessidade de conhecimentos de design gráfico e programação.
- Acesso à plataforma: <https://sway.office.com/>
- Tutorial para auxiliar na elaboração:
<https://support.microsoft.com/pt-br/office/introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-sway-2076c468-63f4-4a89-ae5f-424796714a8a>

3.3. O papel da Coordenação Pedagógica no desenvolvimento profissional docente

Nas últimas décadas a preocupação com a atividade docente voltou a ser o cerne das discussões sobre a educação. Nóvoa (2009) afirma que por algum tempo o centro dos debates estava voltado para outras demandas, deixando à profissão docente em segundo plano. E refletir sobre a atividade docente implica em pensar sobre os processos educativos e seus sujeitos. E um deles é a Coordenação Pedagógica.

A Coordenação Pedagógica apresenta pertinentes ações no cenário escolar. Uma das mais pertinentes está associada ao processo de formação em serviço dos professores. Orsolon (2001) coloca que uma das principais funções da Coordenação Pedagógica é desencadear o processo de formação continuada in loco, posicionando-se como articulador dessa formação. Também deve atentar para sua própria formação continuada buscando ampliar seus repertórios teóricos e socioculturais. Garrido (2008) destaca a relevância de um espaço coletivo e formador à Coordenação, possibilitando o seu desenvolvimento profissional e a autorreflexão. Também que seja um espaço para trocas de experiências e fomento à pesquisa educativa. Deve manter-se atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre a sociedade e a sua prática. Nóvoa (1992, p.36) determina “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A Coordenação Pedagógica também é responsável pela programação, estudo, organização e avaliação dos projetos, pela reflexão permanente da equipe de profissionais e pela mediação das relações interpessoais como norteador do trabalho coletivo, cooperativo e compartilhado. Este setor, juntamente com demais gestores pedagógicos e professores, articula ações que primam pela qualidade da educação, a qual deve ocorrer por meio de um trabalho colaborativo e cooperativo, à luz das reflexões sobre ensino-pesquisa-docência.

Placco, Almeida e Souza (2015) corroboram

O coordenador pedagógico exerce/pode exercer a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar uma função formadora de professores, frequentemente despreparados para trabalhos coletivos e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para a função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto melhor qualidade da educação (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p.10 -11)

Rangel (2008) complementa “faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do trabalho caracterizado pela coordenação didática e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidade coletivas de estudo”.

Durante a pandemia de Covid-19 a Coordenação Pedagógica juntamente com os demais profissionais da educação, necessitou aprender a operar de forma diferente, enfrentando, situações complexas nunca vivenciadas e que devido ao cenário atípico, eram parte integrante dos elementos condicionantes da gestão do trabalho pedagógico.

A Coordenação Pedagógica, em tempos pandêmicos, buscou elaborar estratégias para auxiliar os docentes perante os desafios e possibilidades do ensino remoto, apresentando novas soluções para otimizar a rotina pedagógica no contexto digital. Martins, Andrade e Zandavalli (2020) afirmam

[...] a coordenação pedagógica tem o papel de organizar o trabalho remoto, mediante a observação da legislação vigente, cabe a esse profissional elaborar ações metodológicas juntamente com os professores capazes de subsidiar o momento que busca soluções digitais, e atender aos estudantes com uma proposta de recursos e ferramentas pertinentes ao ensino a distância. (MARTINS; ANDRADE; ZANDAVALLI. 2020, p. 7).

A Coordenação Pedagógica é primordial ao desenvolvimento educacional ainda mais durante um cenário singular e atípico.

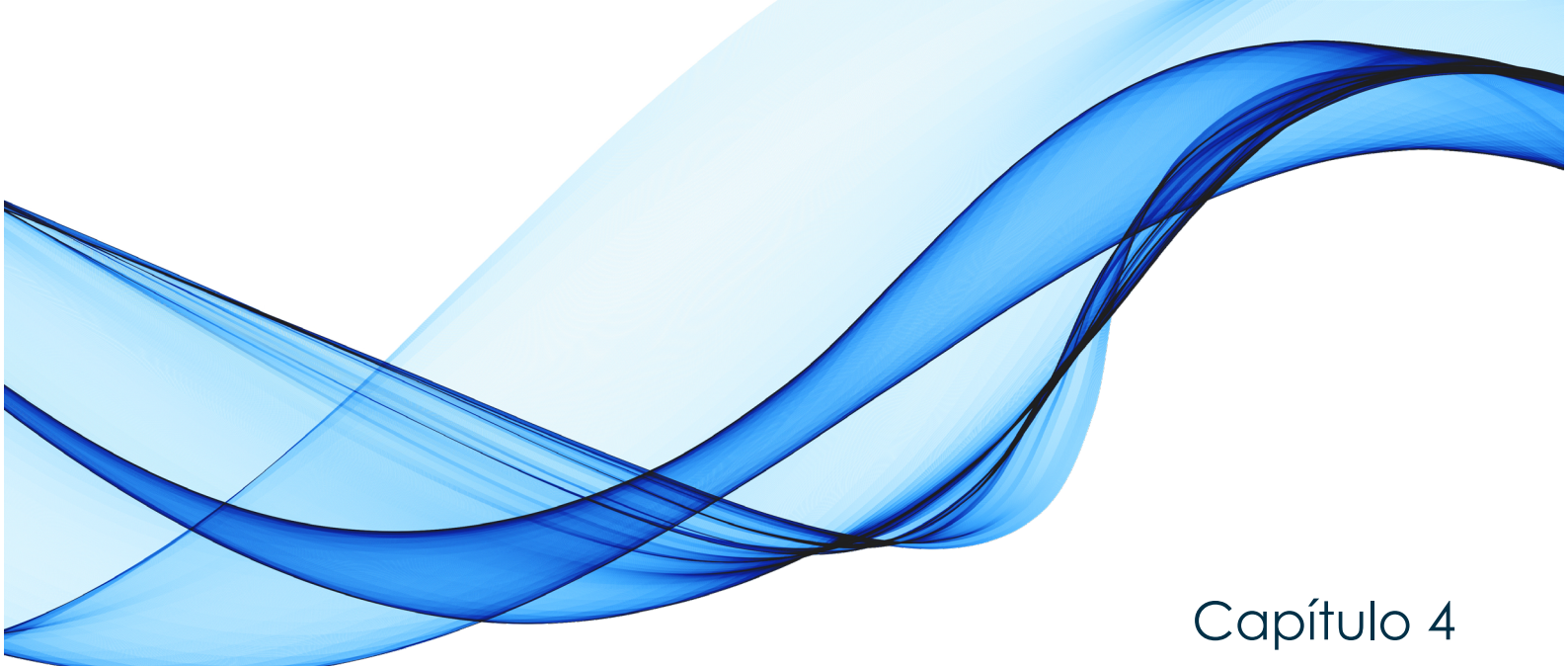
Na Coordenação Pedagógica, o profissional que está atuando como Coordenador Pedagógico, deve ser pesquisador, reflexivo e acolhedor. Precisar romper barreiras à frente das aprendizagens e acreditar em sua equipe de trabalho, possibilitando que a mesma se vislumbre como sujeito crítico, reflexivo, capaz de criar, incentivar, problematizar e despertar nos estudantes inúmeras e diferentes visões de mundo.

Freire (1982) coloca que o Coordenador Pedagógico é, primeiramente, um educador e por isso, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele estimula a análise das práticas peda-

gógicas pelos professores, resgatando a autonomia e identidade docente sem desconsiderar o trabalho coletivo.

A Coordenação Pedagógica desempenha um importante papel estratégico para o desenvolvimento profissional docente: por meio de um trabalho coletivo e cooperativo pautado da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992) e que promova a integração dos sujeitos que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, estabelecendo os vínculos socioafetivos entre os indivíduos.

Portanto, cabe à Coordenação Pedagógica auxiliar os docentes para que possam aprimorar os conhecimentos e as práticas pedagógicas, oportunizando formações e reflexões que apoiem o desenvolvimento profissional. Deve fomentar a reflexão contínua, estimulando o questionamento e a postura crítica dos professores frente às novas demandas que estão surgindo neste cenário pandêmico instaurado. A Coordenação Pedagógica deve primar por um acompanhamento pedagógico sistemático, de qualidade e pautado na pesquisa.



Capítulo 4

Para além do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente

O docente é uma figura ímpar no processo de ensino e aprendizagem. Questões contemporâneas o colocam como protagonista, integrado à sociedade atual e corresponsável pela formação do discente, formação essa que se estenda além do mercado de trabalho e que esteja voltada à formação cidadã e integral, respeitando os princípios de um desenvolvimento sustentável. Mas, para que tais características e outras mais constituam a identidade docente o que é necessário fazer? Essa pergunta vem martelando o pensamento de gestores e políticos, tanto no nível global como local, sem falar nos próprios professores e na comunidade. A capacitação é destacada como fundamental! Ela está alocada nos objetivos de um ensino de qualidade.

A afirmativa anterior pode ser corroborada quando examinamos as associações nacionais e internacionais de educação. Todas elas tratam da temática e os grupos de trabalho que discutem a formação e o desenvolvimento profissional são classificados como tradicionais. Isto quer dizer são grupos que perduram no tempo e, além disso, também são grupos que, via de regra, tem o maior número de integrantes. A preocupação com a formação está altamente relacionada com o contexto sócio político econômico. Assim, em tempos pandêmicos fomentar o Desenvolvimento Profissional Docente nas instituições educacionais é primor-

dial, mas não tem sido uma tarefa fácil. Há necessidade de investir em formação contínua e reflexiva, possibilitando estudos acerca do ensino-pesquisa-docência.

O Programa de Desenvolvimento Profissional Docente desenvolvido durante a pesquisa de Mestrado em uma escola privada de Porto Alegre/RS, buscou contribuir para que os professores e professoras pudessem coletivamente repensar suas práticas pedagógicas, reverberando assim, em suas atuações docentes. Também possibilitou observar o contexto pandêmico, vislumbrando ações pedagógicas reais e assertivas que envolvessem a tríade ensino-pesquisa-docência e principalmente contribuir no desenvolvimento docente.

Durante os encontros desenvolvidos no grupo focal do Programa de Desenvolvimento Profissional cada docente se expressou à sua maneira e buscou realizar suas reflexões a partir das atividades, evidenciando a preocupação de acompanhar as modificações advindas do contexto pandêmico e de refletir sobre sua prática educativa, buscando entender a relevância da tríade ensino-pesquisa-docência. É nesse contexto “que se torna possível, a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir num importante instrumento de formação de professores” (KURG, 2009).

Os seis encontros do grupo focal possibilitaram o desenvolvimento de estratégias críticas-reflexivas junto aos professores participantes, buscando que, em cada encontro, fossem promovidos a dialogicidade, a relação teoria e prática, as reflexões coletivas e as autorreflexões, a produção de conhecimento e de pesquisa, e análise do contexto pandêmico.

O diário realizado ao final de cada encontro do grupo focal apresenta-se como uma pertinente ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento da docência. Para Zabalza (2004), o registro das ações e reflexões no diário corrobora para que os professores se transformem em auto investigadores: primeiro como narradores e, posteriormente, como analistas críticos de suas escritas. Rodrigues (2016) afirma que o diário, como instrumento de informações sobre

o pensamento do docente, facilita a elucidação dos conceitos e provoca conflitos cognitivos que visam auxiliar para a ocorrência de processos de aprendizagens.

Percebe-se que a troca de experiências entre os pares, seja a partir de diálogos em grupo ou a partir das escritas do diário, auxilia na construção e/ou o fortalecimento da identidade do docente, contribuindo no desenvolvimento profissional coletivo e individual. Tardif (2014), aponta que o profissional, a construção de sua identidade, sua prática e seu saber são entidades que caminham juntas; que copertencem, coevoluem e se transformam o tempo todo.

Frente à atuação como Coordenadora Pedagógica, a pesquisadora Vivian Bitello Monteiro, expressa que este Programa de Desenvolvimento Profissional Docente ampliou significativamente o conhecimento teórico, a instigando a pensar em novas perguntas e questionamentos quanto à prática, aos saberes docentes e o desenvolvimento profissional de cada professor que convive e aprende. Também lhe incitou a pesquisar mais sobre alguns aspectos emergentes dos encontros de grupo focal, bem como articulou e estreitou ainda mais o fazer pedagógico e as atividades diárias aos interesses da pesquisa. Assim foi se constituindo professora, formadora, pesquisadora, participando de um grupo com outros colegas professores que buscavam entender as mobilizações atuais acerca dos contextos pandêmicos e a relevância da tríade ensino-pesquisa-docência, e vislumbrando para o futuro com a aspiração e a ousadia de empreender novas experiências.

Em tempos incontestáveis de rápida mudança, devido à pandemia de Covid-19, a escola e a educação, por meio dos professores, necessitaram se envolver com as ferramentas digitais, as inovações metodológicas e a realidade on-line. Mas coexistente, esse período se evidencia pela percepção de que o papel de mediação que exerce os docentes, não pode ser substituído pelas tecnologias. A pandemia trouxe vários desafios, mas acarretou inúmeras possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações entre ensino-pesquisa-docência. Vieira e Ricci (2020) afirmam que:

É necessário que o caminho percorrido e as aprendizagens desenvolvidas pelas redes e profissionais da educação para enfrentamento deste período de pandemia sejam mantidos como heranças vivas, permitindo-nos melhor configurar a escola pós-pandemia (VIEIRA; RICCI, 2020, p.5)

Conclui-se que um dos caminhos apontados por esta pesquisa, por meio de seu *design* metodológico, é o desenvolvimento de grupos focais no contexto escolar, propiciando um espaço de fortalecimento da relação ensino-pesquisa-docência e de troca de experiências e saberes entre seus participantes. O desafio atual devido aos tempos pandêmicos é fortalecer a escola como lugar de incentivo e estímulo ao desenvolvimento profissional, coletivo e em rede, de modo a contribuir para um constante repensar acerca das ações e da identidade do professor.

Como em todo trabalho científico, novas questões surgiram e lançaram dúvidas que a própria pesquisa não conseguiu resolver. O momento que ainda vivemos e que nos diz que não somos mais os mesmos nos inquieta. Isto nos leva a pensar propostas de outros focos para um desenvolvimento profissional docente linkado ao desenvolvimento sustentável da sociedade.

Enfim, o campo do Desenvolvimento Profissional Docente merece um cuidado especial. Esperamos que com esse livro tenhamos contribuído para tal.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALMEIDA, Leia Raquel de. **Gestão pedagógica e acompanhamento docente: entre expectativas, práticas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Porto Alegre/RS, 2018.
- ALVAREZ, M. C. A., Cuenca, A. M. B, Noronha, D. P., & Schor, N. **Saúde reprodutiva: uma contribuição para avaliação de biblioteca virtual**. Cadernos de Saúde Pública, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BAADE, J. H., Gabiec, C. E., Carneiro, F. K., Micheluzz, S. C. P., Meyer, P. A. R. **Professores da educação básica no brasil em tempos de Covid-19**. HOLOS, Ano 36, v.5, e10910, 2020.
- BARBOSA, Monalisa Raymundo. *et al.* O processo de formação do conhecimento profissional docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 01, pp. 159-181. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-de-formacao> DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-de-formacao. Acesso em: 01 ago. 2020.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S.J. **Introduction to qualitative research methods**. New York, John Wiley, 1975.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em outubro de 1988. Colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Vaz dos Santos Windt. Acesso em: 14 de jun. de 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Serviço de estatística educacional**. Cuiabá: SEC/MT; Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. 2020. Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2020.

CEE/RS: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Parecer nº 01, de 18 de março de 2020. **Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19**. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/23221/parecer-ceed-n%C2%BA-1%2C-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em: 02 abr. 2020.

COLUNISTA, Portal Educação. <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/planejamento-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-ensino-medio/43396> Acesso em 04 ago. 2020.

CONTER, Clarice da Silva. **A prática das assembleias de classe em uma escola da Rede Marista e sua relevância na concepção da educação integral**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Porto Alegre, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 1, n. 21, jan./jun. 2011.

COZZOLINO, Valeria de Andrade. **Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educação Revista**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 79-92.

CUNHA, Renata Barrichelo, PRADO, Guilherme do Val Toledo. A Produção de Conhecimento e Saberes do/a Professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1 ed., Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 195-217.

- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5.ed., São Paulo: Autores Associados, 2002.
- DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008.
- ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002.
- FIGUEIREDO, Claudia Maria Walter de Freitas. Aplicação de processos de aprendizagem virtual em meio à crise da Covid-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 08, pp. 107-120. Maio de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-virtual>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- FIGUEIREDO, Claudia Maria Walter de Freitas. Aplicação de processos de aprendizagem virtual em meio à crise da Covid-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 08, pp. 107-120. Maio de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-virtual>
- FIORENTINI, Dario & CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. 05, 2013.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTOURA, Antonio M. **EdaDe – Educação de crianças e jovens através do design**. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Santa Catarina, 2002.
- FURTADO, Renan Santos. **Formar para ensinar e pesquisar: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.
- GARCIA, M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7- 22, jan/abr., 2009. Disponível em: < http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELODesenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

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

GARCÍA, C. M. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação docente. Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago/dez, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

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

GAROFALO, Débora. **O que esperar da educação pós pandemia?** Disponível em: < <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-da-educacao-pos-pandemia.htm> >. Acesso em 18 de jul. de 2021.

GARZIERA, Caroline Brandelli. **COMO [re]aprendemos na pandemia?** Colégios da Rede Marista. Youtube. 17 de agosto de 2020. Duração 8min16s. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IxVjNkvAfxI&t=4s> > Acesso em 29 jun. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIRAFFA, Lucia; GERHARDT, Angelita; GIANESI, Irineu; BERSCHU, Maria Elisabete. **Um Novo Ensino Desponta: quais as lições do período de pandemia para o futuro da Educação**. Zero Hora, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/07/um-novo-ensino-desponta-quais-as-lico-es-do-periodo-de-pandemia-para-o-futuro-da-educacao-ckcgdo1z8005e013gd8sjkftx.html>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-162, 2002. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em 07 jul. 2020.

HOWEY, K. R. Six major functions of staff development: an expanded imperative. **Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/36/1/58.abstract>>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia e BOLZAN, Doris. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

JUSTINO, Guilherme. **Um novo ensino desponta: quais as lições do período de pandemia para o futuro da educação**. Gaúcha ZH, Porto Alegre, 10 de julho de 2020. Seção Educação e Trabalho. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/07/um-novo-ensino-desponta-quais-as-lico-es-do-periodo-de-pandemia-para-o-futuro-da-educacao-ckcgdo1z8005e013gd8sjkftx.html> Acesso em: 28 jul. 2020.

- KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2 ed. London: BMJ Books, 2000.
- KRUG, Hugo N., PEREIRA, Flávio M., AFONSO, Mariângela da Rosa. **Educação Física: formação e Práticas Pedagógicas**, Gráfica Universitária da UFPel em novembro de 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LIMA, Lidiane Sousa. **Professores que ensinam com pesquisa na educação básica: um Estudo de caso no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza. 2016
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANSUTTI, Maria Amabile; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de & GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do Ensino Fundamental. **Cadernos Cenpec**, n. 4, p. 7-45. São Paulo: Cenpec, julho a dezembro 2007.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n.8. 2009.
- MARIA, Isabella Cecilia Reis Soares de. **Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MARTINS, Ana Flávia Miranda; ANDRADE, Angela Bezerra dos Santos; ZANDAVALLI, Carla Busato. **Desafios da coordenação pedagógica em Mato Grosso do Sul em tempos de trabalho remoto**. *IntegraEaD*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020.
- MATOS, Helen Carla Santos. O uso das TCIS na formação continuada em tempos de pandemia: um estudo reflexivo. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, **ANAIS**. 2020. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1416/1080>. Acesso em 21 de julho de 2021.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. **Designing Qualitative Research**. New bury Park (Califórnia): Sage, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. 4 ed. Papirus, 2009, p. 101-111. *In*: MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOREIRA, António; SÁ, Patricia; COSTA, António P. (Orgs.). **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos** (Vol. 1). Universidade de Aveiro, Lisboa: UA Editora, 2021.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** – 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOROSINI, Marília Costa. Qualidade e Pesquisa em Educação Superior: algumas tendências. *In*: BULIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: UEL, 2012. 487 – 412. 2014.
- MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: INEP, 2006.
- MOROSINI, Marília, KOHLS-SANTOS, P., BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v.25, n.2, p.556-571, 2020.
- NIENOV, Otto H.; CAPP, Edison (Orgs.). **Estratégias didáticas para atividades remotas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Medicina Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde: Ginecologia e Obstetrícia. 2020.
- NIKOLAY, Jonas Rafael. **Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias), Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2018.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.
- NÓVOA, António. Live transmitida ao vivo em 15 de abril de 2020 promovida pela Secretaria da Educação do Estado, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nieo>. Acesso em 15/04/2020.
- NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. Salto para o Futuro, [S.l.], 13 set. 2001. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/saltoacervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283>>. Acesso em: 22 jul. de

2021.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

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

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação revista**. Belo Horizonte, V. 26, n. 2, p. 249-275, ago. 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200012>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

OLIVEIRA, Alysso André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES; CRUZ, Cláudia Medianeira. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. *In: Encontro Nacional dos Programas de pós-graduação e pesquisa em administração*, 31, 2007, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2006.

Paniz, C.M. (2007). **O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de ciências biológicas da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2007.

PEDRINI, Maristela. **A universidade e a tessitura da docência nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre/RS, 2009.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola**. Paraná: UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

PEIXEIRO, Daniela Conti de Oliveira. **Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: Um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Porto Alegre, 2018.

PESSOA, Tatiane de Fatima da Silva Pessoa. SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. ALVES, Marcos Alexandre. Reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino superior em período de pandemia. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 119-132, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade

do professor. **Nuances-** Vol. III- Setembro de 1997, p. 5-11.

PIMENTA, Selma Garrido. Anastasiou, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLOMP, T. Educational design research: and introduction. In T. Plomp, & N. Nievenn (ed). **An Introduction to Educational Design Research**. Enschede, the Netherlands: SLO. 2010.

PONTE, J. P. da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat98, Lisboa, p. 27-44, 1998.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANGEL, Luana B; ALMADA, Juan F. Design como ferramenta de construção de conhecimento. **Revista Tecnologia e Tendências**: Novo Hamburgo. Ano 10, nº 1 -jan./jun. 2019.

RANGEL, Mary. Considerações Sobre o Papel do Supervisor, Como Especialista Em Educação, na América Latina. In: JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 14.ed. Campinas, São Paulo: 2008.

RIBEIRO, Antonia; CASTRO, Jane Margareth de; REGATTIERI, Marilza M. Gomes. **Tecnologias na Sala de Aula: uma experiência em escolas públicas de Ensino Médio**. Brasília: Unesco, MEC, 2007. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/tecnologias_escolas_publicas.pdf Acesso em 07 de julho de 2021.

RODRIGUES, Vânia Cristina da Silva. **O diário de aula e sua relevância na formação inicial do professor de matemática**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Eixo Temático 01 - Formação inicial de professores de educação básica. Agência Financiadora: FAPEMIG, 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão do professor**. Porto Codex: Porto Editora, 1991.

SANTOS, Boaventura, Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, E. G. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica**: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Santa Maria/RS, 2013.

SANTOS, Jussara Gabriel. **Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2016.

SCHNEIDERS, Carlise. O ensino de História no ensino fundamental II em um contexto pandêmico: relato de experiência. In: PALÚ, Janete, SCHÜTZ, Jenerton A., MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. *Revista Educação*, São Paulo, 8 jun, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/> acesso agosto/2020.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Trad.: RUDUCK, Jean e HOPKINS, David. 3.ed. Madrid: Morata, 1996.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294 Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009.

SPAGNOLO, Carla. **Formação continuada de professores: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 05-24, jan/abr.2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 123, v. 34, p. 551 – 571, abr. 2013.

TINTI, Marcela Corrêa. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente/SP, 2016.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 15 jun. 2020.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. *Opinião Pública*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2001.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71622/40625>. Acesso

em: 21 de julho de 2021.

VIEIRA, A J Lima. A educação não pode parar: refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. IN: RODRIGUES, Janine M C; SANTOS, Priscila M G dos. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Disponível em <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf> Acesso em 13 de jul. de 2021.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. UDESC, Santa Catarina abr. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 29 de jul. de 2021.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE AS AUTORAS



VIVIAN BITELLO MONTEIRO

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Supervisão Educacional. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Psicologia pelas Faculdades Anhanguera. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica de um colégio em Porto Alegre/RS



MARILIA MOROSINI

Prof. titular PUCRS, Prof.ppgedu. Coord.a CEES - Centro de Estudos em Educação Superior; Escola de Humanidades; Pesquisadora 1 A CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>

marilia.morosini@puers.br

Texto e Contexto

EDITORA