

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

The training of teachers at school: spaces and times in the context of the pandemic

Margareth Pedroso – UFSCar/Sorocaba*
Renata Prenstteter Gama - UFSCar/Sorocaba**

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores na escola em tempos de pandemia da covid-19 (2020-2021), verificando como se deu a organização dos processos formativos nesse período histórico em escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou o questionário como instrumento de produção de dados e a análise interpretativa para a apreciação destes. A fim de organizar a apresentação, este texto encontra-se dividido em introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e análise e considerações finais. Concluímos que a organização dos tempos e espaços formativos na escola necessita estar alinhada com a concepção de formação, no caso a formação reflexiva, que parte da investigação da prática docente e possibilita experiências autênticas, adotando estratégias formativas coerentes a essas concepções, de forma que possibilite a formação profissional e o desenvolvimento profissional docente e que, mesmo nesse período tão difícil da pandemia da covid-19, as equipes escolares encontraram caminhos/estratégias para desenvolver também a formação, de forma a propiciar o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação de professores na escola. Desenvolvimento profissional. Pandemia da covid-19.

Abstract: This article aims to discuss teacher training at school in times of the covid-19 pandemic (2020-2021), verifying how the organization of training processes took place in this historical period in schools in the municipal education network of Sorocaba-SP. The research, of a qualitative nature, used the interface as a data production instrument and the interpretative analysis for their language. In order to organize the presentation, this text is divided into the following parts: introduction, theoretical framework, methodology, results and analysis and final considerations. We conclude that the organization of training times and spaces at school needs to be justified with the concept of training, in this case reflective training, which starts from the investigation of teaching practice and enables adopted experiences, adopting training strategies consistent with these concepts, in a way that enables professional training and professional development of teachers and that even in this very difficult period of the covid-19 pandemic, school teams found ways/strategies to also develop training, in order to provide professional development for teachers.

Keywords: Teacher training at school. Professional development. Covid-19 pandemic.

* Doutora em Educação pela UFSCar Campus Sorocaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática (GEPRAEM - DME/UFSCar) e do Núcleo Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Formativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN- UFSCar). E-mail: margarethpedroso@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela UFSCar Campus Sorocaba e docente do PPGED-UFSCar Sorocaba. Integra os grupos de pesquisa no qual desenvolve estudos e pesquisas em parceria com os demais pesquisadores e participantes: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática (GEPRAEM - DME/UFSCar); Núcleo Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Formativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN-UFSCar) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores que ensinam Matemática (GEPFPM - FE/Unicamp). E-mail: rpgama@ufscar.br.

INTRODUÇÃO

A formação docente é assunto recorrente nas pesquisas educacionais, entretanto, busca-se ainda a concretização de uma formação de professores que se efetive na transformação da prática. Um dos caminhos para isso é a formação profissional dos professores (NÓVOA, 2014).

Para uma formação profissional, na área da educação, é imprescindível que esta apresente algumas características fundamentais: a participação dos docentes na construção do projeto formativo da instituição e nas decisões relacionadas ao desempenho da função, a produção de conhecimento sobre a prática, a articulação entre teoria e prática, a articulação entre as dimensões técnica, humana e política do fazer pedagógico e a proposta formativa, a articulação entre a formação e os fins educacionais.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que o desenvolvimento profissional pode possibilitar a transformação da prática, este texto tem o objetivo de discutir a formação de professores na escola em tempos de pandemia da covid-19 (2020-2021), verificando como se deu a organização dos processos formativos nesse período histórico em escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP. Considerando o objetivo proposto, um questionário foi enviado aos professores da rede de ensino mencionada e as respostas obtidas compuseram o corpus que foi explorado por meio da análise interpretativa com base na análise de conteúdos de Franco (2005).

A fim de organizar a apresentação, este texto encontra-se dividido nas seguintes partes: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e análise e considerações finais.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA E A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA

Diversos autores da área educacional que tratam da questão da formação docente apontam a necessidade de se repensar esse campo. Nóvoa (2014) aponta que a formação docente deve necessariamente considerar alguns princípios para que se efetive na prática: a) fazer-se na produção de conhecimentos; b) objetivar o desenvolvimento profissional; c) considerar as experiências docentes e d) ser um processo de transformação individual e de mudança institucional.

Nesse sentido, consideramos que esses princípios estão mais alinhados com uma formação embasada na reflexão "da" prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), ou como chamamos, a formação reflexiva, onde são favorecidas as explorações, a reflexão, os questionamentos, as interpretações, o compartilhamento de experiências, o trabalho colaborativo, as práticas, ou seja, onde os professores identificam questões importantes, propõem problemas e soluções e são protagonistas da transformação da prática, da escola e da sociedade.

Constatamos em Pedroso (2022) que as propostas formativas que partem da investigação da prática, possibilitam experiências formativas autênticas. As experiências autênticas (LARROSA, 2021) são as que nos atravessam, nos tocam, nos transformam e, assim, modificam nossas ações, nossas práticas (GUÉRIOS, 2002). Portanto, experiências formativas autênticas possibilitam a transformação da prática docente.

Partindo do princípio de que tornar-se professor não acontece da noite para o dia (FREIRE, 1991), admite-se que a formação profissional é um processo que acompanha o docente ao longo de toda a carreira e que, ao partir do pressuposto de que são as experiências autênticas no sentido dado à palavra por Larrosa (2021) e Guérios (2002), propõe a reflexão acerca das experiências, das práticas, dos problemas e a busca pela construção colaborativa de soluções e de conhecimento, de modo a possibilitar a transformação da prática docente.

Considerando que o ensino é uma prática sobre a qual devemos pensar, problematizar, criticar, aprimorar, "a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar" (TARDIF, 2013, p. 561), assim, a ideia de formação profissional é a que "[...] mais se adapta à concepção de docente como profissional do ensino [caracterizando-se] por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções" (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 167).

Ainda, é fundamental considerarmos que o desenvolvimento profissional abarca todas as experiências de aprendizagem, sejam elas espontâneas ou planejadas, realizadas para o benefício individual ou coletivo (DAY, 2001). Pensar a educação a partir do par "experiência/sentido" (LARROSA, 2021),

significa possibilitar uma práxis reflexiva, onde é possível aos envolvidos serem sujeitos da experiência, dando sentido ao que se faz e ao que se é.

A formação de professores, sendo um processo, pode e deve acontecer em diferentes espaços e tempos, com diferentes objetivos, mas, é na escola, espaço privilegiado de discussão da práxis, que ela pode assumir a construção de um projeto educativo transformador. Nesse sentido, faz-se primordial a atuação da gestão escolar para, consciente e intencionalmente, possibilitar a construção colaborativa do projeto formativo da instituição, oferecendo apoio individual e coletivo aos sujeitos para que o esforço intelectual necessário à mudança, seja viável e sustentável (HARGREAVES, 2002).

A construção colaborativa do projeto formativo da instituição é um processo difícil e complicado, já que abarca diferentes tipos de relações interpessoais, no entanto este "consiste em autêntica ação política, porque se trata de convivência entre sujeitos [...] trata-se de uma relação democrática, já que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais" (PARO, 2015, p. 65-66).

Considerando que partimos do pressuposto que a escola é um espaço privilegiado de reflexão da práxis, uma vez que nela se dá o trabalho docente; que a formação reflexiva possibilita o desenvolvimento profissional, uma vez que investiga coletiva e colaborativamente os problemas da prática e que as experiências autênticas possibilitam a transformação da prática docente, evidencia-se a importância da organização dos tempos e espaços formativos da escola para que esta formação contribua com o desenvolvimento profissional docente.

Ao se pensar na organização dos tempos e espaços formativos da escola, é importante compreender que tempos e espaços são esses. Guérios (2002) nos traz a interessante ideia de que a formação acontece também nos espaços os intersticiais - aqueles que não se caracterizam por espaços materializados, mas pelo "[...] espaço do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia" (GUÉRIOS, 2002, p. 175). A autora aponta que:

[...] não é nos ambientes formais, senão nos corredores da vida, que somos autênticos, e deixamos, sem pudores, vir à tona o que está dentro de nós [...]. O que conta para a transformação formativa são os espaços intersticiais... o lugar dos perigos... do imprevisível... do inesperado... do imponderável... e das emoções... da imaginação... da criatividade" (GUÉRIOS, 2002, p. 176).

Com isso, a autora nos leva a refletir que nesses espaços não tutelados pode crescer o novo, florescer ideias que invadam os espaços formais e institucionalizados e muitas vezes estão mais alinhadas aos objetivos fins da educação e à forma coerente destes serem trabalhados nas escolas que outras propostas que possam surgir nos espaços institucionalizados e formais. Desse modo, considera-se que, além dos tempos e espaços formativos institucionalizados pelas leis e normativas que regem os sistemas de ensino, têm-se os tempos e espaços intersticiais: as conversas de corredores, da sala dos professores, da mesa do almoço, das portas de salas e até dos banheiros, que possibilitam momentos formativos não tutelados ricos, que podem contribuir com a formação profissional dos professores. Um atributo dos espaços intersticiais encontra-se no fato de que os temas, as problematizações, as dúvidas e as investigações que surgem nesses espaços são potencializadas pelo engajamento dos participantes, podendo, quando estimuladas, gerar novos conhecimentos concretizados em mudança da prática.

É preciso, no entanto, salientar que as aprendizagens ocorridas nos tempos e espaços intersticiais, necessitam ser expandidas ao coletivo, de modo que a formação profissional ocorra no âmbito individual (profissionalidade) e coletivo (profissionalização), portanto, é preciso considerar que os tempos e espaços intersticiais, juntamente com os tempos e espaços formais de formação na escola, compreendem os processos formativos que visam ao desenvolvimento profissional docente.

Alarcão (2011), aponta que formadores de professores têm desenvolvido uma série de estratégias com valor formativo significativo para a formação de professores reflexivos. Nóvoa (2001, 2014), Bolzan (2002), Hargreaves (2002), Zeichner (2008), Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2011), Alarcão e Tavares (2018) e Gatti et al. (2019), dentre outros, apontam e/ou refletem sobre algumas dessas estratégias (ou dispositivos) comumente utilizados em processos formativos, que visam ao desenvolvimento da reflexão, como, por exemplo, a pesquisa-ação, as narrativas e/ou memoriais de formação, os estudos de casos ou casos de ensino, os portfólios, os diários, a análise de práticas, a supervisão colaborativa, a tutoria, dentre outras.

Dialogando com os autores que compõem o arcabouço teórico aqui apresentado, discutiremos a seguir os caminhos metodológicos e os resultados da análise do corpus da pesquisa ora apresentada.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando que são os caminhos metodológicos que permitem ao pesquisador atingir os objetivos da pesquisa e que, "em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável" (LÜDKE e ANDRÉ, 2020, p. 4), esta pesquisa teve cunho qualitativo e trouxe como objetivo discutir a formação de professores na escola em tempos de pandemia da covid-19 (2020-2021), verificando como se deu a organização dos processos formativos nesse período histórico em escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP.

Os participantes da pesquisa foram os professores da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP e, a fim de atingir o objetivo apresentado anteriormente e considerando o quantitativo de professores dessa rede, utilizamos o questionário como instrumento de produção de dados. O instrumento foi composto de perguntas fechadas de múltipla escolha que tinham o objetivo de traçar o perfil dos participantes e questões abertas, cujo objetivo era conhecer os processos formativos desenvolvidos nas escolas selecionadas durante o período da pandemia da covid-19.

A referida rede municipal de ensino possuía, no momento da pesquisa, 175 escolas, destas, apenas as escolas que atendem ensino fundamental, totalizando 59 (cinquenta e nove), contavam com equipe gestora completa: diretor, vice-diretor e orientador pedagógico e este foi o critério de seleção das que receberam o questionário, que foi enviado por meio de formulário on-line, no e-mail institucional da escola, em três tentativas nas quais foi solicitado o encaminhamento aos professores da instituição.

A rede municipal de ensino pesquisada era composta por 1.306 docentes atuando no ensino fundamental, anos iniciais. Na primeira tentativa de envio do questionário, recebemos 30 respostas, na segunda tentativa, mais 41, na terceira e última tentativa, outras 33, totalizando 104 respostas de professores. Assim, verificou-se que cerca de 7% do público-alvo do questionário o respondeu. Seis professores não concordaram com o TCL e não prosseguiram respondendo às questões apresentadas.

Para a análise do corpus constituído pelas respostas recebidas optamos pela análise interpretativa de dados, considerando categorias emergentes, ou seja, não definidas a priori, que "[...] emergem da 'fala', do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante idas e vindas do material de análise à teoria" (FRANCO, 2005, p. 59). Assim, pelo delineamento, foram construídas três categorias analíticas: (i) tempos e espaços formativos na escola, (ii) estratégias de formação na escola e (iii) relação formação/práticas de trabalho. Para a análise as professoras foram identificadas apenas por pela letra P seguida da numeração correspondente ao quantitativo de respostas aqui utilizadas.

ALGUNS RESULTADOS E O QUE ELES DESVELAM

Considerando que intencionamos analisar os tempos e espaços formativos da escola na época da pandemia da Covid-19, na qual as escolas estiveram fechadas, após a análise dos dados foi possível perceber que esse período se constituiu de experiências e desafios também à formação que acontece no contexto da escola, exigindo que as equipes se reinventassem também nesse campo.

Conforme anunciado, identificou-se três categorias emergentes da análise das respostas obtidas: (i) tempos e espaços formativos na escola, (ii) estratégias de formação na escola e (iii) relação formação/práticas de trabalho.

i) Tempos e espaços formativos na escola

A primeira categoria trata dos tempos e espaços formativos presentes no ambiente escolar que, conforme nos apresentou Guérios (2002), são compostos pelos tempos e espaços institucionalizados e intersticiais de formação, sendo que o primeiro se refere aos formais e o segundo aos informais. O quadro organizado a seguir exemplifica as respostas dos professores relacionadas a ambos:

Quadro 1 - Tempos e espaços formativos na escola durante a pandemia

Tempos e espaços institucionais	Tempos e espaços intersticiais
<p>"Os momentos de HTPs [Hora de Trabalho Pedagógico] são fundamentais para a troca de experiências, estudo e reflexão de casos específicos e para uma formação mais direcionada às nossas necessidades" (P 01, grifos nossos).</p>	<p>"Estamos aprendendo e vivenciando trocas de experiências o tempo todo. Em reuniões ou quando sentimos necessidade de conversas fora delas, seja entre professores ou com a equipe da gestão" (P 03, grifos nossos).</p>
<p>"O conselho de classe [...] um momento bem proveitoso para revermos nossa prática docente, replanejar as aulas, desde a maneira de conduzir uma discussão à aplicação de uma atividade em que tenha percebido que não foi alcançado o objetivo proposto naquele bimestre [...] E por fim, as RAEAs [Reunião de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem] são momentos de aprendizado, trocas, diálogo, além do objetivo principal: incentivar os estudos e proporcionar meios para contribuir em nossa formação." (P 02, grifos nossos).</p>	<p>"[...] as professoras costumam ter grupos de WhatsApp em que compartilham materiais, formações, cursos, etc. Esses momentos são de caráter informal, mas colaboram na formação docente e na prática" (P 04, grifos nossos).</p> <p>"Muitas vezes durante a hora do lanche na sala dos professores, trocamos muita experiência" (P 05, grifos nossos).</p>

Fonte: Produzido pelas autoras.

Percebeu-se que tanto os tempos e espaços institucionalizados, quanto os intersticiais, se constituíram nesse período, sendo que as horas de trabalho pedagógico, as reuniões de avaliação do processo de ensino e aprendizagem e os conselhos de classe se apresentaram como instituídos também para a formação de professores na escola. Ademais, verifica-se que, além das conversas fora desses tempos e espaços institucionalizados, como a hora do intervalo dos professores, durante o período pandêmico, outros tempos e espaços intersticiais se constituíram, como os grupos de WhatsApp, por exemplo.

ii) Estratégias de formação de professores na escola

Da análise das respostas dos professores, verificou-se também que esse período propiciou que toda equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) se envolvesse nos processos formativos da escola e que estes gestores se valeram de algumas estratégias formativas de organização das formações possibilitadas.

Assim, constituiu-se como segunda categoria emergente, as estratégias de formação de professores na escola. Os professores respondentes do questionário apontaram algumas estratégias formativas que contribuem com sua aprendizagem docente e que estão relacionadas à formação reflexiva a partir da prática e das experiências dos professores.

Antes de explanarmos sobre as estratégias propriamente ditas, cabe destacar que é fator preponderante na organização da formação de professores os espaços de fala e a escuta atenta dos docentes, o que foi apontado por eles como "acolhimento" da equipe gestora e a qual consideram como positivas para seu desenvolvimento profissional. Verifica-se como exemplo o apontado pelas professoras a seguir:

[...] neste momento, estamos todos ansiosos [...] temos conversado muito sobre o ensino remoto [...] **A equipe gestora [...] sempre nos ajuda, nos acalma e nos direciona** de forma segura a buscar fazer o melhor trabalho e nos cuidar tanto mentalmente quanto cuidar do nosso trabalho [...] (P 06, grifos nossos).

[...] que "[somos] coordenados pela equipe gestora, que **dá tempo e espaço para que possamos nos expressar** [...]" (P 07, grifos nossos).

Nesse sentido, Nóvoa (2014) nos aponta que todos os sujeitos possuem uma história, uma experiência de vida e de profissão, assim, qualquer plano de formação deve considerar o modo como a pessoa se coloca no mundo e "se forma", como cada pessoa se apropria do conhecimento e isso só é possível por meio do acolhimento das ansiedades e necessidades formativas de cada indivíduo sendo formado. Destaca-se ainda, como fundamental ao processo de desenvolvimento profissional docente, a participação dos professores no planejamento dos processos formativos que participa, para que, de forma consciente, compreenda a relação da formação com o desenvolvimento de sua função e com

os objetivos fins da educação. As professoras a seguir exemplificam momentos onde os docentes puderam expressar suas necessidades formativas, participando do processo de constituição do plano de formação da instituição:

[...] htpc [...] momento formativo [onde há] importantes **discussões entre a equipe**. Percebo que o **OP [orientador pedagógico] está sempre atento aos temas propostos pela equipe** (P 08, grifos nossos).

Somos **colaboradores e protagonistas**. Somos consultados pela equipe gestora acerca do andamento, da proposta [...] e sugestões de melhorias (P 09, grifos nossos).

Considerando que, "ninguém forma ninguém [...] a formação pertence a quem de fato se forma" (NÓVOA, 2014, p. 172) e que a formação é um processo de autoformação que abarca as dimensões do saber, do fazer e do saber-se (conhecimentos, capacidades e atitudes, respectivamente), é imprescindível que um plano de formação permita uma construção coletiva, de modo que a autoformação possa construir-se numa perspectiva participativa (de interação com grupos reflexivos).

Podemos considerar como estratégias ou dispositivos de formação diversas formas de organização dos processos formativos, no entanto, conforme apresentamos em Pedroso (2022), os formadores de professores têm adotado algumas dessas estratégias específicas em processos formativos que visam ao desenvolvimento da reflexão (que investigam a prática e buscam, coletivamente, a resolução das dificuldades do dia-a-dia da docência), como, por exemplo, a pesquisa-ação, as narrativas e/ou memoriais de formação, os estudos de casos ou casos de ensino, os portfólios, os diários, a análise de práticas, a supervisão colaborativa, a tutoria, dentre outras. Nesse sentido, verificamos algumas dessas estratégias apontadas pelos professores como as que melhor contribuem com seu desenvolvimento profissional e que estão alinhadas com a formação reflexiva:

a) Compartilhamento de práticas

O compartilhamento de práticas, conforme apresentado pelos docentes respondentes do questionário, relaciona-se de algum modo, em maior ou menor medida, com as estratégias de pesquisa-ação, análise de práticas, supervisão colaborativa, tutoria, narrativas, dentre outras, as quais já discorreremos de forma detalhada em Pedroso (2022), mas que, de modo geral, são caracterizadas pela análise de práticas docentes e pelo seu perfil de compartilhamento, de coletividade e de colaboratividade. Permitem a reflexão sobre a forma como a prática se dá e seus condicionantes, avaliando a ação e, de forma compartilhada, possibilita a construção de conhecimentos pedagógicos que podem contribuir com a ação docente no cotidiano da escola.

Caracterizam-se por momentos em que os profissionais apresentam e discutem suas práticas e vivências do dia a dia da escola, discutindo e refletindo sobre elas, dando sentido a partir das próprias práticas, experiências e conhecimentos. É a estratégia mais apontada pelos docentes como pertinente ao seu desenvolvimento profissional e à mudança da prática, conforme demonstram as professoras a seguir:

[...] nas **trocas entre os pares [...] estudamos as possibilidades** dentro da unidade escolar e **sanamos as diferenças na dificuldade levantada e é muito produtivo**. Sempre alguém tem algo a compartilhar (P 10, grifos nossos).

[...] **o mais proveitoso são as trocas** que temos entre os grupos (P 11, grifos nossos).

[...] **nossos encontros (de modo virtual) com os nossos parceiros para trocas de experiências e conhecimentos [...] foram muito importantes**" (P 12, grifos nossos).

Dessa forma, propostas formativas que se proponham a discutir e analisar a prática docente contribuem para ampliar o repertório de conhecimentos pedagógicos dos professores e, pelo seu caráter de compartilhamento de saberes e construção coletiva de soluções possíveis aos problemas do cotidiano, possibilitam o desenvolvimento profissional docente.

b) Estudos de casos ou casos de ensino

Os estudos de caso ou casos de ensino são narrativas de situações do cotidiano escolar que podem possibilitar aos professores em formação a reflexão sobre a prática docente (GATTI et al., 2019), ou

seja, possuem o objetivo explícito de evidenciar o conhecimento e nisso diferem das narrativas (ALARCÃO, 2011). A estratégia prevê a análise de situações do cotidiano escolar, sejam reais ou criadas ou ainda sejam da própria escola/realidade local ou não, onde a equipe discute a gênese e as hipóteses dos problemas/situações apresentadas, trazendo sentido a elas a partir de suas práticas e experiências. Podemos observar, nos relatos das professoras a seguir, movimentos de estudo de casos ou casos de ensino que vão de encontro ao apresentado:

[...] Os HTPs são utilizados para troca de experiências, estudo de temas relevantes da escola e **estudo de casos** (P 13, grifos nossos).

Os momentos de HTPs são fundamentais para a troca de experiências, **estudo e reflexão de casos específicos** e para uma formação mais direcionada às nossas necessidades (P 14, grifos nossos).

[...] **discutimos** de forma democrática **nossas ações** [...] e **geramos soluções** frente aos desafios encontrados [...] (P 15, grifos nossos);

[...] **nos diferentes tipos de pensamento surgem resoluções de problemas**, troca de ações pedagógicas [...] (P 16, grifos nossos).

Partindo do pressuposto que a formação deve permitir às pessoas formarem-se "na 'produção' e não no 'consumo' do saber" (NÓVOA 2014, p. 174), a formação deve ocorrer na coletiva busca pela resolução de problemas de modo que organize-se "na tensão permanente entre reflexão e intervenção" (NÓVOA 2014, p. 174) - formação-ação -, basear-se "no desenvolvimento de um projeto de investigação individual e/ou institucional" (NÓVOA 2014, p. 174) - formação-investigação - e realizar-se por meio de um processo de inovação - "busca de soluções alternativas" - formação-inovação.

c) Parceria entre professores

Os professores respondentes apontam como parceria entre professores os processos nos quais há apoio à aprendizagem entre os professores e profissionais envolvidos. Referenciados na literatura como tutoria ou supervisão colaborativa, são apontadas pelos autores como estratégias de formação que trazem as possibilidades dos professores trabalharem em colaboratividade, os mais experientes colaborando com os mais novos e vice-versa, dependendo do assunto ou problema em questão:

Na busca ativa pela participação dos alunos com as ANPs, nós, as professoras do AEE, **trabalhamos de forma colaborativa** com os professores do regular (P 17, grifos nossos).

[...] então começamos a nos **ajudar mutuamente** para que **as amigas com dificuldades** em usar as ferramentas digitais pudessem se **apropriar desse conhecimento e habilidade**, mesmo que os problemas tenham aumentado, estamos tentando de forma unida [...] (P 18, grifos nossos).

Portanto, são processos que permitem a aprendizagem de quem está em formação e a de quem está contribuindo com ela, numa mão dupla que permite tanto a compreensão das racionalidades por trás das escolhas realizadas em sala de aula, quanto encorajam a exposição e o compartilhamento das práticas docentes (ZEICHNER, 2008), normalmente aprisionadas às salas de aula, e que servem à aprendizagem dos envolvidos no processo. Esta estratégia, inclusive, pode possibilitar a construção de comunidades de práticas (WENGER-TRAYNER, 2015), institucionalizadas ou não, gerando autonomia e sustentabilidade nos processos formativos da escola.

d) Diálogo com especialistas

Estratégia que possibilita contato com outras esferas do conhecimento, como especialistas da saúde, por exemplo, que podem colaborar para a ampliação do olhar em determinada situação e com isso colaborar com a prática ou ainda com profissionais da própria área da educação que podem compartilhar experiências, estudos e conhecimentos produzidos por estes, de modo a possibilitar discussões que ampliem o campo da reflexão possibilitada no ambiente escolar. Os professores a apontam como válida e que contribui com seu desenvolvimento profissional, conforme as falas que transcrevemos a seguir:

[...] em uma [reunião] a presença da **professora alfabetizadora [...]**, que **compartilhou conosco as práticas educativas que ela vivencia**, foi enriquecedor (P 19, grifos nossos).

[...] um momento de formação com uma **fonoaudióloga e uma psicopedagoga [...]** onde as mesmas **trouxeram o tema TEA** [Transtorno do Espectro Autista] como assunto principal - tema esse que temos estudado durante o mês [...] (P 20, grifos nossos).

Essa estratégia, que traz especialistas e/ou formadores externos à escola, está associada ao modelo de desenvolvimento profissional por cursos de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), assim cabe salientar dois pontos: (i) que quando associadas às necessidades apresentadas pelas equipes, têm grande valor para o desenvolvimento profissional e que (ii) se fazem necessárias as atividades de prolongamento a esses momentos formativos, como processos de observação ou apoio profissional mútuo, de modo que os professores possam sistematizar os conhecimentos e práticas apresentadas pelos especialistas/formadores.

e) Planejamento entre pares

O planejamento entre pares é uma estratégia formativa que implica a construção compartilhada de conhecimentos e propicia a autonomia dos envolvidos, pois o contraste de ideias e pontos de vista dos participantes exige um processo de construção colaborativa, favorecendo a compreensão e a aproximação entre os professores (BOLZAN, 2002). Os respondentes compreendem esses processos da mesma forma, pois afirmam que o pensar e elaborar atividades junto com os pares contribui para que se desenvolvam profissionalmente:

[...] o replanejamento escolar **possibilita acompanharmos as metas** programadas para curto, médio e longo prazo e nos **ajuda a detectar os problemas de aprendizagem**, e assim, **repensar nossos planos de ação** (P 21, grifos nossos).

[...] nós as professoras do AEE, **trabalhamos de forma colaborativa** com os professores do regular, **elaboramos juntas**, vídeos ou áudios para enviarmos para as famílias dos alunos, incentivando-os a participarem e tirarem suas dúvidas conosco (P 22, grifos nossos).

[...] **se faz necessário sentarmos juntos** quando nos encontramos para fazermos **alinhamento das ANPs** [atividades não presenciais] em reuniões online para dar sequência ou início ao trabalho, **esse processo de trocas é muito gratificante e leva a aprendizado significativo [...]** essa troca **permite que o que sabe mais, ensine o que sabe menos [...]** (P 23, grifos nossos).

Os planejamentos colaborativos, apesar de difíceis – pois, “[...] abordar o currículo integrado, os critérios de avaliação e os resultados e padrões do aprendizado exige mais do que contar com diretrizes publicadas” (HARGREAVES, 2002, p. 164), necessitando de acompanhamento por meio de processos de observação/supervisão -, permitem que os professores sejam capazes de “[...] identificar seus critérios e seus alvos, saber quando cada estudante os atingiu e garantir que seus programas não minimizem ou omitam conhecimentos e habilidades importantes” (HARGREAVES, 2002, p. 164), num processo contínuo de desenvolvimento da profissionalidade docente.

(iii) Relação formação/práticas de trabalho

Observou-se que as estratégias de organização dos tempos e espaços da formação desenvolvidas pela equipe gestora das escolas contribuíram para a reflexão sobre os objetivos educacionais e ampliaram as possibilidades e ações de ensino no período pandêmico, permitindo que os professores pudessem desenvolver trabalhos colaborativos e que superassem os medos e os desafios educacionais impostos pela situação pandêmica.

À vista disso, despontou-se a terceira categoria, que chamamos de relação formação/prática de trabalho, onde observamos a associação entre o desenvolvimento de formas de estudo e de trabalho colaborativo e reflexivo a partir da prática docente. Essas alterações da prática, resultantes da formação, envolveram toda a equipe no intuito de vencer os desafios propostos pelo dia-a-dia da escola, especialmente no período pandêmico, articulando o trabalho realizado aos fins educacionais e à prática pedagógica, que ao evoluir, tanto oportuniza o desenvolvimento profissional docente,

quanto torna-se uma prática que considera os estudantes como participante de seu processo de aprendizagem, conforme aponta a professora a seguir:

Neste momento de trabalho remoto, temos muitos desafios para **garantir o direito de aprendizagem** do aluno que está estudando em sua casa. Com isso, para **planejar situações didáticas tendo o aluno como protagonista e dominar as ferramentas tecnológicas**, precisamos de um **trabalho colaborativo, em equipe**. E acredito que o grupo o está fazendo [...] (P 24, grifos nossos).

Nesse sentido, observamos que a pandemia possibilitou (ou forçou), na rede de ensino pesquisada, que a equipe gestora como um todo, se envolvesse nesse processo formativo, de busca de soluções e formas de resolver os problemas que surgiram a partir das situações inéditas propostas pela impossibilidade do ensino presencial no período pandêmico, conforme aponta a fala a seguir:

Por conta da Pandemia tivemos que nos reinventar para **propiciar aos nossos alunos aulas motivadoras** e isso só foi possível quando **professores e equipe gestora trocaram conhecimentos** sobre as tecnologias e buscaram **descobrir juntos novas maneiras para chegar aos alunos** (P 25, grifos nossos).

Verificou-se também que as formações desenvolvidas nesse período foram imprescindíveis aos professores, conforme destaca a professora a seguir:

[...] **a capacitação está sendo um processo constante**. Mesmo quando estamos em casa, aparece um obstáculo ou uma dúvida no uso de uma ferramenta, a gente recorre ao colega [...] Ou seja, **estamos vivendo um período de grande aprendizagem**, todos estamos aprendendo alguma coisa" (P 26, grifos nossos).

Ou seja, os processos formativos desenvolvidos nas escolas devem abarcar as dimensões técnicas, políticas e humanas do fazer pedagógico, indo além da formação diretiva, aquela que visa a reprodução de um fazer ou ainda direcionadas para o atingimento de um único objetivo de ensino. Conforme aponta a P 27, os momentos formativos que contribuem com a prática e com a profissionalização docente

[...] são aqueles que se **refletem em grupo [coletivamente] as ações e os resultados que se produzem na escola**. Eles se diferem dos [outros] momentos porque existe um espaço para o **diálogo sobre onde estamos e para onde devemos seguir [permitem] relacionar as dificuldades e refletir sobre as possíveis intervenções** [...] (P 27, grifos nossos).

Dessa forma, e principalmente em consequência das experiências autênticas decorridas dos processos formativos nesse momento pandêmico, os professores transformaram a si mesmos e ao modo de organizarem e desenvolverem sua prática pedagógica e, por vezes, essa transformação extrapolou o individual e alterou a prática de toda escola, ou seja, houve mudança individual e a institucional.

Os professores apontam que passaram a buscar mais o apoio dos colegas, a compartilhar as dificuldades e buscar soluções para os problemas comuns ocasionados pelo período pandêmico, de ensino remoto, a desenvolver trabalho colaborativo, na busca de alcançar os alunos e suas famílias, a apoiar e contribuir uns com os outros e que isso tem ocorrido de forma geral com os profissionais de escola. Vimos também uma maior participação nesses processos formativos de toda equipe gestora da escola, não apenas do orientador pedagógico, a quem geralmente são delegados os processos formativos desenvolvidos no contexto escolar. De modo geral, concluímos que a articulação das dimensões técnicas, humanas e políticas do fazer pedagógico, evidenciadas nas três categorias de análise aqui apresentadas possibilitaram uma formação profissional conforme apontada por Nóvoa (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve o objetivo de discutir a formação de professores na escola em tempos de pandemia da Covid-19 (2020-2021), verificando como se deu a organização dos processos formativos nesse período histórico em escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP e para tanto, enviamos os

professores da rede municipal de ensino de Sorocaba, um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujo *corpus* produzido foi analisado por meio da análise interpretativa.

Concluimos que a formação é um processo de mudança tanto individual quanto institucional, daí a importância de estar articulada às escolas, pois a escola é espaço privilegiado da práxis, possibilitando que os processos formativos e o trabalho docente estejam alinhados. Para que essa mudança seja possibilitada, é necessário haver (i) a participação consciente da equipe gestora e professores na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de formação da escola; (ii) o compromisso de todos os envolvidos, com objetivos e papéis definidos, de modo que todos saibam onde querem chegar, como e o que se espera de cada um para que o objetivo seja alcançado e (iii) que haja a viabilização de uma ligação estrutural entre tempos e espaços de formação e de trabalho, de modo que o aprender (refletir/teorizar) e o fazer (prática) estejam imbricados e, por último e mais importante, que esse processo de formação e mudança institucional assuma seu papel social (NÓVOA, 2014).

Assim, possibilitar, na escola, tempos e espaços de compartilhamento de experiências e construções coletivas e colaborativas de soluções para os problemas que surgem no desenvolvimento da ação docente - especialmente, nesse período os ocasionados pela pandemia e a conseqüente necessidade do ensino remoto, que forçou muitos professores a utilizarem as ferramentas digitais, dentre tantas outras novas situações-, ou seja, tempos e espaços formativos que estejam alicerçados na investigação colaborativa da prática docente (formação reflexiva), podem possibilitar as experiências autênticas, que viabilizam a transformação da prática docente e o desenvolvimento profissional dos atores/autores envolvidos no processo.

As experiências formativas, reflexões e práticas transformadas pelo período pandêmico devem servir também como estudo e reflexão das equipes na pós-pandemia, caracterizada pela retomada das aulas presenciais e do cotidiano da escola, pois, como apontou a uma das professoras, "algumas práticas vivenciadas nesse período não têm volta" (P 25).

Verificamos também que os tempos e espaços formativos na escola são compostos pelos instituídos formalmente por meio de atos regulatórios - os tempos e espaços formais e pelos intersticiais, os tempos e espaços não formais, que são caracterizados pelo encontro, pela busca, pelas trocas de experiência, de tutoria e de supervisão colaborativa, de diálogos, de autoformação, de engajamento e participação, de colaboratividade, reflexão e construção de conhecimentos pelos profissionais envolvidos. Assim, devem ser valorizados e aproveitados pelas equipes gestoras e professores, expandindo para o coletivo, as reflexões realizadas e os conhecimentos produzidos para que possam ser reanalisados e reconstruídos por toda equipe, de modo que os tempos e espaços intersticiais, juntamente com os tempos e espaços formais de formação na escola compreendam os processos formativos propostos e que visam ao desenvolvimento profissional docente.

Constatamos, ainda, que algumas estratégias formativas são utilizadas pelas equipes da escola nos processos formativos caracterizados como reflexivos, tais como: compartilhamento de práticas, planejamento entre pares, estudo de caso, parceria entre professores, diálogo com especialistas, dentre outros, que são consideradas pelos professores como formação que contribui com suas práticas.

Consideramos, assim, que a organização dos tempos e espaços formativos na escola necessita estar alinhada com a concepção de formação, no caso a formação reflexiva, que parte da investigação da prática docente e possibilita experiências autênticas, adotando estratégias formativas coerentes a essas concepções, possibilitando a formação profissional e o desenvolvimento profissional docente.

Concluimos, por fim, que mesmo nesse período tão difícil da pandemia da covid-19, as equipes escolares encontraram caminhos/estratégias para desenvolver também a formação de professores, de forma a propiciar o desenvolvimento profissional docente, evidenciando o apontado por Nóvoa (2014): a capacidade humana de ultrapassar as situações, indo além daquilo que fazem de nós.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A.; TAVARES, J. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOLZAN, D. P.V. Formando Profissionais Reflexivos. In: *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp. 09-27.
- COCHRAN-SMITH, M. e LYTLER, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: AERA.v. 24, p. 251-307, 1999.
- DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto Editora, 2001.
- FRANCO, M.L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. e ALMEIDA, P. C. A.de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GUÉRIOS, E. C. *Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1 ed; 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D, A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.
- NÓVOA, A.. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN. 2014.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In. FORMOSINHO, J. (coord.) *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto/PT: Porto Editora. p. 221-284.
- PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- PEDROSO, M. *Formação de professores na escola: a atuação da gestão escolar para a profissionalização docente*. 2022. Tese (doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação, UFSCar, Sorocaba, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17175>>. Acesso em 20 de jan. de 2023.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em 20 de jan. de 2023.
- VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- WENGER-TRAINER, E. e WENGER-TRAINER, B. *Comunidades de prática una breve introducción* (Govea Aguilar, D. e Texeira, C. trad. - obra original publicada em 2015). Disponível em:<<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>>. Acesso em 20 de jan. de 2023.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/agosto de 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em 20 de jan. de 2023.

Recebido: 09. 12. 2022

Aprovado: 10.01.2023