

NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: AUTO(TRANS)FORMANDO OS FORMADORES DE PROFESSORES

NARRATIVES OF EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC:
SELF(TRANS)FORMATION OF TEACHER TRAINERS.

NARRATIVAS DE EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA:
AUTO(TRANS)FORMACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros ¹

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele ²

¹ Universidad Federal de Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil

² Universidad Federal de Bahía (UFBA), Salvador, Bahía, Brasil

Correspondencia: Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

Correo: marcellafontinele@gmail.com

Recibido: 2022-07-01 Aceptado: 2022-10-27

DOI: 10.17398/0213-9529.41.2.219

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre a formação continuada de professores, mediada por tecnologias, em municípios piauienses no contexto da pandemia de COVID-19, fundamentado teoricamente em Nóvoa (2020; 2017), Nóvoa e Alvim (2021), Freire (1996), Josso (2004) e outros que tratam da formação de professores. O estudo narrativo autobiográfico descritivo relata a experiência de duas formadoras de professores, pautada na pesquisa-formação, usando como técnica a análise interpretativa das narrativas da formação. Os formadores de professores tiveram de se apropriar de novas habilidades, equipamentos e outras aptidões, que, no ambiente virtual, tornaram-se imprescindíveis diante das peculiaridades que o diferem do presencial. Concluímos que o trabalho de formar, em tempos de pandemia, possibilitou situações de auto(trans)formação, pois os profissionais da educação tiveram de se reinventar, superando peijas de ordem burocrática, financeira, política, conceitual e de gestão, as quais constituíam impedimentos para o sucesso da formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada; Atividades não presenciais; Formadores de professores, Narrativas da experiência; Auto(trans)formação.

SUMMARY

This work aims to reflect the continuing education of teachers mediated by technologies in municipalities in Piauí in the context of the Covid-19 pandemic. Theoretically based on Nóvoa (2020; 2017), Nóvoa and Alvim (2021), (1990), Freire (1996), Josso (2004) and others that deal with teacher training. The descriptive autobiographical narrative study reports the experience of two teacher educators, based on research-education, using as a technique the interpretive analysis of the formation narratives. Teacher trainers had to appropriate new skills, equipment and other skills, which in the virtual environment have become essential in view of the peculiarities that differ from the face-to-face environment. We conclude that the work of training in times of pandemic made possible situations of self (trans)formation, as education professionals had to reinvent themselves, overcoming bureaucratic, financial, political, conceptual and management struggles, which constituted impediments to the success of continuing education.

Keywords: Continuing education; Non-face-to-face activities; Teacher trainers; Experience narratives; Self (trans)training.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflejar la formación continua de profesores mediada por tecnologías en municipios de Piauí en el contexto de la pandemia de Covid-19. Basado teóricamente en Nóvoa (2020; 2017), Nóvoa y Alvim (2021), (1990), Freire (1996), Josso (2004) y otros que tratan sobre la formación docente. El estudio narrativo autobiográfico descriptivo relata la experiencia de dos formadores de docentes, a partir de la investigación-educación, utilizando como técnica el análisis interpretativo de los relatos de formación. Los formadores de docentes debieron apropiarse de nuevas habilidades, equipos y otras habilidades, que en el entorno virtual se han vuelto imprescindibles dadas las peculiaridades que lo diferencian del entorno presencial. Concluimos que el trabajo de formación en tiempos de pandemia posibilitó situaciones de auto (trans)formación, pues los profesionales de la educación tuvieron que reinventarse, superando pugnas burocráticas, financieras, políticas, conceptuales y de gestión, que constituyeron impedimentos para el éxito de la educación permanente.

Palabras clave: Formación continua; Actividades no presenciales; Formadores de docentes; Narrativas de experiencia; Auto(trans)formación.

Sección / Section:	Artículos originales. Monográfico: Las tecnologías digitales en la Educación y la Formación en Tiempos de Pandemia.
Editoras de Sección / Edited by:	Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Málaga. pcubillas@uma.es Prudencia Gutiérrez Esteban, Universidad de Extremadura. pruden@unex.es
Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:	Los autores no declaran conflicto de intereses.
Agradecimientos	-
Financiación	-

INTRODUÇÃO

As dificuldades impostas pela pandemia do coronavírus SARS-Cov-2 tornou a formação continuada de professores um desafio ainda maior do que costumava ser, principalmente porque a maioria das escolas do Piauí teve suas atividades presenciais suspensas na terceira semana de março de 2020 e a adoção de atividades não presenciais, após análise do contexto de emergência de saúde pública decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em razão da propagação do coronavírus.

A partir dessa decisão, as equipes das secretarias de educação analisaram o cenário local e fizeram diagnósticos da realidade, visando planejar ações que pudessem amenizar as consequências causadas pela pandemia na educação escolar, através do desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, via ensino remoto. Diante da realidade de isolamento social, tudo o que era feito de forma presencial e com consequente aglomeração começou a ser evitado. Surgia um desafio ainda maior para os formadores da formação continuada: formar os professores no formato não presencial.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), as atividades não presenciais poderiam ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas e distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis (Brasil, 2020). Com a adoção do ensino remoto, uma das alternativas para as redes que não tinham recursos digitais era a realização de atividades pedagógicas não presenciais, que poderiam ser desenvolvidas pelas instituições de ensino da Educação Básica, enquanto não fosse possível a presença física no ambiente escolar.

Foi diante dessas circunstâncias que nós, como formadoras de professores, vendo a angústia das redes de ensino nas quais trabalhávamos, decidimos elaborar um curso de formação continuada que orientasse os professores a desenvolverem as atividades não presenciais direcionadas a essa realidade até então não vista, que, para nós que já atuávamos na formação de professores, não era diferente. Passávamos por tempos inimagináveis, nos quais os modelos de ensinar e aprender exigiram mudanças radicais.

Para a maioria dos professores, os efeitos da pandemia significaram trabalhar como nunca haviam experimentado, e observamos que o foco da formação docente, em regime de emergência, centrava-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais. Segundo Gatti (2020), visava-se o desenvolvimento de soluções, considerando adequações de oferta escolar sem levar em conta as situações socioeconômicas e culturais diversas que se mostram na extensão do país, e as desigualdades que se tornaram evidentes e em maior proporção nesse contexto.

Em nosso contexto, na região Centro-Norte do estado do Piauí, Brasil, a maioria dos municípios é pobre e de pequeno porte, as escolas e as famílias não dispunham de tecnologias para que os estudantes tivessem aulas on-line. A maior parte dos professores não estava preparada para integrar tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem para ensinar remotamente em tempo real, e mesmo diante da possibilidade de integração, a realidade dos estudantes não permitiria, devido à exclusão que provocaria a adoção dessa prática.

Diante do momento vivido, nossa estratégia foi criar um curso que possibilitasse orientação para os professores na realização das atividades não presenciais que não fossem somente mediadas por tecnologia, mas que também não se limitassem a atividades impressas que se resumissem às atividades “para casa”, pois os alunos já tinham essas atividades nos livros didáticos. Era papel da formação continuada de professores, durante a pandemia, apontar estratégias adequadas para criar um espaço para intercâmbios de experiências e práticas docentes, possibilitando a busca de novas alternativas coerentes com um novo caminhar.

Mediante essas constatações, o objetivo geral do trabalho foi refletir sobre a formação continuada de professores, mediada por tecnologias em municípios piauienses, no contexto da pandemia de COVID-19. Especificamente, objetivamos a) mapear as principais necessidades e os desafios da formação continuada de professores, diante do contexto pandêmico; b) identificar as contribuições da formação docente mediada por tecnologias para a formação continuada de professores; e c) apresentar reflexões que validassem a pertinência da relação entre tecnologias e formação continuada de professores, reconhecendo as potencialidades e as limitações circunstanciais.

A partir de tais aspectos, delineamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Quais as principais necessidades e desafios vivenciados pelos professores no contexto da pandemia da COVID-19? Quais as contribuições das tecnologias no âmbito de uma formação continuada de professores, de modo a ajudá-los a lidar com o contexto pandêmico?

Trata-se de um estudo relevante, pois a comunidade escolar enfrentou inúmeros desafios decorrentes da pandemia, e muitas estratégias foram adotadas para implementar o ensino remoto. A formação continuada para professores foi uma forte aliada dos docentes na apropriação de novos saberes, conhecimentos e práticas que os ajudaram a planejar e realizar atividades de forma inovadora e que atualmente fomentam o processo de recuperação das aprendizagens pós-pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino não presencial: questões legais e contextuais

O desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia mobilizou opiniões e posições de governos e pesquisadores a respeito dos problemas e das perspectivas relacionadas a esse tema. Havia aqueles para quem o desenvolvimento dessas atividades contribuía para ampliação das desigualdades educacionais, tendo em vista que parte dos estudantes não dispunha de acesso a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e apoio familiar, condições necessárias para a realização de tais atividades.

Havia também aqueles que argumentaram, enfatizando que o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, nas condições de desigualdade social em que vivem as famílias brasileiras, desrespeita o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que determina a educação como direito de todos. Nesse aspecto, a incompletude daquilo que é assegurado pelo ensino não presencial seria insuficiente para garantir o que é determinado, em relação aos objetivos da educação. Além disso, as condições de desigualdade social das famílias também infringiriam a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme determina o artigo 206 (Brasil, 1988).

Tratando-se dos aspectos legais dessas atividades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 23, § 2.º, define que o calendário escolar deveria adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas anuais, ou seja, 200 dias e 800 horas. Em seu artigo 32, a referida lei determina que o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

A decisão de desenvolver atividades pedagógicas não presenciais encontra respaldo nas orientações do CNE, dos pareceres n.º 05, n.º 015 e n.º 019, todos de 2020, que culminaram na Resolução n.º 02/2020, segundo a qual, a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19 poderia acarretar danos, como: a) dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o possível comprometimento do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; b) retrocessos no processo educacional e na aprendizagem dos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; c) danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como estresse familiar e aumento da violência doméstica para as famílias de modo geral; e d) abandono e aumento da evasão escolar.

No tocante à formação continuada dos professores, o Parecer CNE n.º 005/2020, para fins de cumprimento da carga horária, a critério dos sistemas de ensino, poderiam ser computadas as atividades pedagógicas não presenciais, indicando “realização, quando possível, de processo de formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas.” (Brasil, 2020, p. 23).

Ainda no que se refere à regulamentação das atividades não presenciais e seu aproveitamento no ano letivo, o CNE (Brasil, 2020) apresentou uma normativa, reconhecendo que as atividades não presenciais poderiam ser organizadas oficialmente e validadas, podendo ser aproveitadas dentro das horas de efetivo trabalho escolar. Para isso, era preciso observar atentamente a legislação específica dos estados e municípios.

Para adotar o ensino não presencial, as escolas precisavam adequar sua metodologia de ensino aos recursos tecnológicos e pedagógicos necessários, atentando para a qualidade dessas aulas ou atividades e zelando pelo acompanhamento, pelas avaliações e pela participação correta dos estudantes. Essas medidas visavam garantir padrões básicos de qualidade nos processos educativos e o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem previstos na proposta curricular.

As atividades pedagógicas não presenciais não garantem a completude daquilo que é garantido pela educação presencial, quando visa pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em tempos de isolamento social causado pela pandemia do coronavírus, o que se pretendia, ao desenvolvê-las, era evitar a perda do vínculo dos estudantes e de suas famílias com a escola, o que ocasionaria evasão e abandono, além de fornecer assistência aos educandos para evitar retrocessos de aprendizagem.

No período pandêmico, a maior parte dos sujeitos que estudavam em escolas em contexto de vulnerabilidade social não possuía acesso ao ensino remoto, por diversos motivos: falta de recursos tecnológicos, de acesso à internet, de espaço e de alimentação. Era necessário enfatizarmos, por força da importância social no que preconiza o direito à educação, que negar o acesso comum ao estudo à distância é omissão e negligência em relação aos sujeitos em contexto escolar de vulnerabilidade social, viola a Constituição de 1988, afronta o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a LDBN, que preconiza educação para todos. Por fim, o direito à educação é fundamental para o desenvolvimento humano, exercício da cidadania, acesso aos direitos políticos e enfrentamento às desigualdades sociais.

Formação continuada de professores em tempos de pandemia de COVID-19

A formação continuada de professores tem sido afetada por reconfigurações ao longo da história da educação brasileira, uma vez que, em cada momento histórico, houve a necessidade de se adequar às ações de formação para atender ao projeto posto em determinado contexto. De todo modo, na educação, as mudanças na sociedade conduzem para o redirecionamento da formação do professor, seja inicial e/ou continuada para atender às demandas no âmbito educacional, de um modo geral.

Compreendida como um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes e conhecimentos necessários à prática docente, a formação continuada é reconhecida pelo poder de transformar os processos educacionais. Por isso, vem sendo realizada, permanentemente, ao longo da vida profissional dos educadores, ajudando-os a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas. No contexto de transformações constantes em que vivemos, a formação continuada tornou-se ainda mais importante para a disposição pessoal de se tornar professor para a possibilidade de atuação comprometida.

Para Nóvoa e Alvim (2021, p. 8), “o mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto.” Durante a pandemia, a autoformação foi importante, mas insuficiente. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem; aprender não é um ato individual, precisa dos outros. É na relação e na interdependência que se constrói a educação. Nesse sentido, a crise possibilitou a recondução de várias formas de aprendizagem que o educador devia coordenar nesse processo. Esse processo evolutivo possibilitou aos professores adequarem-se ao emprego de inovações como uma necessidade básica da qual não deveriam se esquivar e para a qual os formadores estivessem preparados

para mediar. Para Altet (2003), a construção da profissionalidade de formador faz-se pela “experiência”, por autoformação e conformação.

Com a pandemia de COVID-19, a formação continuada passou a ser essencial, na medida em que os professores precisavam aprender novas metodologias e práticas pedagógicas para serem aplicadas nas aulas on-line, ou por outro mecanismo não digital, realizadas remotamente, mas sempre com a ajuda do professor. Para Nóvoa (2020), uma das consequências da pandemia do novo coronavírus foi uma aceleração da história; com isso, o modelo de escola que conhecemos passou por uma metamorfose. Diante disso, a formação continuada dos educadores tornou-se ainda mais importante.

A formação também foi uma oportunidade para que os formadores de professores pudessem perceber a importância da consciência reflexiva para o percurso da vida, principalmente pelo momento vivido, pois concordamos com Machado e Carvalho (2013, p. 3), quando afirmam que “a formação é constituidora da inter-relação entre processo de ação e significação, estabelecendo a partir do vivido e pensado a atribuição de formadora em sua caracterização.” A reconfiguração do ensino e das formações, por meio dos mais diversos dispositivos digitais, aconteceu de forma mais rápida e permitiu mudanças na escola. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo nesse lugar de coragem chamado agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens (Nóvoa, 2020).

Melo et al. (2020) ressaltam que, durante a pandemia, a formação continuada foi um dos eixos mais relevantes da política educacional, uma vez que as necessidades na prática pedagógica escolar puderam ser supridas através dos processos formativos. Nesse contexto, é importante retomarmos o conceito de formação como uma construção de sentido de si próprio, o que permite superar, na medida do possível, a noção de formação como centrada em tempos e espaços por meio de rituais pré-estabelecidos. Para isso, é importante discutir aspectos teóricos relacionados a esse processo, a partir das experiências vividas, focar o sentido e a importância da constituição do formador e de suas relações, exigindo que ele esteja em constante aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo narrativo autobiográfico descritivo, na área de Educação, adota a história de vida e o método autobiográfico, por meio das narrativas de formação, como pertencentes ao movimento de pesquisa-formação. Souza (2006, p. 31) assume adotar a “abordagem autobiográfica da história de vida ou, mais especificamente, da ‘pesquisa narrativa’.” Como formadoras, narramos como aconteceu o processo formativo, mediado pela experiência, e as ações desenvolvidas no curso Atividades não presenciais na educação básica: como desenvolvê-las?, desde o planejamento até a etapa de avaliação realizada com professores da Educação Básica, no ano de 2020, durante a pandemia de COVID-19.

A pesquisa foi realizada em seis municípios de pequeno porte do estado do Piauí, em que foram formados, continuamente, um grupo de sujeitos composto por 80 (oitenta) gestores e coordenadores pedagógicos e 834 (oitocentos e trinta e quatro) professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de duas formadoras que prestam serviço para as redes municipais de ensino. Ao nos colocarmos como formadoras, por meios ainda não experimentados, foi necessário nos concebemos na condição de sujeitos conscientes do seu inacabado, do vir a ser, daquilo que ainda não é, e por isso mesmo, aberto à procura, no processo de ensino e aprendizagem. Aprender “é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (Freire, 2010, p. 69).

O processo metodológico da pesquisa-formação foi composto das seguintes fases: 1ª) reflexão sobre a necessidade — momentos de reflexão que culminaram em elaboração de um curso que fosse não presencial e preparasse os professores para realizarem atividades não presenciais, levando em consideração as limitações impostas pela pandemia; 2ª) análise de necessidades formativas — como mediação para reflexão e condição para a formação no contexto pandêmico, compreendido como a produção do inédito viável, por meio das experiências; 3ª criação de situações formativas — no formato à distância — como possibilidades de preparação dos professores para a realização de atividades não presenciais em forma de trilhas de aprendizagem; 4ª) divulgação e realização do curso que orientava como desenvolver as atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica; e 5ª) produção de narrativas da formação com base na experiência dos participantes, quando os profissionais da educação tiveram a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos em um tema bastante discutido, a realização de atividades pedagógicas não presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19.

Os dados para análise e reflexão foram produzidos a partir da nossa imersão como formadoras de professores, no contexto da formação remota oferecida aos professores de seis municípios piauienses. A narrativa da formação, dentro da abordagem autobiográfica, segundo Chené (1988), tem como objetivo principal falar da experiência de formação, isto é, apresentar um segmento da vida durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. A pesquisa, nesse contexto, agregou conceitos da pesquisa-formação, devido à dimensão formativa como elemento potencial e primordial dessa investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Toda a reflexão para construção do curso partiu, em grande parte, do Parecer nº 005/2020, documento referência que afirma que o desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (Brasil, 2020, p. 7).

A decisão sobre como desenvolver as atividades não presenciais perpassava necessariamente pelas seguintes indagações: qual o perfil dos estudantes da Educação Básica? Em que condições de vida estão vivendo nesse período de pandemia? Além disso, o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 destaca como desafios a serem enfrentados: garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil; garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares, ao longo deste ano letivo; e garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por TIC.

A produção das narrativas da formação foi possível por meio das interações proporcionadas pelo curso e dos registros das narrativas feitas durante as orientações para a realização das atividades entre formadoras e professores cursitas. A partir disso, pudemos analisar os aspectos possíveis para compreender os fenômenos e melhorar a qualidade da formação ofertada, desde a inscrição até a conclusão das atividades. As ferramentas do Google Classroom possibilitaram as interações e os registros. Foi importante registrar tudo o que considerávamos relevante para a pesquisa, de forma descritiva, e todas as situações do curso foram arquivadas em nuvem. Afinal, era possível que nossas memórias não nos fornecessem

detalhes valorativos, como também foi necessário participar ativamente das atividades do curso, orientando e esclarecendo dúvidas, sendo necessário dominar os conhecimentos dos professores cursistas, como também foi importante o compartilhamento dos momentos cruciais para alguns professores que não tinham conhecimento sobre tecnologias.

Ao narrar de maneira reflexiva as experiências vividas por nós e pelos outros e para os outros, aprendemos ao ensinar. Aprendemos porque, ao narrar, organizamos as ideias, sistematizamos experiências, produzimos sentido para elas e, portanto, novos aprendizados para nós mesmos. “É esse movimento que nos impulsiona à mudança, à auto(trans)formação. Assim, a aprendizagem docente vai se concretizando, vai sendo na prática, nas situações diárias, que exigem um conhecimento amplo da profissão, mas que a transcendem” (Toniolo; Henz, 2015, p. 36).

Através da narrativa, fomos descobrindo os significados que temos atribuído aos fatos que vivemos e, assim, vamos reconstruindo a compreensão que temos de nós mesmos. O processo de formação, para Josso (2010, p. 205), designa "um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito." Compreender essas representações é importante, pois a maneira como cada um de nós ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoas, quando exercemos o ensino, uma vez que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 2020).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise interpretativo-compreensiva configurou-se como perspectiva de análise das narrativas da formação dos professores cursistas, construídas nas suas experiências no decorrer da realização das atividades e na avaliação do curso, fazendo interfaces com condições objetivas e subjetivas do trabalho que os professores estavam realizando nas atividades não presenciais, inscritas num projeto de reconfiguração da vida-profissão, e de experiências construídas na aplicação dos conhecimentos adquiridos (Souza, 2014). Dialogar com os pares de diferentes áreas do conhecimento proporcionou-nos o enriquecimento coletivo benéfico para todos. Concretizar uma construção coletiva de conhecimento de diferentes saberes foi ao encontro do pensamento freiriano: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Freire, 2010, p. 23).

O curso foi autoinstrucional e totalmente na modalidade de Educação à Distância (EaD), com 40 horas de dedicação ao tema em diversas atividades: Fala, especialista!, momento em que os formadores se direcionavam aos cursistas (vídeos). Os textos dos módulos eram curtos, para não cansar os cursistas, e, para refletir sobre o tema, eram divididos nas seguintes sessões: Saiba mais: sugestões complementares de leituras e vídeos; Organizando as aprendizagens: fóruns e atividades; Para finalizar: autoavaliação e avaliação da aprendizagem. Para as atividades do curso, foi utilizada a plataforma do Google Classroom, sendo os grupos de WhatsApp para sanar dúvidas. Assim, o cursista era o próprio gestor de suas leituras, no encaminhamento de possíveis propostas de atividades, trilhas de aprendizagem para a sala de aula e na verificação do que aprendeu (autoavaliação).

As formadoras acolhiam as dificuldades dos cursistas para tentar ajudá-los a superá-las e terem bom desempenho na execução das atividades e no curso, preparando-os para o novo cotidiano da nova realidade. Nesse contexto, foi evitado, no decorrer da avaliação de desempenho dos cursistas, a função classificatória, comparando sujeitos entre si. A avaliação considerou o avanço que aquele cursista obteve durante o curso.

A divisão do curso em três módulos tinha como objetivo facilitar o processo de aprendizagem dos professores-cursistas. Segundo Castro (Todos pela Educação, 2020), “o

ensino remoto significa um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas que podem incluir desde videoaulas ou ensino on-line, como também atividades impressas enviadas aos alunos, leitura de livros”. Para a autora, uma das grandes dúvidas das redes de ensino e educadores eram os formatos de atividades que poderiam ser fornecidas para atender à diversidade socioeconômica e de acesso à internet entre os estudantes.

Nesse cenário, recaía sobre os docentes a responsabilidade de adaptar os objetos de conhecimento, as aulas e as avaliações — sem prejudicar o processo de aprendizagem —, além de traçar estratégias para manter os alunos interessados e engajados. A tarefa era ainda mais complexa quando se tratava de uma metodologia de trabalho que atendesse aos alunos que viviam em áreas distantes e sem acesso à tecnologia e, principalmente, às crianças dos anos iniciais, especialmente do ciclo da Alfabetização, pois ainda não possuíam o domínio da leitura e da escrita.

A busca por estratégias metodológicas que favorecessem “inéditos viáveis” na continuada formação de professores na Educação Básica tem sido desafio permanente no desenvolvimento de uma formação a partir da análise das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, discutindo as possibilidades de superar, como explica Freire (2014), as “situações-limite”, em que os professores foram lançados durante a pandemia, e compreendem as dificuldades interpostas na prática pedagógica e na vida pessoal e profissional. Mediante a realização de “atos-limites” (ações de resistência e ousadia), alcançaram-se “inéditos viáveis” ou “soluções praticáveis despercebidas” que possibilitaram a análise crítica da realidade e a (trans)formação individual e coletiva, fomentando condições voltadas à práxis para agir e modificar o mundo, situações que favoreceram a auto(trans)formação dos profissionais da Educação, não somente dos docentes.

O papel da Secretaria de Educação, em colaboração com as escolas, era apoiar a formação do professor, através de suporte técnico e regras objetivas e bem definidas para atender ao novo formato do modelo de atividade/aula não presencial. A formação se concentrava na diversidade de materiais a serem produzidos e nas metodologias de ensino que atendessem às peculiaridades de cada etapa da educação.

Essa proposição foi fundamental para garantir a confiança dos docentes e viabilizar a implementação do curso. Fez-se necessário, também, estimular a troca de conhecimentos digitais e metodologias entre os professores, assim como um grupo de apoio pedagógico para orientação das atividades não mediadas pela tecnologia. Concordamos então com Nóvoa (1995, p. 26), quando este afirma que “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Organização dos módulos do curso

O primeiro módulo do curso trazia orientações sobre os materiais que deveriam ser produzidos, e sobre a realização das atividades pedagógicas no novo contexto. Intitulado Planejando aulas/atividades não presenciais, o conteúdo desse módulo foi produzido para orientar os profissionais da Educação envolvidos no processo de produção de material didático a ser utilizado em aulas não presenciais. O objetivo era oportunizar orientações teórico-metodológicas para produção e seleção de material didático-pedagógico a ser utilizado em aulas não presenciais, na perspectiva de promover o alinhamento da elaboração de tais materiais às peculiaridades dessa modalidade.

Justino (2011) afirma que os materiais didáticos são de fundamental importância para a aprendizagem dos estudantes, pois, através deles, os professores criam uma ponte entre a teoria (palavra) e a prática (realidade), na execução de suas aulas. Assim, os professores foram orientados a produzir atividades interessantes, de fácil entendimento e execução por parte dos estudantes, que estimulassem a responsabilidade e autonomia deles, pois as atividades de difícil compreensão geram desânimo e dificultam o acompanhamento pelos familiares, apoiadores no desenvolvimento discente. Entre as orientações propostas, destacam-se:

- a) Material autoexplicativo e dialógico: no ensino não presencial, precisávamos mudar a concepção de produção de material, não poderia ser apenas um “Para casa”, ou uma agenda descritiva, o material precisava ser autoexplicativo e dialógico. Precisávamos ter uma atenção especial com a redação do material impresso, incluindo textos e principalmente imagens de suporte, além de contemplar exemplos, sempre que possível.
- b) Apoio e suporte aos alunos: para manter os alunos engajados nas aulas/atividades não presenciais, estes precisam receber apoio e suporte no processo, o que poderia ocorrer via plataforma, aplicativos de mensagens instantâneas, ligação telefônica e rádio de modo individual e coletivo, entre outros. Para os alunos que não tinham acesso à tecnologia, a comunicação escrita precisava ser bem detalhada.
- c) Exploração de materiais diversos: os alunos aprendem de maneira diferente, portanto o ideal era apostar na diversidade de atividades, como fórum, atividades, questionários, slides, vídeos, áudios, experiências práticas, pesquisas e outros.
- d) Manter o espírito de grupo: tudo era novo e isso causava apreensão e medo, inclusive nos alunos, com o isolamento social e as turmas afastadas; portanto, fez-se necessário preservar a sensação de pertencimento a um grupo, pois isso aumentava o engajamento e permitia que os estudantes esclarecessem as dúvidas entre si.
- e) Aproximar o objeto de estudo e a realidade: no planejamento das atividades, as orientações eram para que fosse abordado o cenário de isolamento social, abordado pelo lado positivo, propondo soluções e reflexões para o futuro e proporcionando que os alunos trouxessem as suas experiências para o ambiente estudantil. O material didático que remetia ao contexto familiar dos alunos era uma grande estratégia para despertar a atenção deles.
- f) Selecionar habilidades adequadas para serem trabalhadas de forma não presencial: nem todas as habilidades e/ou direitos de aprendizagem poderiam ser trabalhados de modo não presencial, então, era necessário reorganizar o currículo, selecionando atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de baixo nível de complexidade. Isso foi muito importante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.
- g) Diálogo com as famílias: entendemos que o diálogo com as famílias foi essencial. Assim, dispor de orientações sobre as atividades e a forma como os pais poderiam contribuir para a resolução destas foi muito importante. Considerando a diversidade das famílias em função do seu nível instrucional/letramento e cultural, tempo disponível dos pais e/ou responsáveis, condições de moradia e de acesso à internet e equipamentos, essas orientações precisaram ser diversificadas de modo a alcançar todas as famílias. Muitas não estavam preparadas para receber funções que são próprias e específicas dos profissionais da Educação.
- h) Experiências práticas: falar de experimentação e investigação é falar de experiências científicas que poderiam ser realizadas pelos alunos. Essas experiências proporcionariam a aproximação entre teoria e prática e enriqueceriam o conteúdo, facilitando a assimilação de conceitos por parte dos estudantes. Além disso, gerariam oportunidade para o estudante assumir o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem. As experiências

práticas eram excelentes para o momento vivenciado, desde que fossem planejadas cuidadosamente, não devendo propor nada perigoso ou que o aluno precisasse de materiais de difícil acesso.

Segundo Freire (2010, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Os estudantes foram despertados para o conhecimento quando levados a compreender o que ocorre ao seu redor e a fazer as próprias conexões e associar a sua vida à realidade. Por isso, era muito importante que o educador planejasse as propostas a serem desenvolvidas nesse período de aulas não presenciais de modo a proporcionar ao aluno a oportunidade de participar ativamente da construção do conhecimento.

O módulo 2 trazia como tema uma nova estratégia de elaboração das atividades para o momento não presencial: as trilhas de aprendizagem, que são processos de ensino que abordam diversas atividades distribuídas em etapas ou caminhos a serem percorridos pelo estudante, colocando em prática sua autonomia no processo de aprendizado. As trilhas já eram utilizadas na Educação Profissional, no aprimoramento das competências; na Educação Básica, eram necessárias adaptações para que o estudante se propusesse a aprender e exercer a habilidade de forma independente. Segundo Freire (2016, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Para o planejamento, era necessário aos professores que: a) conhecessem o perfil dos alunos; b) elaborassem atividades em sequência com diferentes níveis de dificuldade e que avançassem de acordo com a Taxonomia de Bloom; c) organizassem um conjunto de atividades diferentes ao longo das trilhas; e d) desenvolvessem um plano com possibilidades para avaliar os resultados obtidos em todo o processo. Para assegurar melhores resultados, era preciso ir além do que já estava posto nas rotinas escolares e oferecer aos alunos experiências completas de aprendizagem, menos mecânicas e mais estimulantes, formadas por ações planejadas para estimular o protagonismo estudantil. Para isso, era necessário respeitar a individualidade de cada estudante, suas necessidades e perfis pessoais e de estudante, sabendo que cada indivíduo é único e, portanto, um mesmo método poderia não ser o ideal para todos os estudantes; e mesmo que algumas etapas da trilha fossem obrigatórias, era possível mesclá-las com passos opcionais.

Inicialmente, era necessário lembrar que a maior parte dos alunos não estava acostumada a estudar à distância e sozinha, sem a presença do professor, especialmente os alunos do Ensino Fundamental. Sendo assim, fazia-se necessário que o professor traçasse, de maneira bastante detalhada, o passo a passo para que eles pudessem seguir, aproveitando o máximo possível das atividades propostas. Outra recomendação era que as orientações tivessem uma linguagem simples e clara. As trilhas de aprendizagem tinham como objetivo ajudar a guiar o aluno em seus estudos, uma vez que ele não teria a presença do professor para fazer a transposição didática e orientá-lo nesse processo. Logo, escrever uma trilha significa guiar os estudantes sobre o que devem realizar para atingir os objetivos daquela atividade.

As trilhas foram uma tentativa de simular não somente uma aula presencial, mas também de demonstrar diferentes modos de aprendizado. Durante os passos, era possível envolver situações de interações com pares por meio da tecnologia, como grupos de WhatsApp. Planejar as trilhas de aprendizagem permitiu aos professores propor atividades variadas para contemplar boa parte dos seus estudantes, respeitando as diferentes formas de aprender. Foi necessária dedicação ao planejamento das atividades que iriam compor cada etapa desse processo de

ensino e analisar quais eram as habilidades que precisariam ser desenvolvidas e conhecer bem o perfil dos alunos para quem as atividades eram destinadas.

De acordo com Abar, Morais, Azevedo e Vieira (2019), a função da trilha de aprendizagem é estruturar as atividades a serem realizadas pelo aluno, fornecendo-lhe subsídios para participar de forma individual e autônoma. Assim, as trilhas ainda trazem a possibilidade de o estudante avançar em cada etapa, de acordo com seu desenvolvimento pessoal, ou seja, o aluno caminhará e poderá voltar, se não estiver confortável para seguir adiante e completar toda a trilha.

O trabalho com trilhas de aprendizagem possui um potencial pedagógico muito amplo, mas depende muito do planejamento e da disposição dessa forma de organização do trabalho pedagógico. Portanto, ao elaborar sua trilha, chamava-se a atenção do professor para os seguintes detalhes:

- a) Contato inicial: Iniciar a atividade com cumprimentos e palavras de incentivo. Em seguida, apresentar de maneira resumida o conteúdo a ser trabalhado;
- b) Leitura: indicar a leitura de um texto didático do livro do aluno ou outro disponibilizado eletronicamente ou impresso, e realizar a apresentação do material, destacando a importância da leitura, os conceitos abordados e até dando dicas de possíveis respostas que eles encontrariam no texto. O objetivo era motivar o aluno para a leitura;
- c) Videoaula: quando possível. A ideia era que os estudantes pudessem ter acesso a uma videoaula do professor. Na impossibilidade, o mais prático era utilizar uma videoaula já disponível no YouTube ou enviar pelo menos um áudio explicando o conteúdo;
- d) Vídeos extras: era possível indicar também outros vídeos, documentários, vídeos musicais, lives, filmes e outros. Esse processo ensinava aos estudantes que há outras formas de aprender;
- e) Atividades escritas: era indicado adicionar listas de atividades que poderiam ser do livro didático do aluno, material impresso pela escola ou disponível na plataforma, quando fosse possível utilizar esse recurso;
- f) Atividades com comunicação dialógica: era preciso ficar atento à linguagem usada nas atividades, a escrita tinha uma abordagem narrativa, como se fosse uma aula presencial para os estudantes: com diálogo. Isso aproximava professores e estudantes. A linguagem deveria ser de acordo com a idade e a realidade dos alunos. A escrita do professor tinha como objetivo instruir os estudantes ao longo da trilha de aprendizagem;
- g) Avaliação: a proposta era que fosse uma pequena atividade de uma ou duas questões, uma espécie de Raio-X e que orientasse o aluno a tentar responder sem pesquisar o que estava sendo perguntado. Era incrementada sempre por uma autoavaliação que incentivasse seus estudantes a se autoavaliarem, com um texto orientador para que fossem guiados também nessa etapa.

Por fim, lembramos que, apesar de as trilhas de aprendizagem serem uma metodologia muito livre e autônoma para os estudantes, nenhum bom resultado seria alcançado sem a participação, engajamento e envolvimento deles. Portanto, eram sempre ressaltadas as vantagens de manter um diálogo constante com os alunos e promover ações para motivá-los.

No terceiro e último módulo, os professores responderam questionários com questões fechadas e abertas, nas quais produziram relatos de experiência, expressando-se subjetivamente, falando sobre os aspectos positivos e negativos do curso e deixando sugestões como forma de avaliar o curso e realizar a autoavaliação como cursista. Composto por 10 (dez)

questões no Google Formulário, os cursistas puderam avaliar a abordagem didática e a plataforma, como também os materiais utilizados, as condições de atendimento e o desempenho das formadoras.

Muitos relatos foram importantes para que as formadoras aperfeiçoassem o curso, ao longo do seu desenvolvimento. Entre os aspectos positivos citados pelos cursistas, destacam-se a ampliação dos conhecimentos em relação ao tema proposto, o ambiente de trabalho estava cada vez mais exigente e isso exigia dos profissionais novas formas de ensinar, um dos motivos para o que estava acontecendo era a evolução no uso das tecnologias. Por isso, era necessário pensar, analisar e se reinventar a cada dia para que novas competências fossem aprimoradas. Entre os pontos negativos, estava, como mais citado, o momento vivido: o tempo dos profissionais da educação estava muito corrido para a dedicação ao trabalho, aos estudos e às rotinas familiares, pois estavam isolados em casa.

Outro aspecto bastante citado foi a qualidade da internet que dificultava a participação e a interação, como também dificuldade relacionada ao uso das tecnologias, à falta de familiarização com a plataforma. Por esses motivos, tivemos de prorrogar as datas de encerramento das atividades na plataforma, por várias vezes. Muitos alegavam que onde moravam o serviço de internet não oferecia conexão de qualidade. Acreditamos que muitos estudantes estavam passando por situações bem parecidas. Oliveira (2021) lembra que as principais potencialidades que precisam ser reconhecidas dizem respeito à capacidade de adaptação e resiliência de professores e estudantes no momento inesperado e no cenário imposto, com a chegada da COVID-19. Apesar de todas as dificuldades, sempre deixavam claro que estavam aprendendo muito no curso e elogiavam as atividades propostas, pois promoviam a união entre teoria e prática.

Alguns relatos deixavam claro que as formadoras exerciam papel importante no esclarecimento das dúvidas e no acompanhamento das atividades desenvolvidas na plataforma, e que o material de suporte era prático e de fácil entendimento. E, assim, as formadoras ingressaram no campo de que formar é preparar para a mudança nas dimensões básicas do ser humano: conhecimentos, sentimentos e atitudes; habilidades e vontade ou empenho na realização de tarefas, tendo em vista a integração de processos de formar (desenvolvimento profissional), inovar (melhoria colaborativa) e investigar (conhecer para melhorar). Inovar para formar, formar para inovar (La Torre & Barrios, 2002).

Com relação às sugestões, muitos citavam a necessidade da formação continuada para os professores e que, no retorno presencial, o curso tivesse continuidade, dando ênfase ao uso de tecnologias e novas metodologias de aprendizagem vivenciadas na prática. Muitos afirmavam já fazer uso de computador, mas em algumas atividades mais simples, para elaboração de trabalhos e avaliações. Muitos professores assumiram, em seus relatos, que era preciso aprofundar mais os conhecimentos sobre tecnologias, pois agora entendiam que era “um caminho sem volta”, já que estávamos utilizando seus recursos em prol da educação, que seriam potencializados seus usos no retorno presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho propôs-se a refletir sobre o trabalho de formação continuada de professores no contexto da pandemia de COVID-19, no âmbito de seis redes municipais de ensino no estado do Piauí. Para a preservação das conquistas alcançadas com as políticas de formação e as melhorias das condições de ensino, era necessário inovar nas ações de formação dos professores. Como formadoras, foi imprescindível, naquele momento,

pensarmos estratégias que pudessem auxiliar os professores na realização de propostas mais profícuas em um terreno pouco conhecido e provavelmente infértil.

Reconhecendo o nosso inacabamento, assumimos sermos capazes de construir conhecimento por meio da auto(trans)formação, com possibilidades de “sermos mais” e valorizando os saberes da experiência (Freire, 2016), despertando em nós novas ideias a fim de re-criar uma proposta formadora para dar continuidade à ação educativa de formação, que, naquele momento, se tornaria ainda mais difícil ou inviável.

Nesse caminho, colocamo-nos com os professores em processo de formação continuada como sujeitos de aprendizagens constantes. O contexto situacional era de mudanças, desafios e inquietações no sentido do (re)inventar-se como ser professor e ser formador de professores. Nesse percurso, as experiências compartilhadas foram vivenciadas para realinhar os saberes de ‘si’ e do ‘outro’, numa experiência de encontro, que possibilitou a compreensão e a intervenção numa dada realidade educativa.

Essa atitude partiu, sobretudo, da consciência e do compromisso político com a educação, assumindo esta como prática social, capaz de promover a transformação social. Nesse aspecto, os pressupostos metodológicos da pesquisa autobiográfica contribuíram significativamente para compreender as nossas implicações e entradas no campo das discussões e das práticas de formação continuada de professores. Nesse entremeio, a um só tempo, contribuímos com a formação dos pares da profissão e, ao mesmo tempo, ressignificamos nossas experiências de ser professor e de ser formador de professores em meio ao contexto emergencial da pandemia.

Reconhecendo o valor da formação continuada para superação das dificuldades inerentes à realização das atividades pedagógicas não presenciais, foi possível perceber uma significativa mudança no comportamento humano, trazendo novos desafios à função do formador de professores. Até o momento, não se levava em consideração as dificuldades que esse profissional enfrenta para realizar seu trabalho, como preparo intelectual, pesquisa científica e busca constante por especialização para, assim, tornar seu labor mais significativo.

Como vimos, o trabalho de formar em tempos de pandemia impôs desafios para os profissionais da educação, visto que esses sujeitos tiveram de se reinventar para desempenhar suas atribuições, superando obstáculos, os quais constituíam impedimentos para o sucesso. Portanto, a formação continuada em tempos de pandemia de COVID-19 configurou-se como um grande desafio para os profissionais da Educação, principalmente para professores e formadores, que, por sua vez, mostraram superação das dificuldades, aprendendo o novo que sobreveio fortuitamente e desenvolvendo habilidades requeridas para realizar todo esse processo de formação em regime de trabalho remoto.

Desse modo, diante dos resultados aqui apresentados, esperamos que novas projeções, perspectivas e alinhamentos possam ser incorporados à formação continuada de professores. Ainda que tais resultados não ensejem generalizações sobre o tema e a problemática que o circunda, o retrato aqui construído emoldura uma feição comprometida com a maneira como se olha para os desafios no campo da formação continuada de professores.

Ser formador de professores, nesse cenário, significou não apenas o desafio de lidar com as demandas já existentes no campo educacional, mas a necessidade coletiva de olhar para um projeto também coletivo: a educação. Nesse sentido, reconhecendo os entraves e os limites a que os resultados aqui apresentados estão sujeitos, ressaltamos a necessidade de pensarmos em cada achado desta pesquisa como um mecanismo que possa instigar a reflexão contínua, no campo do ensino e, principalmente, da pesquisa, sendo este, portanto, um estímulo para o

aprofundamento do tema em estudos posteriores, considerando sempre a presença dos valores históricos, culturais, ideológicos e políticos que permeiam o campo da Educação.

REFERÊNCIAS

- Abar, C. A. A. P., Morais, U. C. De M., Azevedo, V. L. A. & Vieira, M. M. Da S. (2019). Projeto pré-cálculo: Reforço matemático para os cursos de engenharia em trilhas de aprendizagem do ensino híbrido.
- Alves, A. B. & Barros, M. do C. B. (2021). Os impactos da pandemia na formação docente e no processo de ensino aprendizagem. In M. P. dos SANTOS, C. R. B. ALVES (Eds.), *A educação na contemporaneidade: Desafios pedagógicos e tecnológicos* (pp. 65-75). Editora Amplia.
- Altet, M. (2003). Qual(quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In M. ALTER, L. PAQUAY & P. PERRENOUD (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 21-40). Artmed.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Casa Civil http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Casa Civil http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2008). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Casa Civil http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 005, de 28 de abril de 2020. Estabelece a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional de Educação.
- Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de professores. In A. Nóvoa; M. Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde de Portugal.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (41ª ed.). Paz e terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. (32ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, A. M. A. F. (2014). Notas explicativas. In P. Freire. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (21ª ed.) (pp. 273-333). Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2020, setembro-dezembro). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados* [online] 34(100). <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt>
- Josso, M. C. (2005). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Josso, M.C. (2010). *Caminhar para si*. EdIPUCRS.
- Justino, M. N. (2011). *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente*. Ibpex.
- La Torre, S. & Barrios, O. (2002). *Curso de formação para educadores*. Madras.
- Machado, J. B. & Carvalho, M. J. S. (2013, novembro). Teoria e prática: as experiências formadoras da docência. *Novas Tecnologias na Educação* [online] 2(11). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.43652>
- Melo, R. A., Barros, M. do D. M. da R. N. & Melo, K. R. A. (2020). Projeto escola e família – conexão pela educação: Desafios e possibilidades da educação escolar em tempos de pandemia. *Acadêmica Editorial*.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. S. (2000). *Os professores e as histórias de vida*. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017, outubro-dezembro). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

- Nóvoa, A. (2020). Formação de professores em tempo de pandemia. *Economic News Brasil*. <https://www.economicnewsbrasil.com.br/2020/06/23/formacao-deprofessores-em-tempos-de-pandemia-e-tema-de-webconferencia/>
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação e Sociedade*, 22(e249236). Dossiê Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. <https://scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, V. H. N. (2021). Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da COVID-19? *Ensino em Perspectivas*, 2(1), 1-15. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577>
- Souza, E. C. (2006, janeiro-abril). A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39.
- Souza, E. C. de. (2014, janeiro-dezembro). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação [online]* 39(1), 39-50. <https://doi.org/10.5902/1984644411344>
- Todos pela educação. (2020, abril 8). Educação frente à pandemia: Desafios regulatórios e pedagógicos com a suspensão temporária das aulas. https://www.youtube.com/watch?v=_fXleFT1k4Y&t=1463s
- Toniolo, J. M. dos S. de A. & HENZ, C. I. (2015). Dialogus: Encontros dialógicos investigativos como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores. In C. I. Henz, J. M. dos S. de A. Toniolo (Org.). *Dialogus: Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores* (pp. 29-39). Oikos.