

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CONTEXTOS EMERGENTES: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Fernanda Silva do Nascimento¹

Luiz Alberto Lorenzi Filho²

Virgínia Maria de Moraes³

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo compreender a percepção de docentes da educação básica acerca dos seus processos formativos para o desenvolvimento profissional em tempos de pandemia. A metodologia empregada envolve os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, do tipo levantamento, e a utilização de um questionário on-line com 15 questões disponibilizado a docentes da educação básica. Participaram da pesquisa 32 docentes atuantes nas redes públicas e privadas da região sul do Brasil. Para análise dos dados foram utilizadas as contribuições da Análise de Conteúdo. A partir da abordagem categorial e temática emergiram três categorias: 1) Adaptação das formações ao contexto pandêmico, 2) Processos de desenvolvimento profissional, e 3) Trabalho Colaborativo: possibilidades e desafios. Os resultados mostram que durante a pandemia da COVID-19 os desafios pessoais enfrentados pelos docentes por vezes se sobressaíram sobre os profissionais; as formações desenvolvidas no ambiente escolar auxiliaram durante a realização de atividades remotas e híbridas; os docentes deveriam se envolver mais nos processos formativos no ambiente escolar; e a necessidade de reforçar o trabalho colaborativo. Considera-se relevante, para um cenário pandêmico e pós-pandêmico, investir em momentos de diálogo e escuta entre os docentes a fim de compreender suas reais necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave:

Educação Básica. Desenvolvimento profissional docente. Trabalho colaborativo. Contextos emergentes. Pandemia.

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EMERGING CONTEXTS: AN ANALYSIS OF BASIC EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

This article aims to understand the perception of basic education teachers about their training processes for professional development in times of pandemic. The methodology used involves the assumptions of a qualitative research, of the survey type, and the use of an online questionnaire with 15 questions made available to basic education teachers. Thirty-two

¹ Doutoranda e Mestra em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: fernanda.n91@edu.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8623-876X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190141073276223>.

² Doutorando e Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: luiz.lorenzi@acad.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1852-764X>. Lattes.: <http://lattes.cnpq.br/5660117913422421>

³ Mestranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) E-mail: virginia.morais@edu.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4636-2491>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2234388642743387>

teachers from public and private networks in southern Brazil participated in the research. For data analysis contributions from Content Analysis were used. From the categorical and thematic approach, three categories emerged: 1) Adaptation of training to the pandemic context, 2) Professional development processes and 3) Collaborative work: possibilities and challenges. The results show that during the COVID-19 pandemic: the personal challenges faced by teachers sometimes stood out over professionals; the training developed in the school environment helped during the performance of remote and hybrid activities; teachers should be more involved in training processes in the school environment; need to reinforce collaborative work. It is considered relevant, for a pandemic and post-pandemic scenario, to invest in moments of dialogue and listening among teachers in order to understand their real needs and actually contribute to their professional development.

Keywords:

Basic education. Teacher professional development. Collaborative work. Emerging contexts. Pandemic.

**DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS EMERGENTES:
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19**

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo comprender la percepción de los docentes de educación básica sobre sus procesos de formación para el desarrollo profesional en tiempos de pandemia. La metodología utilizada involucra los supuestos de una investigación cualitativa, tipo encuesta, y el uso de un cuestionario en línea con 15 preguntas puestas a disposición de los docentes de educación básica. En la investigación participaron 32 profesores de redes públicas y privadas del sur de Brasil. Para el análisis de datos, se utilizaron contribuciones de Análisis de contenido. Del enfoque categórico y temático surgieron tres categorías: 1) Adecuación de la formación al contexto pandémico, 2) Procesos de desarrollo profesional y 3) Trabajo colaborativo: posibilidades y desafíos. Los resultados muestran que durante la pandemia de COVID-19: los desafíos personales que enfrentaron los docentes en ocasiones se destacaron sobre los profesionales; la formación desarrollada en el ámbito escolar ayudó durante la realización de actividades remotas y híbridas; los docentes deberían estar más involucrados en los procesos de formación en el entorno escolar; necesidad de reforzar el trabajo colaborativo. Se considera relevante, para un escenario pandémico y pospandémico, invertir en momentos de diálogo y escucha entre y de los docentes para comprender sus necesidades reales y contribuir efectivamente a su desarrollo profesional.

Palabras clave:

Educación básica. Desarrollo profesional docente. Trabajo colaborativo. Contextos emergentes. Pandemia.

Introdução

A disseminação do vírus Sars-CoV-2 impôs ao mundo restrições que delinearão diferentes experiências envolvendo a sobrevivência e a existência humana, evidenciando uma esfera de incertezas frente às medidas tomadas para seu enfrentamento.

A pandemia de coronavírus decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 apresentou às populações desafios de diferentes ordens, impasses e debates que envolveram questões sanitárias, econômicas, políticas, culturais e biopsicossociais.

A necessidade de distanciamento social fez emergir antigas disputas paradigmáticas, intervenções e desenvolvimento das políticas neoliberais e neoconservadoras (APPLE, 2015; BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020) em consonância aos movimentos de resistência de populações que visavam assegurar os direitos sociais em contrapartida às desigualdades que se instauravam e que se somaram aos discursos e ações governamentais. Dessa forma, não obstante aos riscos apresentados pela disseminação do vírus, níveis de mortalidade e desigualdades acentuadas entre países, a pandemia deixa seus traços e rasgos também no campo da educação brasileira.

Na área da educação, a pandemia de COVID-19 gerou tensionamentos que perpetuam até os dias atuais. Foi necessário reformular e adaptar, rapidamente, as formas de ensinar, aprender e motivar os estudantes. O “novo” e ao mesmo tempo incerto se instaurava no mundo todo e com ele a insegurança, a angústia e necessidade de responder às demandas escolares de forma eficiente.

A educação, em sua complexidade (MORIN, 2000), reúne trajetórias que expressam sua multidimensionalidade e especificidades conforme os contextos em que se constitui. Ao longo da pandemia, notamos a reconfiguração do cotidiano escolar em novos tempos e espaços, e as tensões referentes às condições do trabalho e formação docente (ARROYO, 2015) que permaneceram em mais este cenário. A sociedade, professores e professoras, enfrentaram novamente os questionamentos sobre a função, valor, sentido e significado da educação, das escolas e da própria profissão como um todo.

A fim de dar continuidade ao calendário escolar no Brasil é que se destacou o ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020a). De acordo com os dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Parecer CNE/CP nº 6/2021, o Brasil foi um dos 10 países com escolas fechadas por mais de 200 dias. No entanto, cerca de 92% das escolas brasileiras adotaram o ensino remoto, atendendo os alunos por plataformas digitais para aulas síncronas (22% das instituições), aplicativo de mensagens instantâneas (92%), atividades impressas (95%) e utilização de materiais prontos da internet (61%). Não há como generalizar as condições em que as atividades aconteceram, visto que a realidade e diferenças, diversidade e desigualdades das escolas públicas e privadas no país são amplas.

O parecer do MEC, anteriormente citado, aponta que numa escala de 1 a 5 em relação às dificuldades na realização das atividades remotas e o acesso à internet, os estudantes apresentaram média 4, enquadrando-se em um nível de dificuldade alta. Ademais, no referido documento observou-se que o tempo médio dedicado aos estudos pelos alunos decaiu para menos da metade.

Frente aos desafios apresentados, compreendemos que a pandemia de COVID-19 se enquadra em um contexto emergente, onde professores e professoras, em diferentes modalidades de ensino da educação básica, tiveram que se adaptar e aprender vertiginosamente novas formas de lidar com as movimentações que surgiram durante esse período. Sendo assim, considerando as docências tão singulares como plurais, o estudo tem como objetivo compreender a percepção de docentes da educação básica acerca dos seus processos formativos para o desenvolvimento profissional em tempos de pandemia. Buscamos conhecer e discutir sobre o preparo e suporte dados aos profissionais para lidarem com as emergências surgidas ao longo deste processo com base nos seguintes questionamentos: qual a visão dos(as) docentes sobre a formação continuada? Como as instituições escolares investiram nos processos formativos docentes ao longo da pandemia de coronavírus? Quais as mudanças e permanências referentes à formação continuada, ou seja, antes e durante a pandemia?

Com isso, mostra-se necessário prosseguir com o debate acerca das questões que envolvem a profissão docente, especialmente, seus processos formativos. Por essa razão, o artigo foi organizado de forma a apresentar a contextualização da temática, seguido do percurso metodológico e levantamento de dados, a análise dos resultados obtidos com base nos referenciais teóricos e, por fim, as considerações finais lançando-se a um olhar de um cenário pós-pandêmico.

Contextos Emergentes e Desenvolvimento Profissional Docente

Contextos emergentes podem ser entendidos como “construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2021, p. 14). Nesse sentido, entendemos que a pandemia de COVID-19 gerou movimentações na educação e na sociedade como um

todo que perpassam o momento pandêmico, mas que demandam de forma imprescindível um olhar atento para o momento atual almejando os passos futuros.

Dentro do ambiente educacional, os contextos emergentes indicam a necessidade de flexibilidade, criticidade e de dar espaço para as subjetividades, além de discutirmos sobre as tendências que envolvem a formação permanente, as condições do trabalho, as práticas e os motivos pelo que milhares de professoras e professoras fazem o que fazem (IMBERNÓN, 2000). Além disso, como relata Sarturi, Trevisan e Righes (2021, p. 92),

o trabalho pedagógico contínuo é permeado por incertezas e dúvidas, o exercício da docência é assumido como inerente ao processo de aprender e como fonte de experimentação de novas práticas, seja na escola, seja em outros espaços formativos, acadêmicos ou não, permitindo diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

Os deslocamentos paradigmáticos ao longo da história humana mostram que precisamos falar sobre identidades docentes, no plural, para legitimar suas diferenças e singularidades. Afinal, tanto os docentes como os estudantes se constituem por meio de suas experiências, valores e culturas (ARROYO, 2015). Por esse motivo, dialogar sobre a formação docente exige questionar as políticas de formação propostas, o trabalho cotidiano e, sobretudo, refletir sobre as visões que se estabelecem sobre o ensino, a educação e a humanidade.

As reflexões neste artigo situam-se na concepção de que “a educação de qualidade, além de ensinar a pensar, pode ensinar a viver” (MORAN, 2014, p. 22). Nesse enfoque vemos um processo complexo de articulações e elementos interdependentes, porque tem de se preparar para a autonomia, para ser possível tomar decisões de forma criativa, empreendedora e realizadora. Para atender aos fatores supracitados, precisa-se de outra proposta de escola, muito mais leve, aberta, flexível, com atividades significativas, metodologias ativas (Ibidem, p. 21) e uso das tecnologias digitais de forma crítica.

Ao lado disso, apoiados em Nóvoa (2017) reconhecemos a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação docente, mas não aceitamos a “sua substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições, por considerar que, apesar das suas fragilidades, tem um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação” (p.1.111), especialmente a pública.

Um elemento que sinaliza mudança nesse campo é o aumento da produção científica tentando romper a separação entre formação inicial e continuada, entre formação e prática docente. Nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um deslocamento em relação ao que era feito anteriormente, pois mostra uma concepção da formação docente como um processo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2009; NOVOA, 2001, 2008, 2017; SALLES, 2004).

A escolha, por parte da maioria dos pesquisadores, do professor como objeto de estudo, poderia ser associada, inicialmente, ao conceito de desenvolvimento profissional, entendido “como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

O autor acrescenta ainda a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e destaca tanto os diversos fatores que a influenciam (o ambiente escolar, as reformas e contextos políticos), quanto as suas implicações, isto é:

o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Ibidem).

A Resolução CNE/CP nº 1, DE 27 de outubro 2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ou seja, visa organizar e estruturar as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.

Em 2018, com advento da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), previu-se um conjunto de habilidades essenciais que os estudantes deverão alcançar para o seu desenvolvimento pleno. Tais habilidades requerem o estabelecimento e desenvolvimento de competências profissionais dos professores, as quais estão organizadas em três dimensões fundamentais: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Além disso, as competências profissionais docentes são fundamentais “[...] para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores

fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (BRASIL, 2020b).

Salles (2004) escreve que o termo “educação continuada” possui uma noção de um processo que ocorre ao longo da vida de forma mutável. O autor ainda relata que por muitas vezes esse termo é empregado de forma genérica e polissêmica, confundindo-se frequentemente com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e tantas outras designações. Dessa forma, percebemos que os processos formativos devem ser organizados e estruturados de acordo com as necessidades docentes, visando o desenvolvimento de competências profissionais. Em conformidade, Gatti (2003) ressalta que os processos formativos de educação continuada somente serão efetivos quando entrelaçarem as questões pedagógicas (inovações, aperfeiçoamentos e atualizações) às questões psicossociais em que esses profissionais trabalham e vivem.

A formação continuada pode ocorrer em diferentes espaços e com diferentes objetivos, sendo assim, para este estudo, assumimos a formação continuada em serviço, ou seja, processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar objetivando o desenvolvimento profissional docente. Em consonância, Nóvoa (2001, p. 14) escreve que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. Dessa forma, a educação continuada em serviço visa uma educação ao longo da vida e pode ser organizada e implementada pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições (BRASIL, 2020b). Outrossim, como presente no Art. 12 (Ibidem, p. 6):

A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Orienta-se que os processos formativos em serviço visem: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. Além do mais, busca-se uma formação continuada que proporcione novas reflexões sobre a ação profissional, abrindo espaços para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico de forma individual e coletiva (SALLES, 2004).

O Brasil conta com 2.189.005 docentes atuantes na Educação Básica, sendo 1,7 milhão na rede pública e 548 mil na rede privada de ensino, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2021a).

No caso do Rio Grande do Sul (RS) são 115.109 profissionais e 86,8% possuem nível superior de escolaridade. Contudo, por mais que o número de professores com nível superior no RS seja elevado, desde abril de 2020, milhares de docentes tiveram e ainda estão tendo que lidar com questões antes nunca enfrentadas, que vão além do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Aos docentes foi delegada a responsabilidade de lidar com tecnologias digitais pouco conhecidas, formatos inéditos de aulas, falta de acesso à internet, disponibilização de recursos próprios para as aulas (computador, internet e plataformas digitais), motivar os alunos frente ao incerto, administrar conflitos pessoais e momentos de angústia, delimitar a vida profissional da vida pessoal, entre outros fatores (SILVA; CASTRO; SEVERO, 2021).

Nesse sentido, compreendemos a importância de investigar as relações e contribuições das formações ocorridas em ambiente escolar durante a pandemia de COVID-19 para o desenvolvimento profissional dos docentes. Para isso, a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que embasaram este estudo.

Metodologia

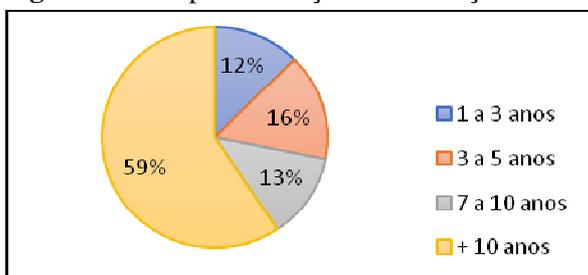
A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) do tipo levantamento (GIL, 2002). Para o levantamento dos dados optou-se pela utilização de questionário elaborado na plataforma *Forms* da Microsoft©. O questionário foi disponibilizado de forma on-line contando com 15 questões, sendo 10 questões objetivas e de múltipla escolha - para caracterização dos participantes da pesquisa e percepção geral sobre a temática - e 5 questões dissertativas para o aprofundamento no campo.

Em relação aos participantes da pesquisa, encontram-se 32 docentes, todos atendendo aos seguintes critérios: I) ser docente da educação básica; II) atuar em escolas públicas e/ou privadas no Estado do Rio Grande do Sul; e III) atuar há, no mínimo, 3 anos na área da docência. Esse último critério foi criado com a finalidade de que os participantes da pesquisa tenham vivenciado a prática docente no ambiente da educação básica anterior a pandemia e durante a pandemia.

Os participantes apresentaram uma média de idade entre 26 e 61 anos, sendo 63% dos docentes atuantes em escolas privadas, 33% em escolas públicas (municipais e estaduais) e 3% atuante em escolas públicas e privadas. Com relação ao número de atuação, 75% dos participantes atuam em apenas 1 escola, 22% em 2 escolas e apenas 3% atuam em 3 ou mais

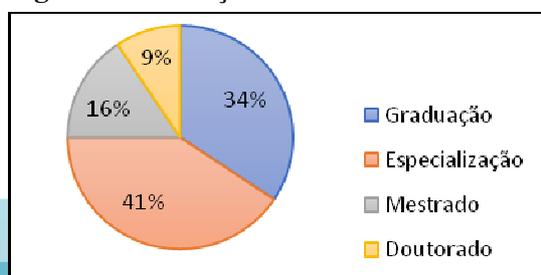
escolas. O tempo de atuação docente (Figura 1) e formação dos participantes da pesquisa (Figura 2) encontram-se abaixo.

Figura 1 - Tempo de atuação na Educação Básica



Fonte: Os autores (2021).

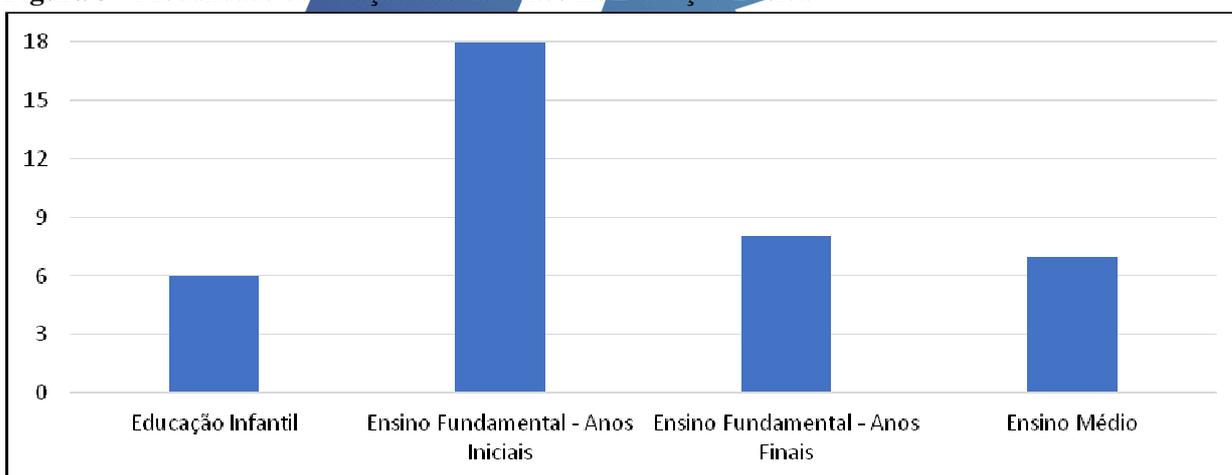
Figura 2 - Formação acadêmica dos docentes



Fonte: Os autores (2021).

Observamos um destaque à experiência de trabalho maior aos dez anos e com maior número de profissionais com cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*. A formação inicial dos docentes ficou restrita a 61% com graduação em Pedagogia e o restante nas diversas áreas do conhecimento como: História, Letras, Ciência Biológicas, Matemática e outras. Por fim, foi perguntado aos participantes a modalidade de ensino que atuam, tendo maior número no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estando os dados compilados na Figura 3.

Figura 3 - Modalidade de atuação dos docentes na Educação Básica



Fonte: Os autores (2021).

Os dados das questões dissertativas foram transcritos e analisados por meio da Análise de Conteúdo - Categorical e Temática (BARDIN, 1977), compostas por três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamentos dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa foi realizada uma leitura flutuante das respostas dadas no questionário, sendo possível fazer a seleção dos materiais coletados para análise. Nesta fase tivemos contato com o material e identificamos, inicialmente, os assuntos abordados nas respostas, possibilitando conhecer os elementos a serem utilizados. Em seguida, fizemos a seleção para a construção do *corpus* de análise, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Na exploração do material, fragmentamos as respostas em unidades de registro conforme as temáticas apresentadas em cada trecho. As unidades foram enumeradas e codificadas conforme o número das perguntas, pessoa respondente e frequência ao longo do texto. Para identificação dos participantes foi utilizada a letra P (participante) seguida de um número que representa a ordem de resposta ao questionário, como por exemplo (P1 – participante 1). A codificação das unidades contribuiu com a organização e classificação dos dados e orientou o processo de categorização que, neste caso, foi baseada no critério semântico. Por fim, seguimos para a interpretação dos dados por meio de inferência e referenciais teóricos. Importa ressaltar que a validade da análise está associada aos critérios pré-estabelecidos e aos princípios de homogeneidade (nas decisões que orientam a classificação do *corpus*), exaustividade (utilização de todo o *corpus*), representatividade (coerência do material com os objetivos da pesquisa) e pertinência (sentido e significado das categorias, abordagens e objetivos da pesquisa).

Resultados e Discussão

A partir do instrumento de coleta de dados, e considerando o interesse em compreender as percepções docentes acerca dos processos formativos para o desenvolvimento profissional em tempos de pandemia de coronavírus, foi obtido um total de 160 respostas, a partir de 5 questões dissertativas respondidas pelos 32 participantes. A etapa de exploração do material resultou na construção do *corpus* de 123 unidades de registros que foram agrupadas em três categorias emergentes: 1) Adaptação das formações ao contexto pandêmico, 2) Processos de desenvolvimento profissional e 3) Trabalho Colaborativo: possibilidades e desafios. As categorias em questão serão apresentadas a seguir.

Adaptação das formações ao contexto pandêmico

A presente categoria visa apresentar os aspectos relacionados às adaptações ocorridas nos momentos de formações docentes antes e durante a pandemia de COVID-19 evidenciando a frequência e percepção dos professores e professoras quanto à importância das formações oferecidas pelas escolas.

Os professoras e professores exercem uma força de influência muito importante para a equidade, acesso e qualidade da educação mundial. Nesse sentido, para tal demanda ser possível, torna-se importante criar condições para as formações e atualizações constantes dos docentes tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Um dos primeiros aspectos levantados pela pesquisa foi com relação à frequência das formações em ambiente escolar, no qual 22% dos professores relataram formações semanais, 53% formações mensais e 9% semestrais. Os docentes ainda relataram que:

Tivemos formações mais seguidas, pois enfrentamos um novo modo de ensinar. (P17)

Não houve formação ano passado (2020), mas este ano (2021) foram 3 encontros. (P13)

Antes tínhamos menos formações pedagógicas por causa do deslocamento que era necessário. Agora, após pandemia, temos mais palestras uma vez que todas são virtuais. (P25)

Não houve mais formação depois que a pandemia iniciou. (P15)

Os relatos dos docentes expressam a importância das formações para a adaptação “ao novo modo de ensinar”, no qual professores e professoras espalhados por todo o mundo tiveram que se adaptar ao ensino remoto. Nesse sentido, é relevante destacar a importância da formação continuada como uma forma de conhecer, analisar e traçar novas estratégias, periodicamente, para contextos que surgem em nossa sociedade e se refletem no ambiente escolar. Para Gatti (2000, p. 40) é necessário romper com a ideia de que “o professor nasce feito” ou “quem sabe, sabe ensinar” dispensando uma formação de qualidade tanto inicial quanto continuada. Afinal, a prática pedagógica é um somatório de influências sofridas durante a formação inicial, experiências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da vida e aquelas adquiridas durante os momentos de formação continuada (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Um outro aspecto levantado pelos docentes é com relação ao foco das formações e sua importância para a prática docente:

Os temas se tornaram muito em torno, por óbvio, da condição da pandemia e começaram a explorar mais temas como saúde mental de professores, alunos e condições materiais da comunidade pelo rápido empobrecimento desde o começo do período pandêmico. (P17)

O professor necessitou se adaptar às novas exigências a fim de atender às demandas, sobretudo tecnológicas, exigidas pela própria escola. Essa postura foi necessária e absolutamente fundamental para não apenas dar continuidade ao trabalho, mas também orientar os alunos. (P32)

A formação docente hoje precisa tomar em consideração dois aspectos que até então muitos secundarizavam: o afeto pelos estudantes e a educação tecnológica. (P28)

O participante P27 ainda relata que “diante do atual contexto conseguimos olhar melhor para pontos que a tempos vínhamos sonhando”. Tal reflexão demonstra um aspecto essencial para as formações docentes, o olhar atento às necessidades que não podem ser deixadas para depois. A esse respeito, Gatti (2003, p. 197) afirma que os

programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.

Desse modo, as necessidades de trabalhar com os docentes as questões psicossociais não são apenas do momento pandêmico, elas sempre existiram, contudo, por muitas vezes, eram deixadas para depois (o qual se tornava utópico). É necessário compreender o docente de forma integral e não “objetificado” voltado a questões meramente intelectuais, visto que “a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370). A fim de reforçar a importância de estar atento às necessidades dos docentes em relação às formações, apresentam-se os relatos a seguir:

O professor precisou se reinventar, mas foi um momento muito difícil. Pois o distanciamento social com o adolescente e o professor é muito difícil (P04).

Na verdade, as formações aconteceram, só que muitas outras demandas estavam acontecendo. O mais importante era pensar em não ser contaminado pelo vírus e não perder pessoas próximas... então, não tenho

uma opinião sobre. A vida é muito mais importante do que pensar em formação docente. Perdi colegas de trabalho. (P6)

A escola se preocupa em cumprir o PPP (Projeto Político Pedagógico), passando por cima do que nos interessa. Não se estuda sobre o impacto: estudantes, famílias, profissionais, econômicos/financeiros...e sobre lidar com a perda (morte). (P10)

Hoje me sinto muito mais sobrecarregada do que antes, a modalidade online tirou um pouco a minha privacidade e momentos livres, não é perceptível o espaço de casa/trabalho/estudo, e parece não existir mais um horário em que as coisas param. (P20)

Uma temática muito recorrente nas respostas dos docentes envolveu a importância da valorização da vida durante a pandemia. Por mais que as formações ocorressem, as questões externas à escola interferiam diferentemente na dedicação e concentração dos docentes aos momentos de formação, que neste caso mostravam-se descontextualizadas ao momento atual. Se o corpo docente necessita refletir sobre a valorização da vida, por exemplo, é importante que a equipe pedagógica da escola abra um espaço de diálogo para isso. Como afirma Imbernón (2010, p. 32) “é fundamental que no momento de planejar as formações, executá-las e avaliar seus resultados os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”. Sabemos que as demandas escolares são muitas e em tempos de pandemia foram ampliadas e intensificadas. Contudo, é necessário que as formações sejam também um espaço para reflexão sobre a prática docente e tudo aquilo que ela envolve.

Após apresentadas as adaptações das formações realizadas no ambiente escolar durante a pandemia de COVID-19, torna-se importante analisar a qualidade dessas formações e seus impactos para o desenvolvimento profissional na visão dos docentes participantes da pesquisa.

Processos de desenvolvimento profissional

Na categoria *Processos de desenvolvimento profissional* emergiram unidades de sentido que evidenciaram os procedimentos de formação docente, bem como as atividades formativas adaptadas ao desenvolvimento profissional dos professores em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que proporcionaram conhecimento sobre as didáticas e as metodologias mais assertivas para aspectos voltados ao ensino virtual. Nas falas dos docentes participantes da pesquisa, percebe-se o quanto se reconhecem em processo de formação

enquanto profissional da Educação atravessando um período crucial de sua história no que tange às questões relacionadas à orientação para o uso das tecnologias, partilha de práticas em ensino remoto, apoio institucional na formação continuada e saúde mental. Desse modo, os docentes participantes da pesquisa, compartilham:

Participei ativamente de cursos de formação, como trabalho com as ferramentas, através do Google For Education. Foi muito importante a escola nos capacitar para trabalhar de forma on-line, pois o momento [início da pandemia] foi angustiante e preocupante. Não tinha a real ideia de como trabalhar online. (P05)

Houve diversos momentos formativos, palestras sobre Educação Socioemocional, sobre tecnologias, partilhas de boas práticas, entre outros. Também foi ofertado momentos de Yoga e retiros on-line durante toda a pandemia e ainda na atualidade. (P09)

Por outro lado, as ideias relatadas a seguir se opõem aos pareceres apresentados acima com base na realidade institucional em que atuam, onde a formação docente é limitada, apesar das manifestações de identidade profissional verificadas nas respectivas colocações. Segundo os docentes, atividades formativas acontecem,

[...] mas com pouca frequência. Acredito que para cobrar uma melhor atuação, as instituições deveriam investir muito mais na formação continuada. (P26)

Antes da pandemia, sim. Porém, com o início do trabalho remoto, não tivemos mais formações. Me lembro de ter participado de uma em 2019. A diretora separou dois textos para lermos e dividiu os 'profs' em dois grupos (um para cada texto) [...]. (P15)

Vale ressaltar que, em que pese as manifestações de que a instituição promova momentos de formação continuada, há outros relatos de eventuais reuniões de caráter formativo, evidenciando que possa ter uma inconsistência na gestão de algumas instituições escolares relacionadas à formação docente. A partir disso, percebemos nas afirmações o reflexo da pouca valorização da profissão docente. Por outro lado, conforme os pressupostos de Imbernón (2011), a formação docente, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Aqui, pretendemos tecer algumas considerações a respeito dos dois extremos apresentados nesta categoria. Ou seja, acreditamos que a formação e o trabalho docente devam ser consequência dos processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al., 2002) e, também, das experiências da prática educativa, aspecto muito citado nos pontos de vista dos professores respondentes do questionário. Nesse sentido, queremos fazer nossas as palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 26) ao definir como objeto da formação docente:

[...] os processos em formação ou em exercício [...], que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Diante disso, entendemos importante dar atenção aos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do(a) estudante. Nesse particular, além de ouvir o que dizem professores e professoras, cabe destacar nesta categoria que, nos últimos anos, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2010) e Marcelo Garcia (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). Conforme Marcelo Garcia (2009), a explicação pelo uso do referido conceito é porque destaca com maior nitidez a concepção de profissional do ensino e porque a expressão sugere evolução e continuidade, rompendo com o convencional processo de composição entre formação inicial e formação continuada.

Visto os procedimentos de formação docente e as atividades formativas adaptadas ao desenvolvimento profissional dos professores em tempos de pandemia, partimos para a última categoria desse estudo. No Art. 7 da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b) assume-se que os processos de formação continuada devem estimular o trabalho colaborativo uma vez que “a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática”. Sendo assim, busca-se analisar a percepção dos docentes em relação ao desenvolvimento do trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Trabalho Colaborativo: possibilidades e desafios

Nesta categoria estão reunidos os aspectos acerca da compreensão docente sobre o trabalho colaborativo na docência, as dificuldades enfrentadas para sua implementação no cotidiano e importância de sua viabilização. Segundo Pinto e Leite (2014, p. 148), trabalho colaborativo é um:

[...] trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas.

Ao serem questionados sobre a existência do trabalho colaborativo nas escolas que atuam, os participantes da pesquisa destacaram respostas afirmativas, considerando que fazem parte deste conceito as ações realizadas de forma conjunta e que incluem: o diálogo sobre experiências, explicações sobre burocracias e questões institucionais, planejamentos coletivos, programas interdisciplinares e socialização de materiais. Os relatos são permeados pelo entendimento de que se constitui por trocas de informações e experiências entre profissionais e, é visto ainda, como uma ajuda, um exercício de empatia, em prol das aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes.

[...] os professores procuram trocar ideias, informações e materiais para pensar como resolver problemas de aprendizagem dos alunos, dão opinião sobre eles, visando potencializar as aprendizagens. (P15)

Percebo que alguns educadores têm certa preocupação com o outro (P29), principalmente por parte dos professores que sempre estão abertos a apoiar os colegas. (P30)

Com a pandemia de COVID-19 a ascensão do ensino remoto emergencial, os(as) participantes manifestaram o valor dado ao auxílio por parte dos estudantes e de colegas de trabalho para utilização e desvelamento das tecnologias digitais. Segundo P18, na escola onde atua “o período da pandemia só não foi pior devido ao trabalho colaborativo e rede de apoio entre os profissionais” mostrando que o trabalho colaborativo na comunidade escolar contribui com o fazer docente de maior qualidade.

Porém, notamos a importância das contribuições de outros agentes, visto que P17 comenta que “há trabalho colaborativo e que envolve historicamente a comunidade onde está a escola” e aponta as diferenças entre as duas instituições em que atua. Por isso, a implementação do exercício colaborativo mostrou-se dependente dos profissionais que atuam nas escolas: corpo docente, gestão, Secretarias Municipais e governo, por exemplo, e seus contextos.

Para Fullan e Hargreaves (2001) o profissionalismo interativo está associado ao desenvolvimento profissional e depende de questões internas e externas às instituições nas quais estes(as) docentes fazem parte. Ou seja, não acontece somente por ser algo dado e imposto pelas políticas e programas, mas algo a ser construído. Foi apontado o distanciamento entre discursos e prática, planejamentos e ação que constituem o clima e cultura organizacional das instituições.

A cultura organizacional corresponde às identidades das escolas, um conjunto de regras, comportamentos, formas de ocupar os espaços, ser e fazer (LUKE, 2011) e se mostram de forma mais permanente. Em consonância, Hargreaves e Fink (2007) afirmam que a cultura de colaboração está relacionada com ideias de profundidade, amplitude e durabilidade, ou seja, sustenta-se “apesar de”.

Enquanto uma parte de docentes buscou desenvolver metodologias e práticas criativas, outra manifestou preocupação pela percepção de “esquecimento” dos estudantes na proposição de determinadas atividades. Da mesma forma, notamos que a concorrência entre profissionais ao envolverem a promoção e reconhecimento individual de determinadas atividades realizadas sob o protagonismo e aprendizagem dos(as) estudantes dificultaram a colaboração.

A escola é uma unidade de mudança que é capaz de transformar os contextos e, por esse motivo, é preciso colocar as perspectivas colaborativas em resistência ao caráter solitário da profissão docente. Afinal, o trabalho colaborativo vem sendo apontado como essencial na formação profissional docente e nas aprendizagens de milhares de estudantes (FULLAN; HARGREAVES, 2001; DAMIANI, 2008; PINTO; LEITE, 2014).

Os dados indicam que em algumas escolas há pouco investimento em planejamentos coletivos sendo considerado um trabalho “frágil e fragmentado” o que descaracteriza o conceito. O sentimento de medo em perder o emprego nas instituições privadas, faz com que algumas professoras e professores não compartilhem suas fragilidades e dificuldades nos grupos que atuam para não expor a si e aos estudantes.

Se para parte dos docentes as tecnologias digitais contribuíram com a percepção de uma redução das distâncias físicas, para outra ampliou o abismo das desigualdades envolvendo a acessibilidade às informações, conhecimento, recursos digitais e até mesmo a permanência nas escolas.

A diminuição de trabalhos do “tipo colaborativo” durante o período pandêmico foi justificada pelo distanciamento social imposto. Nesse sentido, evidencia-se a questão espaço-temporal e a viabilidade para que o trabalho colaborativo seja reconhecido e desenvolvido. Tal questão está relacionada com os relatos de que alguns profissionais utilizam momentos de intervalo para se comunicar com outros professores e enxergam como uma das poucas oportunidades para que o diálogo aconteça, destacando a não-presencialidade como um potencial obstáculo.

As partilhas, ocorridas nas equipes sobre diferentes situações presentes no cotidiano docente, foram elencadas como relevantes e significativas, pois contribuíram com a construção de soluções para problemas diversos de forma dialógica e crítica e deram sustentação para a realização de projetos que prezavam por um *continuum* entre áreas, cursos e turmas.

Este panorama faz parte de estruturas econômicas, históricas e sociais e que acaba envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino e as condições para se viver no país. Identificamos elementos e questões que dificultam o trabalho colaborativo nas instituições e que também se relacionam com a compreensão sobre a temática, os propósitos da prática pedagógica e da gestão escolar.

Com isso, ganha ênfase a construção de culturas organizacionais que deem espaço para as reais necessidades do corpo docente e legitime os processos de auto-eco-co-transformação (NASCIMENTO, 2021). Ou seja, é na formação de si em conexão com as relações no/do mundo em colaboração com outros seres e pessoas que acreditamos na potencialidade de transformação da própria trajetória e, portanto, do mundo. Assim, embora a formação humana seja construída a partir da inter-relação de fatores e fenômenos já discutidos, é preciso reconhecê-la dando condições para que a colaboração se dê para além de ações pontuais provenientes de articulações do próprio corpo docente.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender a percepção de docentes da educação básica acerca dos seus processos formativos para o desenvolvimento profissional em tempos de pandemia.

Inicialmente verificamos que os docentes compreendem a importância das formações desenvolvidas em ambiente escolar para o seu desenvolvimento profissional, principalmente frente às mudanças causadas pela pandemia. Contudo, os desafios pessoais enfrentados pelos docentes, por vezes, se sobressaíram sobre os profissionais afetando diretamente no aproveitamento dos momentos de formação. Sendo assim, se faz necessário algumas estratégias que visem a maior participação e engajamento dos docentes, a saber: escuta atenta as necessidades pessoais e profissionais dos docentes; participação ativa dos docentes na estruturação, organização e realização dos momentos formativos; atenção às temáticas voltadas ao desenvolvimento intelectual docente, mas também às questões psicossociais e regularidade das formações.

Ao analisar a percepção dos professores e professoras participantes da pesquisa, referente aos processos de desenvolvimento profissional na educação básica durante a pandemia, objetivamos confirmar que, independentemente da necessidade de um ensino remoto emergencial, há o entendimento de que a estrutura de qualquer tipo de formação profissional é o contato com a profissão, a aprendizagem e a socialização nas instituições escolares. A ênfase na colaboração, ou mesmo na sua falta, evidencia suas potencialidades para a aprendizagem e trabalho docente, visto que a intenção é descobrir caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os estudantes. Isso remete a duas possibilidades complementares: primeiro, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os docentes das escolas, e, na sequência, um empenho intenso em analisar e reunir elementos que auxiliem na reestruturação das práticas de formação docente, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos formados para essa finalidade.

O estudo mostra que há uma polissemia na compreensão sobre o trabalho colaborativo sendo reduzido em determinados espaços à divisão de tarefas. Além disso, emergiram as questões envolvendo o papel e função da profissão e da educação como um todo, este “todo” que é visto como complexo e interdependente.

O trabalho colaborativo faz parte do desenvolvimento profissional docente e se inter-relaciona com o sentido e significado dado à educação e cultura organizacional das instituições.

Por esse motivo, cabe propor espaços de formação continuada e experiências que ampliem os ambientes e tempos destinados para esta construção. Assim, sugerimos o desenvolvimento de programas e ações focados na promoção de uma cultura colaborativa na profissão docente envolvendo universidades, escolas e a comunidade de uma maneira geral. Evidencia-se a sua importância e benefícios como a motivação docente e aprendizagem de estudantes. Além disso, nos convida mais uma vez a compreender as reais necessidades do corpo docente para que possam protagonizar com investimento interno e externo os processos formativos.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A.; Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em 12 nov. 2021.

APPLE, M. W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 606–644, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684/4275>. Acesso em 10 nov. 2021.

ARROYO, M. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento Revista de Educação**, n. 2, 31 ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/revistamovimento/article/view/32543/18678>. Acesso em 12 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. D. C. M. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia**: Disputas e Retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021(a). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 13 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno

à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Pág. 32, 05 de ago. de 2021 (b). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Pág. 32, 01 de jul. de 2020 (a). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em 12 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Pág. 103, 29 de out. de 2020 (b). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-.RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\).](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-.RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada).) Acesso em 10 nov. 2021.

DAMIANI, M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSfFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2021.

FULLAN, M. L.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?:** o trabalho de equipa na escola. Trad. de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 nov. 2021.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2000.

MOROSINI, M. C. A RIES e suas séries de publicações. In: BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; DALLA CORTE, M. G. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

NASCIMENTO, F. S. **Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 161 p. 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9591>. Acesso em 09 nov. 2021.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova**, v. 142, p. 13-15, 2001.

_____. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez, 2017.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SARTURI, R. C.; TREVISAN, M. de S.; RIGHES, A. C. M. Formação de professores e avaliação: desafios em contextos emergentes. In: BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; DALLA CORTE, M. G. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

SILVA, L. C. M. V.; CASTRO, K. P.; SEVERO, R. C. B. S. As experiências de docentes da educação básica do Rio Grande do Sul com alunos da rede pública em tempos de ensino remoto e pandemia. **Revista Práxis**, v. 3, p. 238-252, 2021.

