

Formação docente em contexto de rede, possibilidades diante da pandemia Covid-19

Teacher training in a network context, possibilities in the face of the Covid-19 pandemic

Formación docente en contexto de red, posibilidades ante la pandemia Covid-19

Eliani Cristina Moreira da Silva¹ , José Luís Bizelli¹ 

¹ Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brazil.

Autor correspondente:

Eliani Cristina Moreira da Silva
Email: elianimsilva@gmail.com

Como citar: Silva, E. C. M., & Bizelli, J. L.. (2022). Formação docente em contexto de rede, possibilidades diante da pandemia Covid-19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e18767. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18768>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades que a pandemia Covid-19, impôs aos sistemas de ensino, relacionadas a formação continuada docente no contexto de rede. Descreve-se e analisa as concepções de formação existentes no processo histórico, por meio da pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, numa abordagem de análise qualitativa em educação. Apoiar-se no referencial teórico: Scarpa (1998), Imbernón (2011, 2022), Tardif (2014), Placco e Almeida (2015) dentre outros. Na primeira seção far-se-á um histórico sobre as políticas formativas a partir do enfoque institucional. Na segunda seção será realizado a análise do desenho formativo adequado a nova realidade educacional. A terceira seção aponta para o planejamento educacional e políticas formativas. Por último apresenta-se a proposta formativa em contexto de rede diante da pandemia Covid-19. Destacam-se as possibilidades de um trabalho formativo que emerge da prática docente alicerçado no interior da própria rede de ensino.

Palavras-chave: Sistemas de ensino. Formação docente. Planejamento. Pandemia.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the possibilities that the Covid-19 pandemic imposed on education systems, related to continuing teacher education in the context of the network. It describes and analyzes the conceptions of training to exist in the historical process, through bibliographic research and literature review, in an approach of qualitative analysis in education. It is based on the theoretical framework: Scarpa (1998), Imbernón (2011, 2022), Tardif (2014), and Placco e Almeida (2015) among others. In the first section, a history of training policies will be made based on the

institutional approach. In the second section, the analysis of the formative design appropriate to the new educational reality will be carried out. The third section points to educational planning and training policies. Finally, the training proposal is presented in a network context in the face of the Covid-19 pandemic. The possibilities of a formative work that emerges from the teaching practice based on the teaching network itself are highlighted.

Keywords: Teaching systems. Teacher education. Planning. Pandemic.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades que la pandemia Covid-19 impuso a los sistemas educativos, relacionadas con la formación continua del profesorado en el contexto de la red. Describe y analiza las concepciones de formación existentes en el proceso histórico, a través de la investigación bibliográfica y revisión de la literatura, en un enfoque de análisis cualitativo en educación. Se basa en el marco teórico: Scarpa (1998), Imbernón (2011, 2022), Tardif (2014), Placco e Almeida (2015) entre otros. En la primera sección se hará una historia de las políticas de formación con base en el enfoque institucional. En el segundo apartado se realizará el análisis del diseño formativo adecuado a la nueva realidad educativa. La tercera sección apunta a la planificación educativa y las políticas de formación. Finalmente, la propuesta de capacitación se presenta en un contexto de red ante la pandemia Covid-19. Destaca las posibilidades de un trabajo formativo que surge de la práctica docente basada en la propia red docente.

Palabras clave: Sistemas de enseñanza. Educación del profesorado. Planificación. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, o país inaugura um período de reformas educacionais, pautadas por princípios progressistas, baseados na autonomia, descentralização e flexibilização dos sistemas de ensino e sua gestão educacional.¹

As agendas de governo, seja ao nível nacional, estadual ou municipal, incorporam o desafio do acesso e permanência dos estudantes a uma educação de qualidade, onde o processo de ensino, aprendizagem, o currículo e a avaliação projetam resultados que nortearão o financiamento educacional e as políticas públicas educacionais.

Nesse percurso, municípios brasileiros optaram pela criação de seu próprio sistema, descentralizados pelo processo de municipalização a nível local, com características colaborativas com os demais entes federados: União, Estados e Municípios. Para tanto, um há o desafio da implementação de uma gestão democrática, já explicitado na Constituição Federal de 1988,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
(Constituição, 1988).

E como acena a LDB 9394/96

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

¹ Silva, Eliani Cristina Moreira da. A supervisão de ensino no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP (1996 a 2016): as especificidades da trajetória histórico-político-normativa e o processo de democratização da educação básica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (Lei n. 9.394, 1996).

Os atos normativos apontam para uma abertura na elaboração das políticas educacionais vindouras e explicitam pontos de atenção aos sistemas de ensino que optem por esses caminhos. Um deles seria a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, contando com a participação dos profissionais da educação. Outro aspecto a considerar seria a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares, ou equivalentes, na construção do projeto educativo de cada unidade escolar, numa gestão marcada pela participação dos atores envolvidos no processo educativo: escola e família.

No entanto, outro ponto crucial para a garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que nos faz refletir durante a pesquisa, diz respeito à formação docente. Podemos afirmar que, cada vez mais, precisamos avançar nessa frente educativa chamada formação docente, em especial pela imposição as novas demandas educacionais vindouras do contexto pandêmico da Covid-19, a partir de março de 2020.

Nóvoa e Alvim (2021, p.8), ressaltam que as novas demandas do contexto pós pandêmico, alicerçam na formação profissional dos professores para romper com as estruturas organizacionais de ensino aprendizagem alicerçados em processos individuais. No contexto pós-pandemia, a formação continuada de professores, corroboram com o trabalho coletivo e não mais centrada apenas no trabalho individual do professor.

A sociedade do conhecimento, na era da informatização das tecnologias digitais e comunicacionais, ganham espaço entre os processos de ensino-aprendizagem, mediatizando a informação, o conhecimento e a aprendizagem. Caberá aos sistemas de ensino buscarem a reconstrução de suas redes de ensino, a própria reinvenção de seus processos educativos nesse novo contexto que emerge, superando seus paradigmas até agora construídos.

Dessa forma, pensar a formação dos docentes far-se-á eminentemente, diante do novo currículo oficial imposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e pelo contexto pandêmico e pós pandêmico vivenciado, necessitará de investimentos e esforços na construção de um espaço formativo proposto aos docentes. Apresenta-se uma proposta formativa docente pautada no contexto de cada rede de ensino, na própria unidade escolar, respeitando o percurso formativo, os saberes e práticas docentes.

Imbernón (2022), coaduna tal proposta na medida que destaca em suas pesquisas que a formação docente deva ocorrer no próprio contexto, pois se faz necessário orientação e apoio, desenvolvimento de modelos organizativos para gestão de sala de aula, desenvolvimento do trabalho coletivo entre os pares na própria escola, associando teoria e prática no próprio território da unidade escolar.

Além disso, há que se considerar o cumprimento e avanços nessa área apontados pelas normativas legais sobre o assunto. A exemplo disso, pode-se citar o descrito na LDB n.º 9394/96, que aponta para a implementação de uma política formativa em serviço aos profissionais da educação. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em seus documentos, coadunam com a necessidade de políticas formativas aos profissionais da educação. Mais, recentemente, a promulgação da BNCC, o novo currículo para educação básica, exige o repensar a prática pedagógica docente.

Portanto, este estudo planeja avançar por esse caminho: repensar a formação continuada dos docentes a partir do contexto de rede de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação a partir de uma revisão da literatura sobre o assunto, conforme Ludke e André (2018, p.31), pois “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua

visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, observa-se que os contextos formativos abordam a concepções de formação continuada a partir do enfoque externo de formação, com eixos estruturantes pré-determinados *a priori*, realizada por equipes institucionais, assessorias e parceria com as universidades. Não que isso seja um obstáculo ao desenvolvimento profissional, se faz necessário, uma visão externa, mas a abordagem desta pesquisa aponta, para uma formação continuada no contexto de rede, entre os pares, que emerge da própria prática pedagógica.

Portanto, apoiar-se-á nos estudos acadêmicos sobre formação continuada para os docentes pré e pós-pandemia destacado no referencial teórico de Scarpa (1998), Imbernón (2011, 2022), Tardif (2014), Placco e Almeida (2015) entre outros. O olhar para os documentos oficiais e institucionais que amparam a elaboração e implementação dos programas curriculares e como registram os percursos formativos apresentar-se-á como ferramenta de análise dos estudos de suma importância para relevância da pesquisa.

Nesse sentido, as redes de ensino necessitarão repensar seus processos formativos a partir de seu próprio percurso pedagógico vivenciado, devido ao contexto imposto pela Covid-19, que suspendeu as aulas presenciais e apontou para inovação de práticas pedagógicas inovadoras por meio do ensino remoto e aulas online. Um percurso para a implementação dos seus próprios centros de formação em contexto de rede a partir de seus territórios.

Para tanto, apresentar-se-á na primeira seção o panorama histórico sobre a formação docente; na segunda seção a trajetória possível para a formação docente; na terceira seção os desafios para implementação do planejamento educacional como aliado no contexto pós-pandemia; já a quarta seção apoiar-se-á na formação docente diante de um contexto inovador e, por fim, as considerações finais.

FORMAÇÃO DOCENTE, UM PANORAMA HISTÓRICO

A pandemia da Covid-19, o isolamento e distanciamento social e as aulas não presenciais, mediadas por tecnologias, colocam em xeque os paradigmas tradicionais vigentes que há tempos sustentam as teorias e práticas pedagógicas no espaço da sala de aula. Somando-se a isso, a sociedade do conhecimento, a era da informação, as tecnologias digitais e comunicacionais, não nos privou do surgimento do negacionismo aos princípios científicos, por muitas vezes contestados pelo senso comum. O que torna essencial o papel docente como mediador do conhecimento cientificamente consolidado.

Para converter o grande volume de dados em conhecimento significativo e contextualizado foi preciso que muitos se reinventassem como docentes, em especial na produção de aulas mediatizada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Foi necessário, também, refletir e fazer escolhas sobre o objeto do conhecimento e as formas de transmiti-los, transformar o fazer pedagógico para além do que foi ensinado nos cursos de graduação, na formação inicial.

Alarcão (2003, p.45), afirma que o “professor reflexivo baseia-se no pensamento reflexivo e ativo no mundo e necessita de uma formação holística”, uma postura de saber-aprender, saber-fazer num movimento contínuo em sua atuação docente. Descreve um caminho para a formação docente a partir de um professor reflexivo por meio da ação-reflexão-ação em contextos práticos de aprendizagens. Isso nunca foi tão necessário como agora.

Destaca-se a formação dos profissionais da educação para atender as especificidades de suas atividades ao longo da educação básica, fundamentado nos fundamentos científicos e sociais, na associação de teoria e prática e aproveitamento das experiências acadêmicas anteriores para constituição do percurso formativo desses profissionais.

Com a homologação da BNCC, os currículos presentes nos cursos de formação docente, terão por referência a própria base, a partir de cursos técnico de nível médio ou superior e tecnológica, a distância ou presencial, realizados, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Além disso, os sistemas de ensino, deverão promover formas de valorização dos profissionais da educação expressos em seus estatutos e planos de carreira para assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, com períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, inclusos na jornada de trabalho, como expresso no artigo 67 da LDB 9394/96.

As disposições estabelecidas indicam que cada sistema de ensino deve, em seus Planos Municipais de Educação (PME), assumir o compromisso de elaborar diretrizes e estabelecer metas, em conjunto, enfatizando a obrigação de realizar programas de capacitação para todos os professores em atividade, usando recursos presenciais e de educação a distância (EAD).

Mais tarde, o Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica destaca,

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Decreto n. 8.752, 2016).

Esse Decreto, estabelecer os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, expressando abertamente no art. 3º inciso V

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:
[...]

V - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (Decreto n. 8.752, 2016).

A resolução CNE/CP N.º 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, consolida a proposta de implementação em todas as modalidades de cursos e programas destinados à formação docente por meio de delineamentos de competências específicas fundamentais que priorizem a formação docente por meio do conhecimento profissional, aquisição de saberes que dão significado e sentido a prática profissional.

A prática profissional envolve como os conteúdos são trabalhados em situação de aula, conhecimento pedagógico do conteúdo, associação entre o objeto de conhecimento e objeto de ensino, reflexões sobre e engajamento profissional, compromisso moral e ético com aprendizagem dos estudantes; interação com seus pares, gestores e comunidade; compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada deverão primar pela articulação teoria e prática, as experiências docentes, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, a arte, o saber e, principalmente, o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Tais normativas fundamentam e sinalizam percursos formativos em sistema de ensino, mas sabe-se que há um objeto de reflexão que necessita ser considerado para que a formação docente se consolide, que caracteriza a vontade política para este fim.

É sabido que, durante abertura política e redemocratização do país, a promulgação da CF/88, a LDB 9394/96, a política educacional realizada ao nível federal, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), assume uma postura incisiva na responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira docente na educação básica, a partir da formulação de uma política nacional de formação docente cujos horizontes coadunam com um sistema nacional de educação.

As secretarias educacionais ou departamentos educacionais necessitam investir em programas de formação continuada, docente e gestores, para suprir as lacunas existentes na formação inicial, permitindo a atualização do conhecimento destes profissionais em seu fazer cotidiano. O aperfeiçoamento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) como uma agência federal que fiscaliza e avalia as políticas de currículo da educação básica e superior, formação docente, dos resultados das aprendizagens discentes e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com suas ações conjuntas para ministrar formação aos que não possuem, impulsionou ações formativas para suprir as demandas educativas das redes de ensino.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC, em 2003, visando a institucionalizar o atendimento de formação continuada de educação infantil e ensino fundamental — é redimensionada. Ela responde pela formação do conjunto de profissionais da educação básica e, além de fortalecer os programas estratégicos da área e acolher maior número de projetos de formação, promove maior articulação entre as demandas dos estados e dos municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras. Beneficia-se, para tanto, do maior refinamento dos requerimentos dos entes federados proporcionado pelo Plano de Ações Articuladas, um desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007.

Destaca-se que os sistemas de ensino promoveram uma formação docente contratando, muitas vezes, a assessoria externa de formação, fazendo parcerias com instituição de ensino superior, ao invés de investir esforços para a constituição de sua própria equipe de formação em rede. Isso demonstra percursos diferenciados em seu fazer e seus resultados a curto, médio e longo prazo (Silva, 2018, p.108).

Portanto, a trajetória histórica da política formativa para os docentes e especialistas da educação ganhou destaque e esteve presente intensamente até meados dos anos de 2016. A partir daí, verifica-se um período de aparente discussão de uma reestruturação curricular e um desmonte das políticas formativas para redes de ensino, salvo raras exceções, cuja estruturação já estava consolidada, conseguir romper e dar continuidade à política pública em âmbito local. As redes de ensino que constituíram-se respeitando seu percurso pedagógico conseguiram manter, mesmo que timidamente, uma política de formação continuada garantida e efetivada a partir das normativas legais vigentes.

As indagações a esse respeito nos permitem apontar que os sistemas de ensino que percorreram caminhos da autonomia pedagógica em amplos aspectos, em especial nas políticas formativas a partir de seu contexto de rede, conseguiram continuar suas políticas públicas formativas.

UMA TRAJETÓRIA POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo o Relatório do Banco Mundial (Relatório Conjunto, 2021) O Estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação, “a crise da COVID-19 forçou a comunidade educacional global a aprender algumas lições críticas, mas também destacou que a transformação e a inovação são possíveis para sistemas educacionais resilientes e transformadores que realmente proporcionam aprendizado e bem-estar para todas as crianças e jovens”. Corroboram com essa ideia as pesquisas em anos anteriores, que explicitavam caminhos para a formação continuada

docente, que agora no contexto pós pandêmico deverão ser revisitadas e intensificadas nas redes de ensino.

Scarpa (1998), apoiada na ideia reflexiva de formação docente, aponta caminhos possíveis a natureza prática da atividade docentes. A necessidade do conhecimento na ação, o seu saber efetuar, a reflexão para intervenção em sua prática pedagógica.

Arroyo (2000), complementa o posicionamento anterior destacando que, de forma geral, observa-se a ausência de competências e domínio de saberes, distanciam o reconhecimento e valorização dos profissionais do ensino e que para inversão dessa imagem há que se construir uma imagem social do nosso saber fazer, mesmo que isso ocorra em um processo lento de formação de nossa imagem de mestre.

Imbernón (2011), aponta caminhos para uma formação docente e profissional para a mudança e incerteza, o que, seguramente, nos propõe uma reflexão crítica no fazer pedagógico e dos rumos que a formação docente deverá percorrer para consolidação profissional.

A formação permanente do docente necessita percorrer a reflexão prático-teórica, sobre a compreensão, análise e intervenção da realidade; a troca de experiências entre os iguais para tornar possível a atualização, intervenção e comunicação educativa; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo, pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.; o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Imbernón, 2011, pp.50-51).

Tardif (2014) nos explica que as atuais tendências de formação continuada partem do princípio de valorização do saber docente. Os trabalhos de formação devem partir da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação. Portanto, pode-se reconhecer a necessidade de repensar a formação docente em todos os níveis de ensino e encontrar meio de viabilizá-la efetivamente. Como afirma Scarpa,

tal necessidade se justifica sobretudo pela evolução das ciências, pelas transformações das circunstâncias sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que afetam as novas gerações, e pela própria natureza da função docente, tal como se procura compreendê-la contemporaneamente. Isto exige dos programas de formação inicial e permanente a capacidade de se constituírem como instrumento constante de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores. Significa formar um professor que saiba lidar com novas exigências curriculares, com novas competências e habilidades profissionais, para ser um membro atuante de sua equipe escolar, autor de sua prática, investigador em sala de aula, capaz de refletir constantemente sobre seu fazer pedagógico (Scarpa, 1998, p.33).

Isso indica que as novas propostas curriculares, as novas metodologias de ensino-aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) necessitarão fazer parte do contexto formativo dos docentes, a fim de promover no ambiente formativo inovador de desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, a partir da prática do fazer pedagógico individual para um fazer pedagógico coletivo (Imbernón, 2022).

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Os sistemas de ensino e as unidades escolares precisarão suprir esse novo desafio formativo imposto pelo contexto pandêmico, a fim de minimizar os danos causados pela falta de uma coordenação nacional da política educacional a partir dos organismos oficiais nacionais, tais como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Será uma necessidade imperativa as redes de ensino suprirem lacunas de um passado tão próximo e, para tanto, o planejamento educacional tornar-se-á essencial e significativo para recuperar e suprir as deficiências ocasionadas. Coerentes com essa proposição, os programas formativos caminharão com intuítos compensatórios e restaurativos.

As concepções e os modelos dos projetos de formação de professores em serviço estão diretamente relacionados com as diferentes formas de definir a profissão docente. Cada um desses paradigmas responde a uma concepção filosófica determinada sobre o que é ser professor e, de acordo com ela, defini os fatores mais importantes a desenvolver e as diretrizes utilizadas nos seus processos de formação (Scarpa, 1998, p.34).

O percurso formativo e a valorização dos profissionais da educação fomentam esse processo de planejamento educacional articulado a política pública de formação continuada no que diz respeito as redes de ensino. Olhar para dentro da própria rede, das necessidades e demandas formativas, nos oportunizará uma reflexão coletiva, de que cidadão e sociedade queremos para o futuro.

No entanto, como o planejamento educacional, nos sistemas de ensino, articula-se com a políticas públicas de formação continuada pensadas e as de fato executadas? Cabe indagar como os sistemas de ensino vem se constituindo em seu percurso histórico e como o planejamento educacional se desenvolve para a consolidação de políticas públicas formativas articuladas com a identidade local, olhar e analisar o território como espaço de possibilidades de desenvolvimento educacional.

Nesse âmbito, há uma pretensa complementação da pesquisa de mestrado, em 2018, ao observar que o sistema de ensino, apesar de todo o percurso organizativo, até aqui trilhado, ainda há muito que percorrer, pois as ações de políticas públicas educacionais descontínuas acabam por imperar, seja na esfera local, estadual ou federal. Esse fato concretiza-se com as políticas de governo e não de Estado.

A ruptura da continuidade da política educacional, nas diversas esferas dos entes federados, impõe um esforço para articulação e engajamento a fim de resgatar o percurso educativo dos sistemas de ensino e sobreviver à onda conservadora e negacionista que renasceram no universo educacional.

Os sistemas de ensino, que se organizaram em ações coletivas de representatividade dos diversos segmentos dos profissionais da educação, visando reconstruir as ações, o planejamento educacional, as formativas e a continuidade das ações educativas até aqui experienciadas com resultados positivos sobre a qualidade educacional, puderam e podem continuar a buscar organização neste novo contexto.

É necessário retomar o caminho da reflexão e tomada de decisão da organização de um planejamento educacional para os próximos anos, delineado numa perspectiva dialógica e de continuidade e inovação educacional, por meio da reorganização curricular e da (re)elaboração do Projeto Pedagógico das unidades escolares.

Coaduna um processo político, um contínuo propósito coletivo, de reflexão e amplo debate, a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade, contando com a participação do

maior número possível de membros das categorias que a constituem. O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade.

Essa trajetória histórica nos permite comparar os sistemas municipais em (re)construção, que desejam transformar a educação com características de autonomia pedagógica em administrativa e financeira, de acordo com o contexto histórico-geográfico local. Cabe destacar a construção e a valorização dos profissionais da educação que atuam como promotores diretos e indiretos da elaboração, implementação e acompanhamento da qualidade educacional ofertada.

O cenário atual é composto por diversos programas governamentais e instituições educacionais. Contudo, recentes pesquisas e estudos (nacionais e internacionais) apontam que oferecer programas com foco em conteúdos teóricos, modelos de ensino e práticas elaboradas por especialistas não é eficaz, pois não auxilia os professores de forma significativa e não resulta em alterações efetivas nas práticas. Nessa perspectiva, os sistemas municipais de ensino possuem formas diversas de organização, graus de autonomia em sua estrutura administrativa e pedagógica, atuando em regime de colaboração com os entes federados. A qualidade educacional consolida-se a partir da elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento educacional que não se distancie do contexto local e que não fuja as diretrizes educacionais federais.

Vasconcellos (2014), caracteriza o planejamento na perspectiva dialética de um instrumento teórico-metodológico para intervenção na realidade, uma postura de organizar a reflexão e ação com estratégia global de posicionamento diante da realidade. O autor define as três dimensões básicas do processo de elaboração do planejamento: realidade (*para que e o que*), finalidade (*explicitação de intencionalidade*) e o plano de mediação (*previsão das ações*).

Dessa maneira, fica explícita a necessidade premente, que as redes de ensino, repensem seu planejamento educacional, a partir de uma política formativa em contexto de rede, onde os profissionais da educação, em especial os docentes, possam reinventar suas práticas pedagógicas coletivas no interior do território para a intervenção na realidade.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTEXTO PANDÊMICO INOVADOR

Assiste-se à organização e sistematização de plataformas digitais e comunicacionais como o *Zoom, Google Meet, Teams, Skype, Youtube, Facebook*, que se transformaram a fim de possibilitar ao usuário maior conectividade não mais como uma forma de entretenimento, mas agora como os objetivos educacionais expressos para este fim. Ganham visibilidade no mercado educacional, durante a pandemia, em aulas não presenciais e como grande poder de interconexão com as famílias e estudantes, que se dispuseram a aprender como essas ferramentas digitais e comunicacionais (Rocha, & Lima; 2021, pp.377-390).

De acordo com Rocha e Lima (2021, p.378), “o poder de influência dessas plataformas digitais nas próximas décadas para disseminar informação, conhecimento e entretenimento às pessoas não há como mensurar, mas sabe-se que, a cada instante, elas ganham mais usuários.” Os pesquisadores salientam que “o universo educacional terá que, de alguma forma, apropriar-se desse uso pela necessidade gerada pela pandemia Covid-19, e, para além disso, equalizar as distorções de acessos a internet para que de fato o acesso seja para todos, indiferentes das condições socioeconômicas que cada educando possa estar inserido”.

O percurso de formação docente deverá refletir sobre essa problemática universal o acesso ao conhecimento mediatizado por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as possibilidades e seus desafios.

Apresenta-se um novo cenário para as aprendizagens e a formação docente poderá encontrar novos desenhos para os encontros formativos como fomento a reflexão dos docentes e demais profissionais da educação a partir da realidade de suas práticas no contexto de trabalho ajustadas as novas demandas problematizadas pelo contexto pandêmico.

O percurso formativo proposto utiliza-se do ambiente profissional para construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da práxis pedagógica experienciada, aliadas ao fazer coletivo docente, mediatizada pela teorização da prática expresso em um projeto de formação com foco no próprio contexto de rede (Imbernón, 2022). Esta abordagem interativa e dialógica prevê o desenvolvimento de um processo autoformativo, de aprendizagem entre pares e desenvolvimento de um profissional reflexivo e investigativo que concebe a escola como parte de uma rede colaborativa, centrada na aprendizagem.

Destaca que a formação centrada na escola planeja desenvolver um paradigma colaborativo entre os docentes, uma reconstrução da cultura escolar dentro da sua própria realidade, uma autorregulação, a crítica colaborativa como filosofia de trabalho e gestão, num processo contínuo e de respeito mútuo de participação, envolvimento, apropriação e pertença (Imbernón, 2011).

Repensar os processos de formação continuada docente impulsiona a refletir sobre as subjetividades dos professores, quando debruçam seu olhar para os seus saberes e práticas, numa perspectiva de construção e articulação, movimento contínuo de saber e um saber fazer (Tardif, 2014).

Recentemente o programa nacional de formação de professores passou pela implantação do Programa de Residência Pedagógica (2018) pelo Ministério da Educação, a fim de que estimule a articulação de teoria e prática, já na formação inicial, com regência de sala e intervenções pedagógicas. Gatti (2021, p.9), destaca que:

as discussões e reflexões sobre a situação da formação de professores, realizadas em algumas instituições de ensino superior, levaram a propostas que vêm mostrando inovações apreciáveis. Elas se institucionalizam renovando perspectivas e práticas e exigem esforço e grau de cooperação do coletivo docente, consciência integral da proposta relativa à formação de professores e dedicação ao projeto curricular assumido. Entre várias iniciativas vamos destacar aqui, a título de exemplo, apenas três. Elas também mostram a factibilidade de renovar quando há compromisso coletivo e vontade política.

Esse viés permite a elaboração e execução de uma proposta formativa alinhada ao planejamento participativo, que considera o percurso histórico educacional das redes ensino. Para tal fim, é preciso considerar a vontade política, uma vez que envolve a discussão de objetivos, a representação de diferentes grupos, as tensões e os conflitos, além da valorização dos processos, e não somente dos resultados.

Entretanto, Nóvoa e Alvim (2021, p.3) destacam, “que hoje não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais”.

Dessa forma, ressalta-se a essencialidade de zelar pelo papel do professor diante do contexto pós-pandemia, zelando pela manutenção dos espaços de democráticos e participativos na produção do conhecimento humano e social.

CONCLUSÃO

As escolas possuem demandas específicas, sendo investir no fortalecimento da escola como espaço de formação e investigação de práticas pedagógicas. As equipes gestoras precisam fazer um diagnóstico das demandas formativas dos docentes, para que possam apoiá-los em sua rotina. O projeto pedagógico de cada unidade escolar, afetado pela pandemia, promoverá uma reflexão e uma reimaginação do alinhamento das práticas docentes em contexto de rede, no próprio território escolar.

Dessa maneira, é necessário apoiar as escolas no processo de reflexão do planejamento de ações para melhorar o aprendizado, aperfeiçoar as ações de supervisão e investir em aspectos

estruturais das escolas com intervenções pedagógicas mais específicas no contexto da sala de aula para o progresso do aprendizado das crianças, jovens e adultos.

Sabe-se que somente o saber técnico não basta, é preciso que essa formação continuada em serviço esteja centrada nos desafios contemporâneos, alicerçado na figura docente como um pesquisador, por meio de um trabalho contextualizado, que contemple teoria e prática, e que proporcione uma constante ação-reflexão-ação entre pares.

A formação constante em serviço tem uma dimensão de complementação da formação inicial e de reelaboração teórico-crítica da prática educativa ao longo de toda a carreira profissional. É importante levar em conta os diferentes tipos de conhecimento e experiências, seguindo uma interação dialógica, articulação de teoria e prática, voltada para atividade investigativa e reflexiva, com ênfase no desenvolvimento das aprendizagens coletivas, no processo de formação constante.

O Projeto Pedagógico das unidades escolares deverá contemplar espaços para estudo, problematizações, reflexões sobre a prática, valorização da formação entre pares, construção coletiva de conhecimentos rumo a perspectivas inovadoras e eficazes de aprendizagens. O ambiente de trabalho promove avanços na qualidade do ensino e aprendizagem docente e discente, uma vez que ambos constroem e refletem sobre a produção e disseminação do conhecimento de uma maneira processual e contextualizada no seu território, ligando a teoria à prática.

Ao analisarmos os percursos formativos existentes, é possível concluir que as propostas de formação continuada docente, evoluíram de uma perspectiva técnica, academicista, para uma abordagem reflexiva que valoriza desenvolvimento de um profissional autônomo, investigativo e reflexivo. É necessário promover desenhos formativos, articulados pelos arranjos entre teoria e prática, manejo de técnicas e métodos de ensino, desenvolvimento profissional dialógico e colaborativo.

As práticas colaborativas constroem e reconstróem-se a partir da problematização do *locus* de formação a partir da sua ressignificação acessível à compreensão dos cidadãos do mundo, contrapondo apenas a lógica mercadológica da educação, tendo em mente que um processo de formação, por mais bem fundamentado e intencionado que seja, não conseguirá atender as visões de mundo diferente e interesses conflitantes e, por esta razão, há que centrar-se esforços para uma formação continuada docente em contexto de rede, que parta da realidade do projeto pedagógico da unidade escolar e promova avanços educacionais concretos e duradouros.

Contribuições dos Autores: Silva, E. C. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Bizelli, J. L.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Arroyo, M. G. (2000). Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes.

Base Nacional Comum Curricular. (2018). Brasília, DF: MEC. Retrieved from <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

- Decreto n. 8.752 de 9 de maio de 2016. (2016). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação. Brasília, DF: MEC.
- Gatti, B. A. (2021). Formação de professores no brasil: Políticas e programas. *Paradigma*, 42(e2), 01-17.
- Imbernón, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2022). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC.
- Ludke, M., & André, M. (2018). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e249236.
- Placco, V. M. N. S., & Almeida, L. R. (2015). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola.
- Programa Residência Pedagógica. (2018). Brasília, DF: MEC.
- Relatório Conjunto. O Estado da crise global da Educação. Um caminho para a recuperação. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 2021. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf>
- Rocha, E. M., & Lima, J. M. S. (2021). Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 377-390. e-ISSN 1982-5587.
- Scarpa, R. (1998). Era assim agora não. Casa do Psicólogo.
- Silva, E. C. M. (2018). A supervisão de ensino no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP (1996 a 2016): as especificidades da trajetória histórico-político-normativa e o processo de democratização da educação básica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional (17a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasconcellos, C. S. (2014). Planejamento Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. Libertad Editora.
- Recebido:** 3 de julho de 2022 | **Aceito:** 2 de setembro de 2022 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.