

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE**

**A PESQUISA COLABORATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO**

Defesa de Tese de Doutorado

Laura Mendes Rodrigues Fumagalli

Dr. Phillip Vilanova Ilha

Uruguaiana, RS, Brasil

2022

A PESQUISA COLABORATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Laura Mendes Rodrigues Fumagalli

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para o título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha

Uruguaiana, RS, Brasil

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

F976p Fumagalli, Laura Mendes Rodrigues
A pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto / Laura Mendes Rodrigues Fumagalli.- 2022.
172p.; 30 cm

Orientador: Phillip Vilanova Ilha
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2022.

1. Professores 2. Pandemia 3. Formação I. Ilha, Phillip Vilanova II. Título.

LAURA MENDES RODRIGUES FUMAGALLI

**PESQUISA COLABORATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Tese defendida e aprovada em: 29 de Julho de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha
Orientador
(UFSM)

Prof. Dr. Vanderlei Folmer
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano
(UNIPAMPA)

Profª. Drª. Marília de Rosso Krug
(UNICRUZ)

Profª. Drª. Ana Paula Santos de Lima
(UFFS)



Assinado eletronicamente por **Phillip Vilanova Ilha, Usuário Externo**, em 01/08/2022, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EDWARD FREDERICO CASTRO PESSANO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/08/2022, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Marilia de Rosso Krug, Usuário Externo**, em 01/08/2022, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA PAULA SANTOS DE LIMA, Usuário Externo**, em 02/08/2022, às 00:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **VANDERLEI FOLMER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/08/2022, às 06:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0864969** e o código CRC **A48DA673**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese

Aos meus **filhos, Eduarda e Lucas**, para que assim como eu, nunca deixem de sonhar e correr atrás dos seus sonhos;

Ao meu **esposo Marciano**, que sempre me incentivou, superou a distância com amor e nunca “largou minha mão”;

À minha **mãe Vera** e à minha **tia Solange**, que sempre acreditaram em mim e cujos esforços afetivos sempre estiveram além de suas próprias forças para fazer o melhor, me dando suporte, amor e esperança;

Aos meus **irmãos, Luis Fernando e Ana Paula**, que estiveram na torcida pela realização do meu sonho e que assim como eu, estão na batalha por seus ideais.

Sem vocês, eu não teria forças o suficiente e nem a mesma garra para lutar e vencer tudo que passei na vida e na construção deste sonho.

AGRADECIMENTO

Com meu coração transbordando gratidão e não conseguindo conter as lágrimas que expressam toda minha emoção, procurarei agradecer e manifestar meu carinho àqueles que são fundamentais no meu dia-a-dia e àqueles que foram fundamentais nessa trajetória. Refletindo e compreendo, neste momento de finalização de um importante ciclo, que esta caminhada não seria possível e nem se tornaria real, se não fosse por vocês. Considero que todas as aprendizagens formais e informais, as orientações acadêmicas, o apoio constante, as partilhas, a compreensão e a vivência desde momento gratificante, mas complexo, me ensinaram que nos constituímos nesta movimentação da vida, carregando um pouquinho de cada pessoa, cada lugar e experiência e também deixando um pouquinho de nós onde passamos.

Assim, externo minha gratidão:

> A Deus, por maior que seja minha vontade, comprometimento e dedicação, sem ele, eu nada posso, pois Deus conhece meus sentimentos, minhas inseguranças, minhas “lutas”, meus traumas e todo dia abastece e renova minha fé, minhas forças e sabedoria. Mostrando-se presente na minha vida, desde os mínimos detalhes aos grandes, conectando meus “passos” e ações aos meus sonhos, quando estes são seus planos;

> A minha família amada e abençoada que sempre esteve ao meu lado me apoiando, incentivando e dando todo suporte que necessitava:

A minha mãe Vera Lucia e a minha tia Solange, que nunca mediram esforços ao longo da minha criação e da minha vida e que estiveram durante todo este processo me auxiliando e me fortalecendo;

Aos meus filhos Eduarda e Lucas pelo carinho, amor e compreensão em todos os momentos, inclusive suportando minha ausência, minhas oscilações de humor e reclamações;

Ao meu esposo Marciano por todo incentivo, apoio amor e carinho, suportando a distância de 1.260 Km, para que eu realizasse este sonho, que se tornou nosso;

> As amigas Veronica e Renata por continuarem juntas me apoiando, aconselhando, incentivando e ajudando carinhosamente, sem medir esforços desde o mestrado;

> Ao meu querido orientador Phillip Vilanova Ilha, o “anjo” enviado por Deus em 2017, para não somente cruzar o meu caminho, mas para me dar as mãos e me mostrar um mundo de possibilidades, que não acreditava mais ser capaz de conquistar. Gratidão meu “anjo” pelo apoio, empatia, paciência, pelas orientações, cobranças, partilhas e ensinamentos. Você é um exemplo que quero sempre seguir, de professor, de pesquisador e de ser humano;

> Aos professores PPG Educação em Ciências: Química da Vida e saúde, por todas as trocas e aprendizagens que nos proporcionaram;

> Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF), por todas as partilhas, aprendizagens e por todo apoio, suporte e colaboração no desenvolvimento do programa de Intervenções formativas deste estudo;

> À Banca Examinadora pelas contribuições na qualificação, ao qual procuramos seguir todas e por aceitarem dar continuidade na defesa desta tese;

> Aos professores municipais que aceitaram participar das intervenções e de todas os momentos e instrumentos utilizados ao longo da pesquisa.

Não há transição que não implique um ponto de partida,
um processo e um ponto de chegada.
Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que o nosso futuro baseia-se no passado
e se corporifica no presente.
Temos de saber o que fomos e o que somos,
para sabermos o que seremos.

Paulo Freire

RESUMO

A presente tese foi realizada em um pequeno município do interior do Rio Grande do Sul, com população estimada de 4.227 pessoas, o qual possuía na sua rede municipal de ensino um total de 68 professores. Neste cenário, todos os professores da rede municipal foram convidados a participar da pesquisa, sendo que 56 aceitaram participar voluntariamente. Tendo como objetivo analisar as contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto, o estudo enquadrou-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizado quanto aos objetivos como exploratório, tratando-se de uma pesquisa colaborativa. O percurso metodológico foi construído no transcorrer do estudo e os resultados foram apresentados na forma de três manuscritos e um artigo. A recolha dos dados se deu da seguinte forma: no primeiro e no segundo manuscrito (foi realizada entrevista semiestruturada com 15 professores selecionados dos 56 participantes, antes do início do programa de intervenções); no artigo (aplicou-se um questionário antes do início do programa de intervenções colaborativas e outro questionário ao final de cada intervenção, aos 56 professores participantes, bem como utilizou-se de observação, com registro em diário de campo e captura de áudio e vídeo das intervenções); no terceiro manuscrito (utilizou observação dos momentos, acontecimentos, interações, conversas, reflexões, registro no diário de campo, captura de áudio e vídeo; bem como foi aplicado questionário aos 56 professores e entrevista semiestruturada aos 15 professores selecionados dos 56 participantes, ambos ao final do programa de intervenções). Para análise dos dados referente as entrevistas, as questões abertas dos questionários, das observações do processo da pesquisa e do diário de campo utilizou-se, a análise de conteúdo. Já nas questões fechadas dos questionários e para as variáveis quantitativas do estudo foi empregada a estatística descritiva (frequências e percentuais). O primeiro manuscrito caracteriza-se por apresentar os sentimentos e percepções dos professores antes das intervenções. Os resultados deste, mostraram que os professores estavam sentindo-se inseguros, angustiados, com ansiedade e sobrecarregados diante da situação de isolamento social experienciada, sendo que o momento atípico sofrido, pode ter influenciado diretamente no modo como os professores se viam, sentiam e se sentiam enquanto profissionais. O segundo manuscrito trouxe as concepções dos professores relacionadas a profissão docente. Os resultados demonstraram que a maioria dos professores possuíam uma visão mais global, construtivista da concepção de ensinar e da concepção referente ao papel do professor, relacionando a mediador, buscando através da prática pedagógica ensinar os alunos para a vida, para o exercício da cidadania; a concepção de como se aprende a ensinar, foi vista de forma menos abrangente, relacionada as experiências vivenciadas com a prática docente. O artigo, constituiu o processo da pesquisa colaborativa com o desenvolvimento de nove intervenções formativas. Os resultados demonstraram que para os professores o desenvolvimento da pesquisa correspondeu as demandas emergentes de uma situação que lhes foi imposta, foram sendo conduzidas colaborativamente, conforme as necessidades foram sendo apresentadas, partindo dos conhecimentos prévios das experiências; propiciando desta forma, a superação de dificuldades. O manuscrito três, objetivou investigar as contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em contexto de isolamento social. Os resultados apontaram que os professores apresentaram transformações motivacionais na prática pedagógica, nos comportamentos e

condutas adotadas, na (re)construção de concepções e percepções sobre a profissão; motivando e ajudando em mudanças na prática pedagógica da maioria deles; buscando maior aproximação dos alunos; mediando o processo de ensino-aprendizagem, com foco num planejamento em habilidades e competências, com atividades problematizadoras, de pesquisas e reflexões. Por fim, conclui-se que a pesquisa colaborativa possui especificidades e potencialidades que a tornam uma estratégia facilitadora e intermediadora do processo de (res)significação de aspectos profissionais e pessoais, conduzindo ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras chave: Pesquisa Colaborativa; Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

The present thesis was carried out in a small municipality in the interior of Rio Grande do Sul, with an estimated population of 4,227 people, which had a total of 68 teachers in its municipal education network. In this scenario, all teachers from the municipal network were invited to participate in the research, and 56 voluntarily agreed to participate. Aiming to analyze the contributions of collaborative research in the process of teacher professional development in times of remote teaching, the study was framed in the domains of a qualitative approach, characterized in terms of objectives as exploratory, in the case of a collaborative research. The methodological course was built during the course of the study and the results were presented in the form of three manuscripts and an article. Data collection took place as follows: in the first and second manuscripts (semi-structured interviews were carried out with 15 teachers selected from the 56 participants, before the start of the intervention program); in article one (a questionnaire was applied before the beginning of the program of collaborative interventions and another questionnaire at the end of each intervention, to the 56 participating teachers, as well as observation, with field diary recording and audio capture and video of interventions); in the third manuscript (used observation of moments, events, interactions, conversations, reflections, recording in the field diary, audio and video capture; as well as a questionnaire was applied to 56 teachers and a semi-structured interview to 15 teachers selected from the 56 participants, both at the end of intervention program). To analyze the data referring to the interviews, the open questions of the questionnaires, the observations of the research process and the field diary, the content analysis proposed by Bardin (2011) was used. For the closed questions of the questionnaires and for the quantitative variables of the study, descriptive statistics (frequencies and percentages) were used. The first manuscript is characterized by presenting the teachers' feelings and perceptions before the interventions. The results of this showed that teachers were feeling insecure, distressed, anxious and overwhelmed in the face of the situation of social isolation experienced, and the atypical moment suffered may have directly influenced the way teachers saw themselves, felt as professionals. The second manuscript brought the teachers' conceptions related to the teaching profession. The results showed that most teachers had a more global, constructivist view of the concept of teaching and the concept regarding the role of the teacher, relating to the mediator, seeking through pedagogical practice to teach students for life, for the exercise of citizenship; the conception of how one learns to teach was seen in a less comprehensive way, related to the experiences lived with the teaching practice. Article one constituted the process of collaborative research with the development of nine formative interventions. The results showed that for the teachers, the development of the research corresponded to the emerging demands of a situation that was imposed on them, they were being conducted collaboratively, as the needs were presented, starting from the previous knowledge of the experiences; providing, in this way, the overcoming of difficulties. Manuscript three aimed to investigate the contributions of collaborative research in the process of teacher professional

development in a context of social isolation. The results showed that the teachers presented motivational transformations in the pedagogical practice, in the behaviors and behaviors adopted, in the (re)construction of conceptions and perceptions about the profession; motivated and helped in changes in the pedagogical practice of most of them; seeking greater approximation of students; mediating the teaching-learning process, focusing on planning skills and competences, with problem-solving, research and reflection activities. Finally, it is concluded that collaborative research has specificities and potentialities that make it a facilitator and intermediary in the process of (re)signification of professional and personal aspects, leading to the professional development of teachers.

Keywords: Collaborative Research; Teacher Professional Development; Continuing teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - DESENHO DO ESTUDO	44
------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Premissas do desenvolvimento profissional docente.....	31
--	----

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE- Conselho Nacional de Educação

GEPEF- Grupo de Estudos e estágio em Formação de Professores

SEDUC- Secretaria municipal de educação e cultura

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	16
2	INTRODUÇÃO	18
3	OBJETIVOS DA PESQUISA	21
3.1	OBJETIVO GERAL	21
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
4	REFERENCIAL TEÓRICO	22
4.1	CONTEXTO PANDÊMICO E O ENSINO REMOTO	22
4.2	PESQUISA INTERVENÇÃO	26
4.3	Pesquisa Colaborativa	29
4.4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	34
4.4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	39
5	PERCURSO METODOLÓGICO	43
6	RESULTADOS	48
6.1	MANUSCRITO 1: A IDENTIDADE E O PERCURSO PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO	50
6.2	MANUSCRITO 2: CONCEPÇÕES RELACIONADAS A PROFISSÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO	71
6.3	ARTIGO 1 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ATRAVÉS DE INTERVENÇÕES COLABORATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	88
6.4	MANUSCRITO 3 - CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO	113
7	DISCUSSÕES	138
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	ERROR! INDICADOR NÃO DEFINIDO .
9	PERSPECTIVAS	146
10	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
	APÊNDICES	157
	ANEXOS	166

1 APRESENTAÇÃO

Considerando relevante, neste tópico, apresento sucintamente algumas questões essenciais que nortearam e motivaram desde minha escolha profissional, até o processo a qual esta pesquisa imergiu e se insere, antes de iniciar às discussões sobre a temática que se propõe nesta tese. Para tanto, será utilizada a primeira pessoa do singular, justamente por se tratar de uma narrativa pessoal, diferentemente do restante do texto, em que se optou por empregar a impessoalidade.

O interesse pela docência surgiu quando estudava na educação básica, muito motivada pelos meus professores, que foram e se fizeram referência e, pelo gosto de ensinar, de ajudar, vislumbrando o professor como um profissional capaz de fazer a diferença na vida das pessoas. Em decorrência disso escolhi cursar o magistério, a graduação em licenciatura plena em Educação Física, pela “paixão” que sempre tive pela disciplina. De modo que, me formei no ano de 2008 e iniciei minha carreira profissional na saúde, ao qual também gosto muito. Mas continuei estudando almejando realizar meu sonho de docência. Assim, no ano de 2011, iniciei a carreira profissional como professora no ensino público, na educação básica, ao qual exerço até o presente momento. Em decorrência disso, fui buscando sempre me aperfeiçoar, entendendo a complexidade da profissão, então fiz uma especialização em Educação Física escolar, mestrado na área de ensino e no momento estou dando continuidade através doutorado também na área de ensino.

Após ingresso no serviço público, no processo de participação em formações continuadas, muitas indagações foram surgindo sobre a importância de investir tempo e espaço para as formações de professores, de modo significativo, propiciando reflexões sobre a realidade escolar, no que se refere as problemáticas vivenciadas, e auxiliando na prática pedagógica. Surgiam também dúvidas, sobre o modo pontual como as formações eram realizadas, muitas vezes distantes do contexto escolar, das suas necessidades, interesses e, ignorando os saberes dos docentes. Assim, foram despertando preocupações, quanto a significância e os objetivos destas formações, se elas estariam fazendo sentido aos professores, se estavam os auxiliando a dialogarem, trocarem experiências, a refletirem efetivamente sobre os temas abordados e se aproximarem de outros campos de saberes.

No mestrado, ao atentar sobre a importância de pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente, projetando a discussão sobre a (trans)formação de práticas pedagógicas, surge então, a pesquisa colaborativa, acreditando ser a que melhor se adequava a proposta deste estudo. Por conceber como premissa, diminuir o abismo entre universidade e escola, aproximando pesquisador e professor no intuito de que haja colaboração entre ambos (IBIAPINA, 2008). Partindo da realidade do contexto escolar, dos saberes dos docentes e de suas necessidades emergentes (DESGAGNÉ, 2007).

Surge logo após o término do meu mestrado e início do doutorado a oportunidade de pesquisar o desenvolvimento profissional docente a partir de uma parceria entre um município do interior do estado do Rio Grande do Sul e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF), ao qual participo desde o início do mestrado. Partindo de todas essas motivações, aflorou o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a temática da pesquisa colaborativa e do desenvolvimento profissional docente.

A referida tese de doutorado está composta estruturalmente por esta **Apresentação**, onde foi realizada a contextualização da escolha do tema: **Introdução**, **Objetivos da pesquisa**; **Referencial teórico**, apresentando os pilares teóricos que fundamentaram o estudo; **Percurso metodológico**, onde foram apresentados os métodos e instrumentos, desenho do estudo, no qual construiu-se a tese; **Resultados**, na forma de um artigo e três manuscritos; por conseguinte foi realizado a **Discussão dos manuscritos**; **Considerações finais**; **Perspectivas**, onde foram apontadas algumas pretensões após a conclusão do doutorado; **Referências bibliográficas e Apêndices**.

2 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento, construção e conclusão desta tese se deu mediante um momento excepcional, em que a população mundial foi pega de surpresa, por um vírus denominado Covid-19, ao qual desencadeou uma pandemia, que perdura até este momento. Buscando conter a disseminação do vírus, várias ações foram adotadas, entre elas a suspensão de aulas presenciais em todos os níveis e modalidades educacionais em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b). Devido a deflagração da pandemia, os sistemas de ensino tiveram que adaptar-se e modificar-se, com a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente a implementação da estratégia pedagógica de Ensino Remoto, adotada no país (NOGUEIRA FILHO, et al. 2020).

Os professores tiveram que (re)pensar e (re)organizar seus planejamentos e formas de dar aula, principalmente na educação pública, onde grande parte as aulas se limitaram a entrega de materiais impressos, devido as dificuldades no uso de tecnologias (NOGUEIRA FILHO, et al. 2020). Pois, grande parte dos alunos não tinham internet, telefone ou computador e, até mesmo pelas dificuldades enfrentadas pelos professores, muitos não sabendo e/ou tendo que aprender a manusear recursos tecnológicos, alguns tendo formações e outros não (NOGUEIRA FILHO, et al. 2020). No entanto, mesmo diante de inúmeras dificuldades, professores e gestores escolares, foram se mobilizando, buscando inovar rapidamente, na tentativa de propiciar um ensino à distância de qualidade, para os alunos, aos quais enfrentavam diferentes realidades, em diferentes contextos, com ou sem o uso de tecnologias digitais (UNESCO, 2020).

Diante de todo contexto educacional vivenciado pela pandemia, tornou-se visível a necessidade emergente de formação de professores. Na perspectiva de acolher, dar suporte e subsídios para entenderem a importância do seu papel na sociedade. Fortalecendo a identidade profissional docente, e assim favorecendo a (re)fazerem e (res)significarem sua prática pedagógica. Assim, é preciso entender a pessoa/professor, o seu processo de desenvolvimento, sem separar o professor daquilo que ele é, vive e representa (FERREIRA, 2014; FERREIRA; BEZERRA, 2015).

O desenvolvimento profissional docente compreende os aspectos pessoais, relacionados as experiências de vida e historicidade; aspectos sociais e profissionais, relacionando e unindo as experiências escolares, formativas, de ensino, de aprendizagens, das práticas pedagógicas e educativas (MARCELO, 2009; PEDRO, 2019). Segundo os autores, abarcando a formação inicial, continuada, processos de autoformação, experiências compartilhadas; abrangendo processos individuais e coletivos, de mudanças nas crenças, conceitos, competências, posturas e atitudes dos professores. Para Oliveira-Fomosinho (2009) estando relacionado as oportunidades de aprender e ensinar, através de diferentes variáveis formais e não formais.

Para Nóvoa (2019, p.10) “o ciclo do desenvolvimento profissional docente completa-se com a formação continuada”. Para que a formação continuada se configure um espaço que propicia o desenvolvimento profissional docente, é necessário que concentre a atenção na construção da identidade profissional, no percurso construído no interior da profissão e no contexto educacional (NÓVOA, 2019, PEDRO, 2019). Estando o contexto relacionado as metodologias que norteiam o exercício profissional, as experiências vivenciadas, os conhecimentos prévios, aos quais, refletem suas crenças e concepções sobre aspectos da profissão (PEDRO, 2019). Segundo Fiorentini e Creci (2013), a participação ativa dos professores em ações formativas pautadas em práticas reflexivas e contextualizadas, os tornam membros legítimos da comunidade profissional, sendo o desenvolvimento profissional uma consequência dessa participação.

A formação continuada de professores no Brasil, está prevista em lei, sendo recentemente publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020a). A qual orienta o desenvolvimento de competências profissionais, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. Deste modo, a formação de professores, tem alcançado destaque nas políticas educacionais e advêm com o desafio de superar práticas tradicionais de ensino GATTI (2014).

Reconhecendo a formação continuada como uma das partes do desenvolvimento profissional docente, apoiada na conexão entre o exercício profissional reflexivo e o desenvolvimento do eu/professor. Procurou-se desvencilhar de modelos de formações pontuais, presas a aspectos tradicionais, com caráter individual, hierárquico e transmissivo do conhecimento.

Para, Monteiro e Giovanni (2000) a formação continuada, dispõem de estratégias favoráveis, quando são pautadas na reflexão sobre a prática docente, sobre os problemas e necessidades emergentes, propiciando a participação ativa dos professores. Com isso, é importante o desenvolvimento de programas de formações, nas quais a troca de experiências, as reflexões e a partilha de saberes consolidem espaços de formação mútua, como ocorre na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008). Onde pesquisadores e professores são essencialmente ativos e as reflexões construídas coletivamente são orientadas para as práticas docentes (NÓVOA, 2017, IBIAPINA, 2008). Conforme Ilha (2016) sendo um agente facilitador e intermediador do processo de ressignificação das práticas pedagógicas docentes, o que pode culminar em transformações na realidade profissional e escolar.

Para Desgagné (2007) e Ilha (2016), a pesquisa colaborativa associa o processo de investigação ao mesmo tempo que também trabalha o desenvolvimento profissional docente, sendo considerada, como um viés de mão dupla. O desenvolvimento profissional docente, se oportuniza pelas dinâmicas de colaboração contextualizadas que promovem, bem como pela interação que estabelecem entre o processo de conhecimento e o objeto a conhecer (IBIAPINA, 2008; DAMIANI, 2008). De modo que, para Pires (2010), este tipo de pesquisa valoriza a pessoa-professor, e toda complexidade envolta a esta profissão, sem desconsiderar os demais aspectos que a envolvem e influenciam.

Com base na literatura apresentada ao longo da tese evidenciou-se que a compreensão, discussão e análises sobre a pesquisa colaborativa e sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, são essenciais para que se desenvolvam projetos de formações continuadas favoráveis, relevantes e em consonância com a realidade educacional. Sendo capazes de entender e atender as especificidades, subjetividades e a complexidade da profissão docente (NÓVOA, 2019; LEÃO, 2021). Possibilitando que os professores sejam sujeitos ativos no processo formativo, tendo espaço, vez e voz. No intuito de contribuir efetivamente com/na (trans)formação e no desenvolvimento profissional docente.

Diante da situação pandêmica presente, das mudanças ocorridas no cenário do sistema educacional, das necessidades educacionais e formativas emergentes, justifica-se esta investigação. De tal forma, que, assumiu-se este estudo neste contexto, acreditando no compromisso público com a educação, percebendo a urgente e necessária aproximação da Universidade com a realidade social

enfrentada, em particular na esfera educacional (IBIAPINA, 2008). Buscando reforçar e valorizar a profissão docente (NÓVOA, 2019), contribuir num momento desafiador, através de um processo formativo colaborativo, de partilhas, reflexões e ações. Pautado nas necessidades dos professores, partindo e valorizando seus conhecimentos prévios, sendo contextualizado e coerente com a situação vivenciada.

Considerando o anteriormente exposto, surge a questão problema que norteou a pesquisa: Quais as possíveis contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto?

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da problemática exposta, foi projetado o seguinte objetivo que orientou este estudo.

3.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar o perfil dos professores, seu percurso profissional e sua percepção sobre a identidade profissional docente em contexto de pandemia e isolamento social;
- Investigar as concepções de professores sobre ensinar, sobre como se aprende a ensinar e sobre o papel do professor em contexto pandêmico e de ensino remoto;
- Analisar o processo de desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com professores em tempos de isolamento social e ensino remoto;
- Identificar as possíveis contribuições da pesquisa colaborativa no desenvolvimento profissional docente em tempos de isolamento social e de ensino remoto.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico estão descritos os pilares teóricos que fundamentaram esta tese.

4.1 Contexto Pandêmico e o Ensino Remoto

Em 31 de dezembro do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China. Uma semana depois, as autoridades chinesas atestaram ter identificado uma nova cepa, (tipo) de coronavírus, que não havia sido identificada antes em seres humanos. O novo coronavírus foi então denominado como Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2), sendo responsável por causar a doença denominada Coronavírus (COVID-19), rapidamente assolando o mundo inteiro (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

De modo que, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o mais alto nível de alerta, conforme o Regulamento Sanitário Internacional. O surto do novo coronavírus constituiu uma emergência de saúde pública, de importância internacional, ao qual previa resposta imediata, no intuito de conter a propagação do vírus que possuía alta capacidade de transmissão (NOGUEIRA FILHO, et al. 2020). Conquanto, sem tratamento específico, um dos focos de ação foi a implementação de medidas de prevenção ao alastramento do vírus. Sendo que o distanciamento social foi o mais eficaz para tal objetivo, além do uso de máscaras e higiene pessoal constante (OPAS, 2020).

Com a pretensão de conter a disseminação do novo coronavírus, diversas ações foram adotadas, dentre elas a suspensão das aulas presenciais visando o distanciamento social. O que afetou diretamente mais de 1,5 bilhões de estudantes e aproximadamente 64 milhões de professores pelo mundo todo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020). No Brasil, no final do mês de fevereiro do ano de 2020, o primeiro caso foi notificado, assim, o Ministério da Saúde, seguindo as orientações da OMS, determinou diversas restrições para evitar aglomerações. Diante do exposto, em 17 de março de 2020, todos os municípios, estados e

federações fecharam inteiramente os níveis e modalidades educacionais de ensino conforme determinação do Ministério da Educação (BRASIL, 2020b).

Com isso, surgiu o grande desafio de criar estratégias para dar seguimento nas atividades educacionais no país. Considerando esse novo cenário e com intuito de manter o vínculo entre professores e estudantes o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, objetivando:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação básica e superior, integrantes do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020b, p.01).

Devido ao fechamento das escolas em detrimento do distanciamento social, houve a necessidade de adoção de uma estratégia pedagógica de ensino emergencial, denominada de ensino remoto. Ao qual, foi adotada pela maioria das instituições de ensino brasileira, na tentativa de reduzir os impactos causados com a nova realidade (FILHO et al., 2020). O ensino remoto emergiu desta necessidade emergente, não podendo ser simplesmente considerado sinônimo de aulas online, pois não se resumia às plataformas de aprendizado. No entanto, se propunha, de certa forma, a “reproduzir” as aulas presenciais, sendo, na maioria das vezes, mediada através de recursos tecnológicos, o que não requeria a presença física do professor ou aluno em aula. Não obstante, o ensino remoto, trouxe consigo, diversos anseios e interrogações aos professores de todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente aos professores da educação básica (HONORATO; MARCELINO, 2020).

Segundo Hodges e colaboradores (2020), a educação remota emergencial é uma mudança temporária, delimitada ao tempo em que a crise se mantiver. Segundo os autores, servindo como alternativa para rever modos, métodos e entrega de atividade e conteúdos curriculares. Permitindo, pelo menos, um mínimo de vínculo, entre o professor e seus alunos, devido à situação de instabilidade. Este formato educacional abrange o uso de soluções de ensino totalmente remotas, para as aulas previamente elaboradas pelos professores no modelo presencial, podendo ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas (HODGES et al. 2020).

O Conselho Nacional de Educação, com intuito de nortear o momento educacional e sustentando a continuidade do ensino remoto, entre os meses de abril

e julho do ano de 2020, aprovou os Pareceres nº 5/2020 e o nº 11/2020 (BRASIL, 2020c, BRASIL, 2020d). O parecer nº 5/2020, se referia a reorganização do calendário escolar, sobre a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. O Parecer nº 11/20, tratava de orientações educacionais, para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia. O mesmo, elencou alternativas de recursos não presenciais que poderiam ser utilizados, dentre eles algumas das possibilidades sugeridas foram: vídeo aulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio e material didático impresso (BRASIL, 2020c, BRASIL, 2020d).

De modo que, as atividades pedagógicas não presenciais, se aplicariam a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. O Parecer nº 05/2020, declarou ainda que: deveria ser garantido que, a reposição de aulas e a realização de atividades escolares remotas, fossem efetivadas, de forma que, se preserve o padrão de qualidade, previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2020e).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o fechamento das escolas afetou cerca de 1,7 bilhões de alunos ao redor do mundo. Sendo que, cerca de 706 milhões de alunos pelo mundo não possuem acesso à internet, dificultando ainda mais a educação em tempos de distanciamento social (UNESCO, 2021). Ademais, cerca de 64 milhões de professores em todo mundo, foram de alguma forma afetados pelo fechamento das escolas, diante da crise que se instaurou (UNESCO, 2020).

Diante do contexto vivenciado, com a pandemia da Covid-19, os anseios, e ao mesmo tempo a busca em se reinventar, tentando enfrentar e superar o momento atípico foram comuns, e na educação escolar não foi diferente (SANTOS, 2020). A instabilidade vivida e as mudanças repentinas, abalaram as estruturas de todos os profissionais da educação, em especial dos professores. Pois, estes, atuam na linha de frente do ensino e tiveram um curto período de tempo para sair da rotina de aulas presenciais, adequando-se a uma nova realidade. De modo que, os professores não trabalham no vazio, mas, na relação e interação constante com os alunos e com o meio educacional (SANTOS, 2020).

Imprevistamente, em decorrência da pandemia, os professores, necessitaram subitamente rever seus planejamentos e conseqüentemente a rotina de ensino-aprendizagem (BEZERRA, VELOSO, RIBEIRO, 2021). Muitos professores tiveram que mudar o modo de ver e agir na educação. Focando seus saberes em novas estratégias, para efetivar seu trabalho, possibilitando, assim, a garantia do direito constitucional de acesso à educação (ROSA, 2020). Tendo, segundo a autora, que adaptar e tornar os espaços de suas residências, em sala de aula.

Algumas adaptações e mudanças quanto aos planejamentos dos professores e quanto ao ensino remoto foram realizadas, na tentativa de desenvolverem estratégias pedagógicas efetivas (ROSA, 2020). Que fossem contextualizadas, significativas e compatíveis com a modalidade de ensino e com a realidade vivenciada. Buscando promover e facilitar a aprendizagem, diante deste cenário assolador pandêmico e com distanciamento entre professores e seus alunos (UNESCO, 2020).

Mesmo diante das tentativas de se adaptar, buscando alternativas para dar continuidade ao “novo normal”, a situação insólita, gerou insegurança e estresse à professores, alunos e famílias (ONU, 2020). Conforme a Unesco (2020), referente aos professores, alguns expostos ao vírus, buscaram controlar a ansiedade de terem que trabalhar em situações de risco de contaminação, outros, lidaram com a insegurança de propiciar aprendizagem de qualidade, com ferramentas, as quais, receberam pouco ou nenhuma formação pedagógica. De acordo com a Organização das Nações Unidas, cerca de 9,1 milhões de professores não receberam nenhuma capacitação, o que se torna um entrave na adaptação no enfrentamento a essa realidade (ONU, 2020). Além disso, em muitos países, professores contratados, substitutos, ou profissionais de suporte à educação, correram o risco de ter seus contratos e seus meios de subsistência cancelados (UNESCO, 2020).

Para Barbosa, Viegas e Batista (2020) as políticas públicas de educação são direitos preservados na Constituição Federal, compreendendo o acesso e a garantia da qualidade do ensino. Sendo neste caso, impreterível capacitar constantemente, os agentes, da importante relação ensino-aprendizagem. Segundo o autor referido, sendo fundamental haver investimento em formações, capacitações, apoio e suporte pedagógico aos professores, no momento pandêmico vivenciado. Considerando a complexidade da profissão docente, a importância dos professores para a sociedade e as súbitas adaptações e transformações aos quais enfrentaram, principalmente

nos aspectos pessoais, emocionais, profissionais e das práticas pedagógicas. Assim, as formações continuadas são essenciais para qualificar os professores, pois, apenas o conhecimento referente ao conteúdo específico da disciplina não é o suficiente, é necessário competências, para refletir e agir diante das inúmeras adversidades que se apresentam à profissão docente diariamente (TARDIF, 2002).

4.2 Pesquisa Intervenção

Na década de 1960, foi possível identificar o movimento institucionalista francês e nas décadas seguintes o latino-americano em relação à gênese e à construção da singular abordagem da pesquisa intervenção, como experiência pautada no paradigma ético, estético e político (ROSSI, PASSOS, 2014). Sendo a ética: um reconhecimento da alteridade referida ao desafio da convivência, acordos possíveis e temporários, envolvendo reflexões, problematizações que avaliam situações, acontecimentos, que afirmam escolhas e caminhos; a estética: abrange a dimensão da elaboração, que se desenrola no contexto da formação e produção da pesquisa-intervenção, já que não há conhecimentos universais para serem aplicados, mas uma diversidade de injunções que desafiam o pensamento, a ação e a sensibilidade para a produção de novos processos; já a política: reconhece a responsabilização frente aos efeitos produzidos nas práticas e os compromissos e riscos implicados com as tensões e as posições assumidas (BRITO, ZANELLA, 2017).

Assim, a pesquisa intervenção traz consigo, como os principais conceitos que a subsidiam, a reconceituação de grupo e de instituição, a análise do contexto e das necessidades emergentes, os analisadores históricos ou construídos e a análise da transversalidade e das implicações (PASSOS, BARROS, 2012; ROSSI, PASSOS, 2014). Segundo Rocha e Aguiar (2003) a pesquisa intervenção tem um colorido próprio, que se constituiu através de sua história de herança das pesquisas participativas, pesquisa-ação e pesquisa participante, juntamente aos fatos histórico-políticos de repressão das décadas de 1960, 1970 e início dos anos 1980 no Brasil. A partir deste contexto histórico, se compõem uma abordagem interessada em evidenciar que a pesquisa neutra não existe, pois a simples presença de alguém fora do contexto, de um pesquisador, já revela uma diferença, uma intervenção (MARASCHIN, 2004; BRITO, ZANELLA, 2017).

O filósofo Boaventura, no final dos anos 1990, fez menção a emergência de um novo paradigma das ciências na pós-modernidade, ao qual fizesse uma ruptura radical com o modelo de ciência positiva da modernidade (PASSO; BARROS, 2012). De modo, a dar visibilidade às trocas de conhecimentos que transformam os diferentes atores sociais envolvidos (BRITO; ZANELLA, 2017). Para Passo e Barros (2012) o propósito da pesquisa intervenção, vem ao encontro de radicalizar a compreensão de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado. Atentando que esta interferência não consiste em uma dificuldade característica das pesquisas sociais, ou a uma subjetividade a ser superada, justificada, e sim, caracteriza-se antes de tudo como uma condição ao próprio conhecimento (PASSO; BARROS, 2012).

A pesquisa intervenção busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo ações de caráter socio analítico (ROCHA; AGUIAR, 2003). Sendo que, o que abarca a pesquisa intervenção são os movimentos e as modificações, as quais, não são dispostas a partir de um ponto de origem, ou de um alvo a ser atingido, construindo-se, como processos de diferenciação (PASSOS, BARROS, 2012). Logo, compreendendo a longa trajetória de experimentações e reflexões, a complexidade inerente ao ato de pesquisar, percebendo a ação de pesquisa como uma intervenção (na esteira dos acontecimentos, dos movimentos criativos, de novas formas de subjetivação, tal como na produção de conhecimentos), se torna possível um engajamento frente a perspectivas sócio analíticas (PAULON, 2005). Segundo o autor, sustentando a cientificidade da pesquisa, na superação da objetividade-subjetividade, estabelecendo limites entre o empírico e o científico por muito tempo.

Sendo a pesquisa intervenção de caráter qualitativo, esta não busca mensurar ou medir. Intui compreender, buscar explicações a valores e significados num meio social, configurando um meio de produção de conhecimento (BRITO, ZANELLA, 2017). Neste tipo de pesquisa, o interesse se canaliza em levantar elementos que subsidiem entender e especificar o que se está investigando, sendo que, são parte do processo de pesquisa, as subjetividades do pesquisador e daqueles que fazem parte do estudado (FLICK, 2004).

Corroborando Damiani (2008), destaca as características primeiras da pesquisa intervenção: deve acontecer incorporada ao contexto pesquisado, (sendo fomentada pelas necessidades emergentes, de forma a contribuir na solução dos

problemas; cabendo ao pesquisador atuar como mediador que articula, organiza encontros, sistematiza as vozes, reflexões e saberes adquiridos e produzidos; agindo num processo de escuta ativa; propiciando interação entre todos os envolvidos no processo). De modo que, conforme o autor supra citado, diante deste processo, as práticas coletivas e as experiências cotidianas, sistematizadas, permitem descobertas e elaborações teórico metodológicas.

Segundo Sato (2008), a interação dos pesquisadores e pesquisados elucidam que o desenvolvimento da pesquisa intervenção ocorre ao longo do processo, a partir do conhecimento do contexto, através de negociação entre os envolvidos. Para o autor, a interação entre os sujeitos envolvidos no estudo é essencial, pois a negociação pode surgir e se dar em momentos excepcionais, através de um comentário, dica, observação, de pessoas da instituição ou do coletivo. A ação metodológica implicada na pesquisa intervenção tem como características imprescindíveis: a escuta, receptividade, observação, disponibilidade, certa sensibilidade, os movimentos de aproximação e de distanciamento, a implicação, a confiança (MENDES; PEZZATO; SACARDO, 2016). Conforme os autores, compreendendo a heterogeneidade em relação aos ritmos, formações, habilidades dos pesquisadores e sujeitos envolvidos na ação, frente aos acontecimentos e experiências vividas

A proposta da pesquisa intervenção, através da cientificidade, busca incorporar a complexidade, se efetivando na sustentação dos planos de análise que compõem a realidade, nos desafios enfrentados pelos pesquisadores, nos objetos de estudos, aos quais são percorridos e transversalizados (DAMIANI, 2008). Na perspectiva da pesquisa intervenção, conhecimento e ação se co-produzem, assim novas realidades, novas perguntas e novas subjetividades vão se constituindo, não havendo dissociação entre o objeto investigado e o sujeito investigador, sendo sujeito da/na investigação (ROCHA; UZIEL, 2008). Há suporte a noção de implicação, de modo que, o pesquisador no processo de investigação de determinada situação, em envolvimento direto com o objeto de estudo e o meio, modifica e é modificado pela experiência produzida, pela intervenção (LOUARAU, 2004). Conforme o autor, sucedendo a intensidade de acordo com a implicação na e com a pesquisa, no sentido de envolvimento nas situações.

Neste sentido, Rocha e Aguiar (2003) ressaltam que os pressupostos da pesquisa intervenção, estão possibilitando a construção de espaços de

problematização coletiva, acompanhado das práticas de formação, aprimorando a elaboração de uma nova forma de pensar e agir na educação. Para Brito e Zanella, (2017), a pesquisa intervenção constitui o pesquisador como produtor de sentidos e de novas intercessões, de modo, a transformar para conhecer. Desta maneira, não se configura como uma pesquisa estável, como um projeto a ser executado, mas sim em movimento, que se modifica ao longo do processo, constituindo interesses, olhares, tensões, dispersões e regularidades do campo de trabalho (RANCIÈRE, 2012).

4.3 Pesquisa Colaborativa

Estudos que investigam docentes e sua formação foram se intensificando nas últimas décadas do século XX. Passando a revelar o comportamento do professor em ação, favorecendo o falar sobre os professores e suas práticas, evidenciando as especificidades referentes a profissão (IBIAPINA, 2016). Conforme a autora supracitada, a pesquisa colaborativa surge no final da década de 1990, como construção de um campo de saberes, rompendo com o abismo entre escola e universidade. Aos quais, confinavam a produção de saberes apenas nos seus próprios mundos, não cooperando para que houvesse comunicação interconectada entre eles (IBIAPINA, 2016, NÓVOA, 2019). À vista disso, emerge a pesquisa colaborativa, reconciliando duas dimensões da pesquisa em educação, “a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores” (IBIAPINA, 2016, p. 46).

Pimenta (2005) destaca que a pesquisa colaborativa caracteriza-se como um estudo que não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada, e sim, se constrói ao longo do processo. Tendo como eixo o problema da investigação, como prováveis direções a serem seguidas. De modo que, as especificidades que vão surgindo, bem como a análise de dados parciais obtidos podem levar ao um redirecionamento do estudo, com objetivos não previstos (PEDRO, 2019).

Nesta perspectiva, para Melo e Ribeiro (2019), o percurso deste tipo de investigação, se constrói no caminhar e na reflexão sobre ela mesma, transcorrendo aberto ao diálogo. Respeitando às posições dos sujeitos e a partir delas, construindo

e interpretando a realidade do contexto e das práticas pedagógicas (MELO; RIBEIRO, 2019). Bandeira (2016) destaca que a investigação realizada colaborativamente é um processo autoformativo e de pesquisa. Segundo o autor, possibilitando o entendimento e a compreensão sobre ações, posturas, motivações, decisões e escolhas do que se faz, como se faz e por que se faz, conforme as reflexões críticas realizadas sobre crenças, concepções e sobre o exercício profissional.

Para Desgagné (2007) a pesquisa colaborativa, se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseiam na compreensão que os docentes constroem em interação com o pesquisador. Tendo conforme Bandeira (2016), as intervenções formativas, colaborativas e reflexivas, o potencial especial, de além de contextualizar, situando os professores nos seus lugares de atuação, também de identificar e reconhecer as particularidades, as qualidades e complexidades que integram a pessoa/professor. Tendo como princípio, explicitar a unidade pesquisa-formação, por meio da reflexão, perspectivando a transformação (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016).

Segundo Pereira e Zeichner (2017), a concepção da pesquisa colaborativa pertence ao âmbito da pesquisa-ação, por meio de processo sistemático de exploração na ação, mobilizando os professores, em torno de reflexões sobre suas práticas em parceria com o pesquisador. No entanto, a pesquisa colaborativa, possui interesses ideológicos um pouco diferentes, de modo que, em sua origem apresenta a necessidade de reaproximar pesquisadores e professores, intencionando a co-construção de sentidos, sem a pretensão de que os professores se tornem pesquisadores (PEREIRA; ZEICHNER, 2017). Já a pesquisa-ação em sua origem é pautada pela necessidade em recuperar nos professores a “potência” sobre a sua prática, propiciando que reflitam e indaguem sobre ela, os constituindo pesquisadores (DESGAGNÉ, 2007, p. 28).

Corroborando, Ilha (2016), refere que na pesquisa colaborativa, não há intenção de que os professores se apropriem de incumbências referentes à realização da pesquisa, mas sim, ao engajamento para a investigação de sua prática. Assim, Desgagné (2007) e Ilha et al. (2014), salientam que a colaboração se apresenta sob dois vieses, para os professores proporciona formação, ao refletir e transformar suas práticas e, ao pesquisador subsidia a pesquisa, investigando as práticas pedagógicas. Sendo assim, professores e pesquisadores constroem

saberes compartilhando estratégias ao longo do processo, através do envolvimento nos processos de produção de conhecimentos e no desenvolvimento interativo da pesquisa (PEDRO, 2019). Corroborando, Bandeira (2016, p.70), complementa que o “envolvimento é consciente e ativo, sendo que, as decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas”.

Nesta perspectiva, salienta-se que a literatura (ILHA, 2016; BANDEIRA, 2016; DAMASCENO, 2016; MELO; RIBEIRO, 2019; PEDRO, 2019) apresenta uma variedade de denominações referente ao termo colaborativo, sendo certas vezes relacionados a pesquisa colaborativa (sendo utilizados como sinônimos), pelo seu viés de pesquisa/formação/construção de saberes integrados e, em outros não estando relacionados. Sendo algumas dessas denominações as seguintes: Intervenções colaborativas; Encontros colaborativos; Trabalhos colaborativos; Atividades colaborativas; Movimentos Colaborativo; Formações colaborativas; Contextos formativos colaborativos; Interações colaborativas; Processos colaborativos; Ensino colaborativo; Grupos Colaborativo; Redes Colaborativas, dentre outros. É necessário atentar-se aos aspectos metodológicos e as premissas que norteia a denominação, pois apesar de possuírem definições similares, podem apresentar diferenças que os afastam da pesquisa colaborativa (SANTOS; MAGALHÃES, 2016; IBIAPINA, 2008; DAMASCENO, 2016).

Para Damasceno (2016) é importante salientar que nem todo trabalho coletivo é colaborativo, mesmo os dois tendo a noção de atividades em conjunto, o trabalho coletivo tem diferentes sentidos, sendo os principais cooperar e colaborar. Segundo o autor, as denominações divergentes e que não se apoiam na pesquisa colaborativa são as que estão relacionadas ao sentido de cooperar. Pois, mesmo que abarquem ações coletivas, não apresentam as premissas colaborativas, não se efetivando como tal. Na cooperação os partícipes realizam atividades em conjunto, se ajudando, mas não há negociações compartilhadas, nem a possibilidade de decisão sobre as atividades propostas, configurando-se em relações hierárquicas (DAMASCENO, 2016).

No entanto, as premissas da pesquisa colaborativa, se apresentam em sentido contrário, dando vez e voz aos participantes em todos os momentos do processo, partindo do contexto, das necessidades, dos interesses, através de objetivos em comum (ILHA, 2016; PEREIRA; ZEICHNER, 2017). Aos quais são discutidos e negociados por todos participantes do grupo, construindo-se uma

relação de diálogo, apoio mútuo, confiança e corresponsabilidades, se efetivando a partir da interação entre pesquisadores e pesquisados (IBIAPINA, 2008, 2016; BANDEIRA, 2016; PEDRO, 2019). Deste modo, a “participação e a colaboração, se revestem de significados especiais, adicionando sentido, para que esta modalidade de pesquisa, se diferencie de outras” (BANDEIRA, 2016, p.70).

Segundo Ibiapina (2008), para desenvolver uma investigação colaborativa é necessário o envolvimento de pesquisadores e professores, no processo de coprodução de conhecimentos, buscando oportunizar espaços de falas, escutas, de estudos, reflexão e (re)construção de novos saberes e possibilidades de ação frente aos desafios educacionais. Krug e colaboradores (2015), destacam que as ações formativas desenvolvidas sob a perspectiva da pesquisa colaborativa, não servem apenas como um processo de aperfeiçoamento profissional para os professores, mas como, um processo de (trans)formação da cultura escolar. Segundo os autores, onde novas práticas participativas, vão sendo implementadas e consolidadas.

Na pesquisa colaborativa, pesquisador e pesquisados, possuem objetivos e metas em comum, focados em um problema que emerge do contexto de atuação dos pesquisados (PEREIRA, ZEICHNER, 2017). Não havendo igualdade absoluta entre os mesmos, mas não sendo necessário estabelecer relações diferenciadas, pois, ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração simultânea (IBIAPINA, 2008). Havendo com isso, paridade no relacionamento, cada um reconhecendo e respeitando a contribuição do outro (PIMENTA, 2005; PEREIRA, ZEICHNER, 2017).

À vista disso, Pimenta (2005) elenca que, ao reconhecer o problema, na pesquisa colaborativa, cabe ao pesquisador mediar a problematização, situando os professores em um contexto teórico mais amplo. Nessa perspectiva, não se realiza a pesquisa sobre o professor, e sim, pesquisa com o professor, sobre a sua prática pedagógica e os problemas emergentes (ILHA, 2016). Favorecendo para que o professor se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, com potencialidade para transformar o seu próprio contexto de trabalho (IBIAPINA, 2008).

As pesquisas colaborativas baseiam-se na contextualização das problemáticas da realidade escolar, para as quais, buscam soluções mediante ações planejadas desenvolvidas e refletidas, com o propósito de transformar esta realidade (PEREIRA; ZEICHNER, 2017). Partindo do pressuposto que as práticas

pedagógicas devem ser problematizadas para serem transformadas, é revelada a possibilidade de transformar as práticas docentes, através imersão a constantes reflexões, mediadas pelos pesquisadores (DESGAGNÉ, 2007). Este tipo de pesquisa, corrobora no âmbito da educação, como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios (IBIAPINA, 2008). Sendo que, não se efetivam apenas com treinamentos, palestras, seminários, mas muito com a relação dinâmica da prática pedagógica, a partir da reflexão coletiva, auto reflexão, pensamento crítico e criativo (PIMENTA, 2005; DAMIANI, 2008, IBIAPINA, 2008).

Desgagné (2007) destaca que há articulações de interesses dos professores e dos pesquisadores na pesquisa colaborativa, no que concerne a três dimensões: referentes a construção de um objeto de conhecimento; visando uma mediação entre universidade e o ambiente escolar; e associando atividades de produção de conhecimentos e de e de desenvolvimento profissional docente. De modo que, as inquietações se aproximam, surgindo um desafio colaborativo de pesquisa, de construção de conhecimentos e de formação continuada, mediado pela reflexão constante, onde o pesquisador molda a pesquisa ao contexto escolar e ao movimento da transformação da prática docente (ILHA, 2016).

Desgagné (2007) reforça que, a pesquisa colaborativa supõe engajamento de professores e pesquisadores, no processo de investigação, explorando e compreendendo em contexto real e os aspectos da prática docente. De tal forma que, o pesquisador, deve fazer com que os conhecimentos a serem construídos no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, sejam produtos de um processo de aproximação entre teoria e prática, entre a pesquisa e a prática docente (DESGAGNÉ, 2007; PEREIRA; ZEICHNER, 2017). Com isso, Ibiapina (2008) define a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas.

O movimento colaborativo envolve pensar-agir, agir-refletir entre os atores do processo, por meio das mediações os conflitos se geram, há confronto entre necessidades interna e externas (IBIAPINA, 2008). Sendo que, nesta colisão de forças convergentes e divergentes, possibilidades são concebidas ao desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos professores quanto dos pesquisadores (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016). Segundo os autores

supracitados, neste movimento, a pesquisa colaborativa é concebida como um aporte metodológico, que associa concomitantemente, o processo de investigação e atividades de desenvolvimento profissional. Em que pesquisadores e professores são essencialmente ativos, e as reflexões construídas coletivamente, conduzem a uma (re)significação de saberes (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008).

A pesquisa colaborativa é concebida neste estudo embasada nos conceitos de Desgagné (2007), Ibiapina (2008, 2016) e Ilha, (2016), buscando a aproximação entre professores e pesquisadores, através de interação constante, sustentada no diálogo, na reflexão e na colaboração, apoiando-se na produção de saberes. Sendo referenciada quanto ao seu aspecto formativo como: Intervenção colaborativa, assumindo as premissas e os aspectos metodológicos da pesquisa colaborativa. Partindo do contexto educacional, dos interesses, das necessidades emergentes, das experiências e dos conhecimentos prévios dos professores. Estando atento a pessoa-professor, levando em consideração seus pensamentos, suas emoções para agir e reagir de forma integrada em diferentes circunstâncias. Visando compreender os anseios e as inquietações vivenciados neste contexto pandêmico, buscando oportunizar o desenvolvimento profissional docente.

4.4 Desenvolvimento profissional Docente

Estudos como de Marcelo (2009), Brasileiro (2019), Nascimento e Barolli (2021), têm revelado o desenvolvimento profissional docente, como um conceito de crescente complexidade e de muita importância no âmbito educacional. De modo que, as pesquisas sobre o processo de desenvolvimento profissional e sobre trabalho docente, têm sido tema central das maiores reformas educacionais progressistas no mundo (BRASILEIRO, 2019). Levando em consideração que o professor é um profissional em constante reflexão e amadurecimento, identificando e reconhecendo a necessidade permanente de aquisição de novos conhecimentos, assumindo desta forma o comando sobre o desenvolvimento de sua formação (HERDEIRO; SILVA, 2008; GONÇALVES, 2009; GATTI, 2016).

O desenvolvimento profissional docente é um processo permanente e inacabável, ao qual, os sujeitos se modificam durante o fazer (ALTENFELDER, 2005; LERVOLINO; PELICIONE, 2005). Com isso, Herdeiro e Silva (2008), salientam que os contextos educativos, dispõem essencial influência na necessidade de

aprendizado permanente do professor, no sentido de propiciar momentos e atividades de reflexão, possibilitando assim, a motivação e a efetividade dos seus professores.

De acordo com Brasileiro (2019), o conceito de desenvolvimento profissional docente vem se constituindo, desde a década de 80, envolvimento de aspectos essenciais à atuação profissional do professor. Marcelo (2009), afirma que o entendimento sobre esta temática tem alterado, sendo visto, como um processo a longo prazo, onde se formam diferentes tipos de oportunidades e experiências, concebidas constantemente, para suscitar o avanço e o desenvolvimento do professor.

No entanto, dentre os conceitos que a literatura apresenta envolvendo o desenvolvimento profissional docente, percebe-se que não há contradição entre eles (BRASILEIRO, 2019). Porém, alguns apresentam enfoques diferenciados, levando em consideração o desenvolvimento de conhecimentos, competências, técnicas e estratégias de ensinar; dominando os conteúdos a serem trabalhados; ou destacando e valorizando a pessoa professor, referente a aspectos pessoais, profissionais e das práticas pedagógicas; enfatizando a relação indissociável ao contexto ao qual está inserido, adotando assim, certas posturas e ações diante dos fatos que se apresentam (GONÇALVES, 2009; PIRES, 2010; FIORENTINE; CRECCI, 2013; GATTI, 2014).

A visão de professor como profissional em permanente desenvolvimento, relaciona-se com mudanças constantes da sociedade, das teorias educacionais e pedagógicas (HERDEIRO; SILVA, 2008). Estando o desenvolvimento profissional docente normalmente, relacionado à frequência em cursos, no entanto, pode ir muito além disso, ocorrendo através de projetos, trocas de experiências, estudos e práticas reflexivas no coletivo (HERDEIRO; SILVA, 2008; FIORENTINE; CRECCI, 2013; NUNES; OLIVEIRA, 2016). Para alguns estudiosos, o desenvolvimento profissional docente relaciona-se à evolução, progressão e continuidade, superando com a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada, constituindo-se uma forma mais clara e concisa de profissional do ensino (MARCELO, 2009; GONÇALVES, 2009; GATTI, 2014). Sendo imprescindível, que os docentes se convençam da importância de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal (GATTI, 2014).

Diante do exposto, é importante a consciência que o professor necessita ter sobre seu próprio desenvolvimento profissional (FIORENTINE; CRECCI, 2013). Seja

em estudos, investigações de problemas, resolução, reflexões das experiências, superação de desafios, aprendendo e se desenvolvendo mediante participação em diferentes práticas, processos, contextos, intencionais ou não, que promovam a formação, autoformação, ou a melhoria da prática docente (GATTI, 2014; GONÇALVES, 2009). Da mesma forma, tendo clareza e estando consciente, das barreiras na (trans)formação de si ou da realidade educacional ao qual está inserido (FIORENTINE; CRECCI, 2013; GATTI, 2014).

Para Costa e Pavanello (2013) o desenvolvimento profissional docente se caracteriza como um processo contínuo de empoderamento do professor. Segundo os autores, aos quais sofrem influências externas e internas ao contexto educacional vivenciado e, que inferem modelos que procuram envolver esse profissional em processos de reflexão sobre a sua prática (BRASILEIRO, 2021). Para Freire e Fernandez (2015), os processos reflexivos oportunizam ampliar, aprofundar ou fundamentar a base de conhecimentos em que se apoia as escolhas e ações do professor, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Corroborando, Marcelo (2009), salienta que programas que buscam propiciar o desenvolvimento profissional docente, trazem implícito o objetivo de conduzir a reflexões, autoreflexões e consequentes mudanças conceituais, nas crenças e no exercício profissional.

Gatti (2016) e Marcelo (2009), ressaltam que o desenvolvimento profissional docente, deve ser concebido numa visão abrangente, considerando-o como processo que ocorre a partir de múltiplas experiências, iniciadas muito antes dos estudos para se tornar professor. De acordo com os autores, através de aprendizagens formais e informais, pessoais e profissionais. Construindo-se paulatinamente, ao longo da vida, nas experiências escolares, como aluno; na formação inicial; com a prática docente, nas formações continuadas; nas relações inter- pares; se configurando com condições muito além de competências operativas e técnicas (PEDRO, 2019). Mas sim, com confrontos de conceitos, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano (MARCELO, 2009). Sendo pautados na integração de modos de agir e pensar, implicando na mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também na mobilização de intenções, valores individuais e grupais e, da cultura da escola (GATTI, 2016).

Corroborando Marcelo (2009), destaca ainda, que o desenvolvimento profissional docente, configura uma construção do “EU” profissional, que evolui ao

longo da carreira, compreende assim, a procura da identidade profissional. A qual, envolve um processo evolutivo de interpretações e reinterpretções de experiências. A identidade profissional docente, se compõem num complexo entrelaçado de histórias, processos e conhecimentos, sob a forma como os professores se autopercebem e percebem os outros professores (NÓVOA, 2019). Podendo “sofrer influência da escola, das experiências vividas, das reformas e contextos políticos, dos aspectos pessoais, quanto a disponibilidade para aprender a ensinar, crenças, valores, sentimentos, experiências passadas, e a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 7).

Nesta perspectiva, Marcelo (2009), considera que para propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento profissional do docente, é necessário compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente. Com isso, vários autores, como Marcelo (2009), Costa e Pavanello (2013), Brasileiro (2019), Nascimento e Barolli (2021), concebem como características ou premissas que embasam o desenvolvimento profissional docente, os aspectos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Premissas do desenvolvimento profissional docente

Premissas	Definição das Premissas
Processo a longo prazo	Reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo, sendo, as experiências mais eficazes aquelas que permitem relacionar os conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, num processo adequado para que as mudanças se consolidem.
Baseia-se no construtivismo	Se distanciando de modelos transmissivos, concebendo que o professor aprende de forma ativa envolvido em ações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.
Processo que tem lugar em contextos concretos	Assumindo como experiências mais significativas e eficazes, as que se baseiam na escola, relacionadas com as atividades realizadas pelos professores, indo assim, ao desencontro de práticas tradicionais, descontextualizadas.
Processos de melhoria da escola e da cultura da escola	Compreendendo um processo que aspira reconstruir a cultura escolar, no qual, envolvem os professores enquanto profissionais.
O professor é entendido como um prático reflexivo	Detentor de conhecimentos prévios ao ingressar na profissão, adquire progressivamente mais conhecimentos, a partir das reflexões acerca das experiências, sendo que, as atividades de desenvolvimento profissional docente, compreendem em colaborar com os professores para que construam novas

	teorias e práticas pedagógicas.
Processo colaborativo	Mesmo assumindo que possa haver espaço para trabalho isolado e para reflexão, é concebido como um processo colaborativo.
Não existe um único modelo de desenvolvimento profissional docente	Podendo abarcar diferentes formas em diferentes contextos, não existindo um único modelo eficaz e aplicável, sendo necessário, avaliar as particularidades, as necessidades, crenças e práticas culturais.

Fonte: Quadro criado pela autora tendo como base: (MARCELO 2009, COSTA; PAVANELLO, 2013, BRASILEIRO 2019, NASCIMENTO; BAROLLI, 2021).

Atentando-se as premissas do desenvolvimento profissional docente é importante entender que os processos de mudanças são inerentes a este desenvolvimento (MARCELO, 2009). E ocorrem influenciado por múltiplos aspectos que envolvem a vida da pessoa professor (COSTA; PAVANELLO, 2013). Sendo para tanto, essencial considerar em programas de formações de professores, que almejam promover o desenvolvimento profissional docente, compreender e abrangeras dimensões que se inter-relacionam, interferem e/ou conduzem a ele (MARCELO, 2009, COSTA; PAVANELLO, 2013, BRASILEIRO, 2019). Com isso, os autores entendem que as dimensões apresentadas a seguir são abarcadas de experiências individuais e coletivas, que levam a reflexões, moldam posturas, atitudes, modos de ver, agir e reagir. Sendo importante como agente externo, não ignorá-las, mas sim, a partir delas conduzir a novas reflexões, (re)significações e consequentemente à mudanças, sendo para tanto necessário dar vez e voz aos professores (MARCELO, 2009; COSTA; PAVANELLO, 2013, GATTI, 2016).

Nesta perspectiva, Marcelo (2009), Costa e Pavanello (2013) e, Brasileiro (2019), apontam as dimensões do desenvolvimento profissional docente e alguns dos principais fatores e elementos que às integram e formam, sendo eles: dimensão pessoal, (a qual envolve aspectos das experiências pessoais, como crenças, valores, atitudes, sentimentos, experiências passadas, vulnerabilidade profissional, compromisso pessoal, disponibilidade para aprender e para ensinar e identidade profissional, sob a ótica de como o professor se vê e como vê os outros professores); dimensão profissional, (baseada em conhecimentos formais, aos quais se adquire nas formações, inicial, continuada, nos cursos, capacitações, delineando os conhecimentos trabalhados na escola); e a dimensão das práticas pedagógicas,

(relacionada a experiências na escola e na sala de aula, autonomia, organização, planejamento, interação, modo de ensinar e aprender).

Oliveira- Formosinho (2009), destacam três perspectivas que consideram de desenvolvimento profissional docente sendo elas:

Desenvolvimento de conhecimento(s) e de competência(s), referente as oportunidades para aprender e para ensinar buscando a melhoria da qualidade da educação, pois é preciso saber para ensinar (não se ensina o que não sabe).;

Desenvolvimento como mudança ecológica, se refere com o trabalho do professor e suas condições;

Desenvolvimento da compreensão pessoal, relacionado a mudanças de vários âmbitos, na pessoa do professor, em sua postura, conduta, escolhas, disposição, segurança, entre outras. Considerando o professor integral, suas histórias de vida, historicidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 227-236).

Percebe-se que mesmo havendo denominações diferenciadas quanto às premissas e dimensões do desenvolvimento profissional docente, não há divergências no cerne de suas concepções (FIORENTINE; CRECCI, 2013; GATTI, 2014; BRASILEIRO, 2019).

Deste modo, assume-se, o desenvolvimento profissional docente, pautado nas concepções de Marcelo (2009), Gatti (2016), Nóvoa (2017; 2019), como um processo constante de aprendizagens que levam a mudanças. As quais são influenciadas por diferentes aspectos da vida e experiências da pessoa professor. Mas que, se consolidam em bases sólidas, quando propiciadas em formações, que provoquem reflexões sobre a prática pedagógica, dando voz e vez aos professores. Com ações subsidiadas no contexto dos professores e nas suas necessidades emergentes, valorizando seus saberes e proporcionando a participação ativa dos principais atores deste processo. Focando neste estudo ao desenvolvimento profissional docente a partir da influência da formação continuada, sob o viés metodológico da pesquisa colaborativa, no entanto, sem desconsiderar as demais partes que o compõem. Neste sentido, o desenvolvimento profissional docente é reconhecido como um processo de (trans)formação, que tenciona o crescimento profissional e pessoal.

4.4.1 Formação Continuada de Professores

Na década de 1990, estudos sobre formação de professores surgiram no Brasil em decorrência do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalidade docente (MORAES, OLIVEIRA, SANTOS, 2020). Conforme os autores, sendo que a Constituição Federal de 1988, foi um marco histórico da educação, assegurando como um direito de todos e dever do estado e da família, incitando ampla discussão sobre a necessidade de formação de professor. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), novos parâmetros e novas propostas surgiram reforçando a formação de professores como ponto forte para melhoria do sistema educacional. Apresentando como seus fundamentos, a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço, apontando a necessidade de promoção e valorização dos profissionais da educação mediante aperfeiçoamento continuado (BRASIL, 1996).

De modo que, atualmente a formação de professores está prevista na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a), na Resolução CP/CNE nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Os quais tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020a). Vindo a orientar o desenvolvimento de competências profissionais, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020a). Desta forma, evidencia-se a necessidade e importância do desenvolvimento de pesquisas no campo da formação continuada, associado a atividades de ensino e extensão, através dos princípios da formação acadêmico-profissional (DINIZ, 2008).

Por outro lado, um dos desafios na formação continuada é construir princípios que permitam aos envolvidos interagir com o assunto abordado, escolher e aplicar metodologias e estratégias que organizem o processo de ensino e aprendizagem para situações culturais mais amplas (GATTI, 2016). A fim de contribuir para a tomada de decisões fundamentadas e críticas em relação ao fazer pedagógico. Para Marin e colaboradores (2010), solucionar essas demandas vai muito além de ofertar formação teórica através de palestras ou similares. Segundo

os autores, torna-se necessária a adoção de novas formas de ensino na perspectiva de integrar teoria/prática, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social.

Segundo Gatti (2016) a qualidade na educação se alia fortemente à qualidade na formação de professores, na graduação e na constância de processos de educação continuada. De modo, que na formação continuada os professores buscam novos caminhos, mais fundamentados, bem como buscam meios para seu desempenho profissional (JUNGS; KETZER; OLIVEIRA, 2018). A formação continuada, orienta a preparação dos professores e sua prática, sendo um meio que viabiliza aos professores analisar criticamente a realidade, refletindo sua prática, propiciando segurança para enfrentar novos desafios, se resignificando (GALINDO; INFORSATO, 2016).

De acordo com Jungs, Ketzer e Oliveira (2018), várias perspectivas têm sido propostas para formação continuada, reconhecendo os professores como sujeitos sociais de suas ações, evidenciando os processos de transformação e a própria dinâmica formativa. Não obstante, Gatti (2014) salienta que a formação contínua não se configura homogeneamente, sendo complexa e envolta por diferentes concepções, quanto a objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais.

Para Nóvoa (2017), é importante pautar-se que a formação continuada não pode ser assumida se limitando a uma formação que se compõem por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Mas sim, segundo o autor, através de processos de reflexões críticas sobre as práticas, de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. Segundo Galindo e Inforsato (2016), a formação continuada de professores, foi se engajando como necessidade emergente no meio educacional, partindo do pressuposto que o profissionalismo docente é um processo inacabado, ao qual vai compondo sua identidade, em contínuo processo de mudança e transformação.

Corroborando, Jungs e colaboradores (2018) realçam a importância de haver na formação contínua, reciprocidade entre os formadores e professores, rompendo com modelos excessivamente instrumental e reducionista, onde o contexto, as necessidades e o próprio professor são excluídos do processo. Para Nóvoa (2017), nada se constrói no vazio, a formação dos professores necessita ser

construída num processo integrado, colaborativo e coerente ao contexto educacional. Assim, Gatti (2014), compreende que se faz imprescindível atentar-se a formação continuada de professores os colocando como agentes da própria formação, partindo das suas necessidades, dos seus saberes, com reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, sob mediação de formadores aos quais os ajudem a ressignificar seus saberes, posturas e ações profissionais.

Para tanto, segundo Marcelo (2009), é preciso destacar que os professores aprendem de maneira ativa e colaborativa, envolvidos em ações reais de ensino, avaliação, observação e reflexão. Sendo que, conforme o autor, as experiências mais eficazes, são aquelas que se baseiam na escola e que permitem que haja confronto entre conhecimentos prévios e novas experiências. Tornando-se, assim, indispensável o desenvolvimento de ações formativas significativas e contextualizadas para que o processo de mudança se consolide e o professor consiga formar novas teorias e novas práticas pedagógicas (NÓVOA, 2017).

Corroborando, Oliveira (2017) ressalta que o aperfeiçoamento docente deve ocorrer partindo de suas práticas pedagógicas, sendo este, o próprio objeto de capacitação, a partir da reflexão e da problematização da prática cotidiana. No entanto, Marcelo (2009) alerta que não existe um único modelo de formação que seja eficaz e aplicável em todas as escolas, sendo imprescindível analisar o contexto, suas necessidades emergentes, as crenças e práticas culturais para definir o modelo de formação mais favorável. Nóvoa (2019) salienta que a formação continuada ideal, é aquela que acompanhe o processo de metamorfose pela qual a escola está passando.

De acordo com Carvalho, Cachapuz e Gil-Pérez (2012), a formação continuada de professores necessita ser fundamentado além de meios para aplicação prática, ou seja, o saber e o saber fazer. Nesse sentido, vivenciar estratégias de ensino e aprendizagem durante as formações, permite a (re)significação de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que colaboram para o desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2010). Contribuindo para “um processo, que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes que os possibilitem serem profissionais reflexivos” (IMBERNÓN, 2010, p.41).

Nesse sentido, ressalta-se a importância do diagnóstico sobre as necessidades formativas de professores, para que as ações pensadas para o aperfeiçoamento profissional, caminhem em consonância com a realidade

educacional, onde o professor está inserido (SOARES; COPETTI, 2020). Segundo as autoras, ainda, cabe pensar na formação de professores como uma ação planejada, capaz de unir os conteúdos teóricos e as práticas necessárias para tornar efetivo o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Leão (2021, p.102), acrescenta que as formações precisam criar espaços para que os professores reflitam sobre seu ambiente escolar, seu exercício profissional, sobre suas concepções e sua forma de ensinar, fortalecendo vínculos de trabalho com os colegas envolvidos, apoiando-se e juntos buscando a soluções aos problemas encontrados.

Imbernón (2010), destaca a importância de mudanças nos programas de formação continuada. Sugerindo conduzir e introduzir a teoria e a prática nas formações sob perspectivas que envolvem a complexidade da pessoa/professor, referente as emoções e atitudes, os interesses, anseios e necessidades, a comunicação, a formação na comunidade, a autoformação, as relações entre os professores e as especificidades da profissão (IBERNÓN, 2010). Desvincilhando-se da “formação disciplinar, tão comum nos planos e nas práticas de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Com base no exposto, o delineamento desta pesquisa se dará ancorado nas perspectivas de Marcelo (2009), Gatti (2016) e Nóvoa (2017, 2019). Entendendo e assumindo a formação continuada de professores como uma parte do desenvolvimento profissional docente, apoiada na conexão entre o exercício profissional reflexivo e o desenvolvimento do eu/professor. Sendo toda atividade que o docente realiza, de forma individual ou coletiva, para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula ou para a realização de novas tarefas. Inferindo, assim, que há uma intencionalidade formativa, onde esse processo formativo é buscado e/ou realizado na perspectiva de melhorar a prática docente e a atividade profissional. Considerando que as formações continuadas devem ocorrer constantemente, ao longo de toda carreira docente, envolvendo o gradativo desenvolvimento de potencialidades e a construção de novos saberes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Caracterização do estudo

A opção metodológica da tese situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa (GIL, 2017; IBIAPINA, 2008). Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa busca uma proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre Universidade e escola.

5.2 Contexto do estudo

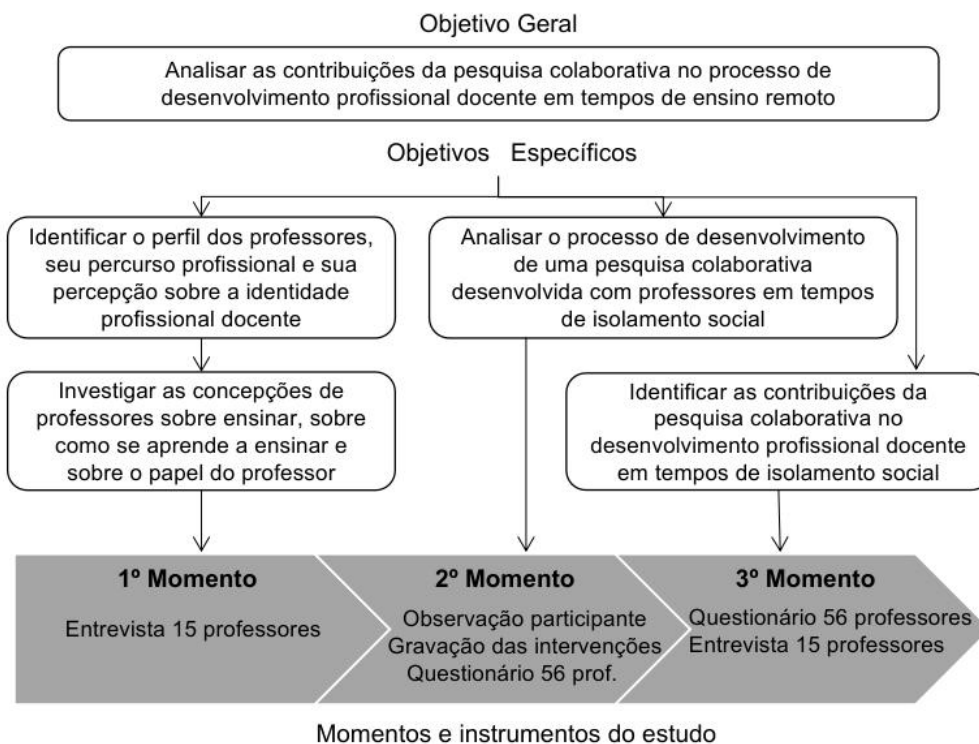
Como cenário de estudo, a pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte do estado do Rio Grande do Sul, com população estimada de 4.227 pessoas (IBGE, 2020). O qual possuía na sua rede municipal de ensino duas escolas de educação infantil e duas escolas do ensino fundamental e um total de 68 professores. Neste cenário, todos os professores da rede municipal foram convidados a participar do estudo, sendo que 56 aceitaram participar voluntariamente, o que representou 82,3% do público idealizado.

A escolha do município ocorreu devido a um projeto de formação docente firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) e a Universidade Federal, com objetivo de realizar intervenções formativas e contribuir para desenvolvimento profissional docente. Sendo a Universidade representada através de professores e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF), a qual a autora faz parte.

5.3 Procedimentos e instrumentos

Para tanto, a fim de alcançar o objetivo proposto pelo estudo, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, com participação diferenciada dos sujeitos no transcurso da pesquisa, sendo realizado em três momentos, conforme Figura 1 e descrição abaixo.

Figura 1 - Desenho do estudo



Fonte: Autores

5.4 Momentos do estudo

Primeiro momento

O primeiro momento teve como objetivo conhecer os professores, seus percursos profissionais, suas percepções sobre identidade profissional docente e as concepções sobre ensinar, como se aprende a ensinar e sobre o papel do professor, bem como, seus sentimentos e percepções sobre o momento vivenciado de isolamento social.

No primeiro momento do estudo optou-se em selecionar professores para aplicar uma entrevista semiestruturada (apêndice 1). Com este propósito, para escolha dos docentes, foi solicitado a SEDUC que convidassem os professores que aceitaram participar voluntariamente do estudo, buscando um equilíbrio entre as áreas de formação. Para isso, com intuito de garantir a representatividade de professores por níveis de ensino e área de conhecimento, chegou-se ao número de 15 professores que se dispuseram a participar da entrevista dos 56 participantes, compreendendo: três professores da área das linguagens, dois das ciências humanas, dois da matemática, dois das ciências da natureza, um da educação infantil, dois dos anos iniciais e, três atuantes na educação infantil e anos iniciais. O

quantitativo de professores selecionados, para participarem da entrevista, se justifica pelo exequibilidade da pesquisa, pois exigia abertura e comprometimento dos professores, bem como, tempo e disponibilidade dos mesmos (fragilizado devido ao contexto pandêmico).

A entrevista semiestruturada foi elaborada pela pesquisadora e submetida à quatro especialistas da área do ensino, para verificação da coerência das questões, clareza e adequação do vocabulário. Todas as contribuições dos avaliadores foram aceitas, adequando, com isso, o roteiro da entrevista antes de sua aplicação. Após realizar as adequações sugeridas pelos avaliadores e por sugestão de um deles, foi realizado entrevista piloto com sete professores da educação básica do ensino público, atuantes em outro município, com representatividade de um professor de cada área e nível de atuação, para analisar o grau de clareza e entendimento das questões. Desta forma, houve uma última adequação dos instrumentos antes de sua aplicação aos professores do estudo.

Segundo momento

O segundo momento do estudo constituiu-se o processo da pesquisa colaborativa com o desenvolvimento de nove intervenções formativas aos professores. A mesma foi desenvolvida ao longo de um ano letivo de 2020, de maneira remota, devido a situação de isolamento social. Os encontros ocorreram através de atividades síncronas realizadas via aplicativo Google Meet, com periodicidade mensal e com duração média de duas horas. Para participação nas intervenções formativas os professores tiveram que ter acesso à *internet* e ao aplicativo Google Meet. O *link* de acesso era gerado pelos pesquisadores e disponibilizado previamente aos professores via aplicativo de mensagem (WhastApp) ou *e-mail*. Participaram do programa de intervenções todos os 56 professores participantes do estudo.

A pesquisa colaborativa foi planejada, proposta e efetivada com base nas necessidades formativas do contexto de ensino remoto. Para tanto, com a finalidade de conhecer o perfil geral dos professores, o contexto educacional e as necessidades formativas emergentes, foi aplicado um questionário aos 56 professores antes do início do programa de intervenções colaborativas. O questionário foi elaborado no Google Forms e enviado por aplicativo de troca de

mensagem (WhatsApp) aos professores. As questões do questionário (apêndice 2) foram construídas e validadas pelos professores e especialistas do GEPEF.

A avaliação do processo das intervenções colaborativas, deu-se utilizando observação, com registro em diário de campo, captura de áudio e vídeo das intervenções para posterior transcrição na íntegra e análise (momentos, acontecimentos, interação, conversas, reflexões, ideias dos participantes). Também, ao final de cada intervenção foi aplicado um questionário (Apêndice 3) a todos os professores. Sendo o mesmo, construído e validado pelos professores e especialistas do GEPEF. Desenvolvido no Google Forms e o acesso, via *link*, foi enviado aos professores pelo *Chat* do Google Meet e, também, pelo WhatsApp.

As temáticas, aspectos metodológicos e a forma como foi desenvolvido as intervenções colaborativas, estão apresentados como resultados no artigo “Desenvolvimento Profissional Docente através de Intervenções Colaborativas em tempos de pandemia”, presente nesta tese.

Terceiro Momento

O terceiro momento do estudo procurou constatar as percepções sobre a pesquisa colaborativa, no que concerne a possíveis mudanças e contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Para averiguar as percepções e as avaliações sobre as possíveis contribuições da pesquisa colaborativa, foi aplicado aos 56 professores um questionário (apêndice 5), com questões abertas e fechadas, desenvolvido no Google Forms e enviado via WhatsApp aos professores.

Para analisar, com maior profundidade, no que concerne aos conhecimentos adquiridos, as mudanças e a contribuição para o desenvolvimento profissional docente; realizou-se também uma entrevista semiestruturada (apêndice 4) aos 15 professores selecionados no primeiro momento do estudo. A entrevista ocorreu via aplicativo Google Meet, com agendamento prévio e gravação no próprio aplicativo.

5.5 Análise dos dados dos três momentos

Para análise dos dados referente as entrevistas, as questões abertas dos questionários, das observações do processo da pesquisa e do diário de campo utilizou-se, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para tanto, seguindo as etapas sugeridas por Bardin (2011), inicialmente procedeu-se com a organização do material para análise (questões abertas e diário de campo) e com a transcrição das entrevistas. Após, foi realizada a leitura flutuante dos materiais, realizando a elaboração de indicadores de análises (indicadores de possíveis códigos de análise), levando-se em conta o objetivo de cada questão ou observação. Seguidamente realizou-se a exploração do material, com a identificação e a segmentação das principais palavras, expressões, extratos de frases (códigos) que exprimissem sentido e/ou significado ao conteúdo analisado. Por conseguinte, agrupou-se os códigos através da análise categorial e/ou temática, conforme o contexto semântico.

Já nas questões fechadas dos questionários e para as variáveis quantitativas do estudo foi empregada a estatística descritiva (frequências e percentuais).

5.6 Princípios éticos

O estudo da tese foi conduzido de acordo com os princípios éticos, em conformidade com a Resoluções nº 510/16 do Ministério da Saúde. Só participaram do estudo professores que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As identidades dos professores permaneceram em sigilo durante todas as etapas do estudo e das publicações provenientes deste, a fim de garantir a privacidade. O projeto foi registrado e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, sob número CAAE 51073621.8.0000.5323.

6 RESULTADOS

Os resultados levantados neste estudo estão apresentados na forma de três manuscritos e um artigo. Para tanto, inicialmente, será apresentado o manuscrito 1

intitulado “A identidade e o percurso profissional docente: percepções de professores em contexto de ensino remoto”. O mesmo, foi submetido para a Revista Educação e Cultura Contemporânea, a qual possui Qualis Capes (2013-2016) A2 na área do Ensino. O manuscrito 1 contempla o primeiro objetivo específico da tese, identificar o perfil dos professores, seu percurso profissional e sua percepção sobre a identidade profissional docente em contexto de ensino remoto e isolamento social.

Após, será apresentado o manuscrito 2 intitulado “Concepções relacionadas a profissão docente em contexto de ensino remoto”, o qual foi submetido para a Revista de Educação Pública, que possui Qualis Capes (2013-2016) A2 na área do Ensino. Este, contempla o segundo objetivo específico, investigar as concepções de professores sobre ensinar, sobre como se aprende a ensinar e sobre o papel do professor em contexto pandêmico e de ensino remoto.

Em seguida, será exposto o artigo 1, intitulado “Desenvolvimento Profissional Docente através de Intervenções Colaborativas em tempos de pandemia”, abrangendo o terceiro objetivo específico, analisar o processo de desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com professores em tempos de pandemia e isolamento social. O artigo foi publicado na Ensino em Re-Vista, em 29 de junho de 2022, <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/62243>. A Ensino em Re-Vista possui Qualis Capes (2013-2016) A2 no Ensino.

Por conseguinte, é apresentado o manuscrito 3, intitulado “Contribuições da Pesquisa Colaborativa no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente em Contexto de Ensino Remoto”, contemplando o quarto objetivo específico da tese, identificar as contribuições da pesquisa colaborativa no desenvolvimento profissional docente em tempos de isolamento social e ensino remoto. Este manuscrito será submetido a uma revista da área do Ensino após as considerações da banca.

Todos manuscritos e artigo estão dispostos e formatados conforme as normas das revistas.

6.1 Manuscrito 1: A identidade e o percurso profissional docente: percepções de professores em contexto de ensino remoto

A identidade e o percurso profissional docente: percepções de professores em contexto de ensino remoto

*The identity and the teaching professional path:
perceptions
of teachers in remote teaching context*

*La identidad y la trayectoria profesional docente:
percepciones de los profesores en el contexto de enseñanza
remota*

RESUMO

O estudo objetivou conhecer o perfil e identificar o processo e as percepções sobre a identidade e percurso profissional docente em contexto de ensino remoto, de 15 professores. Utilizou-se para levantamento dos dados entrevista semiestruturada e para análise dos dados a Análise de Conteúdo. Os resultados demonstram que a maioria dos docentes têm longa experiência, qualificação na área de atuação e carga horária de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais. A escolha profissional foi influenciada pelo encadeamento de situações vividas, havendo maior incidência na escolha afetiva. Apresentaram autopercepção positiva da autoimagem profissional. As principais dificuldades enfrentadas na profissão foram a desvalorização, baixos salários, descaso com o plano de carreira e desprestígio profissional. Explicitaram um misto de sentimentos, predominando angústia e ansiedade. Salienta-se a importância de compreender a subjetividade docente como um processo em construção de sua identidade, entender esse processo é compreender os movimentos da complexidade da profissão.

Palavras-chave: Eu Professor. Profissionalismo Docente. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The study aimed to know the profile and identify the process and perceptions about the identity and professional career of 15 teachers in a remote teaching context. A semi-structured interview was used for data collection and Content Analysis was used for data analysis. The results show that most teachers have long experience, qualification in the area of expertise and workload equal to or greater than 40

hours per week. The professional choice was influenced by different situations experienced, with a greater incidence in the affective choice. They presented a positive self-perception of professional self-image. The main difficulties faced in the profession were devaluation, low salaries, disregard for the career plan and lack of professional prestige. They expressed a mix of feelings, predominantly anguish and anxiety. It is important to understand the teaching subjectivity as a process in the construction of its identity, to understand this process is to understand the movements of the complexity of the profession.

Keywords: *I teacher. Teacher professionalism. Teacher Professional Development.*

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo conocer el perfil e identificar el proceso y las percepciones sobre la identidad y trayectoria profesional de 15 docentes, en un contexto de enseñanza remota. Se utilizó una entrevista semiestructurada para la recolección de datos y el Análisis de Contenido para el análisis de datos. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes tienen larga experiencia, calificación en el área de actuación profesional y carga de trabajo igual o superior a 40 horas semanales. La elección profesional estuvo influenciada por las diferentes situaciones vividas, con mayor incidencia en la elección afectiva. Presentaron una autopercepción positiva de la autoimagen profesional. Las principales dificultades enfrentadas en la profesión fueron la devaluación, los bajos salarios, el descuido con el plan de carrera y la falta de prestigio profesional. Expresaron una mezcla de sentimientos, predominantemente angustia y ansiedad. Es importante comprender la subjetividad docente como un proceso en la construcción de su identidad, comprender este proceso es comprender los movimientos de la complejidad de la profesión.

Palabras clave: *I profesor. Profesionalismo Docente. Desarrollo Profesional Docente.*

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em dezembro de 2019, foi notificada de um surto de pneumonia em uma pequena cidade da China, chamada Wuhan, advindos de um novo tipo de coronavírus descoberto e nomeado SARS-CoV-2, Síndrome Respiratória Aguda Grave, responsável por causar a doença denominada Coronavírus (COVID-19). Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o mais alto nível de alerta, conforme o Regulamento Sanitário Internacional, sendo que o surto do novo coronavírus constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ORGANIZAÇÃO PAN-AMÉRICA DE SAÚDE, 2020).

A pandemia da COVID-19 ficará marcada na história da humanidade, uma vez que este vírus de fácil disseminação e letalidade causou danos trágicos à sociedade, acarretando colapsos em sistemas essenciais como a saúde, educação e economia. No campo educacional, a pandemia provocou o fechamento das escolas, abalando a normalidade do sistema de ensino, tornando-se necessário diferentes estratégias pedagógicas, como o ensino remoto (REIS, 2021). Considerado como uma estratégia pedagógica de ensino emergencial, o ensino remoto surgiu diante do contexto de

isolamento causado pela pandemia, trazendo consigo diversos anseios e interrogações aos professores da educação básica (HONORATO; MARCELINO, 2020).

O sistema educacional atravessa uma revolução pedagógica, com novos significados, onde alunos e professores são desafiados dia a dia com particularidades e implicações deste ensino (REIS, 2021). Considerando o quanto o momento enfrentado apresentou-se de forma desafiadora aos professores e, estes sendo profissionais essencialmente importantes à sociedade, vislumbrou-se a necessidade de colaborativamente prestar-lhes apoio através de intervenções formativas. Assim, este estudo procurou conhecer o perfil e identificar as percepções sobre identidade profissional e percurso profissional docente, para traçarmos um diagnóstico inicial antes das proposições formativas.

Nesta perspectiva, ser professor ou se fazer professor não depende unicamente da formação inicial, pois sendo um fenômeno multifacetado, depende amplamente de como o professor considera a profissão, como se identifica, se envolve e se integra (DUARTE, 2017). Ser professor remete a ideia de sempre estar ensinando algo a alguém; porém, ser professor vai muito além desse aspecto. Para ser professor é preciso ter uma alta carga de força de vontade e também motivação diária, a fim de que possa juntamente com seus pares desenvolver e proporcionar uma visão de mundo (BUCHARD et al., 2020).

Para Farias e Nascimento (2012), um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como com as relações que os professores estabelecem com a profissão. Dessa forma, relaciona-se ao período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação, como também com as formações continuadas e com suas vivências no contexto escolar. Corroborando, Marcelo (2009) assume que a identidade profissional docente é a construção do “eu profissional”, que vai se construindo com o ganho de experiências, sabedoria e consciência profissional, de modo que é através da identidade profissional que os docentes se percebem, se definem e definem os outros docentes, acarretando o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente é um processo a longo prazo a concretizar na escola, no qual se integram diferentes tipos de experiências pessoais e profissionais. Estas permitem o domínio da realização como ator e autor, possibilitando a tomada de decisões nos domínios estratégico, científico, pedagógico, administrativo e organizacional (MARCELO, 2009).

Diante do exposto, entende-se que estudos que partem da realidade do contexto escolar, dos conhecimentos prévios dos professores, das crenças e percepções, realizando um diagnóstico para aproximar e entender a sua realidade e o processo de construção da identidade profissional docente, constituem um contributo para o alargamento de discussões da problemática acerca do desenvolvimento profissional docente. Com isso, o estudo teve como objetivo conhecer o perfil e identificar o processo e as percepções sobre a identidade e percurso profissional de professores da educação básica da rede municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Metodologia

O estudo caracteriza-se nos domínios da pesquisa qualitativa, com objetivos exploratórios (GIL, 2017), objetivando proporcionar maior aproximação e consequente familiaridade com o problema, aprimorando ideias e propostas, ampliando a reflexão.

O estudo deu-se em um município de pequeno porte do estado do Rio Grande do Sul, que possui na sua rede municipal de ensino duas escolas de educação infantil e duas escolas do ensino fundamental, totalizando 68 professores. A escolha do município ocorreu devido a um projeto de formação continuada firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade, com objetivo de realizar intervenções colaborativas e contribuir para desenvolvimento profissional docente. O presente estudo é um recorte de uma tese de doutorado.

Para garantir a representatividade de professores por níveis de ensino e área de conhecimento, o universo da pesquisa foi constituído por 15 professores que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, sendo: três professores da área das linguagens, dois das ciências humanas, dois da matemática, dois das ciências da natureza, um da educação infantil, dois dos anos iniciais e, três atuantes na educação infantil em um turno e anos iniciais do ensino fundamental em outro turno. Esse número se justifica para a exequibilidade da pesquisa, visando compreender uma situação complexa, suas variáveis e as interrelações existentes, demandando uma imersão no contexto analisado (fragilizado devido ao contexto pandêmico).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal do Pampa, sob o número 4.975.253. Para seleção dos participantes, inicialmente foi feito contato via aplicativo de troca de mensagem (Whatsapp) com a Secretaria Municipal de Educação, para apresentação do projeto e solicitação de anuência para realização da mesma. Posteriormente, a Secretaria indicou e encaminhou os contatos dos 15 professores que aceitaram participar, com os quais entrou-se em contatos via Whatsapp para apresentação do projeto e encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A manifestação de aceite e encaminhamento do TCLE assinado ocorreu por e-mail e Whatsapp.

Para a recolha dos dados utilizou uma entrevista semiestruturada, com questões que versaram sobre o perfil dos professores, a identidade profissional docente, através do percurso profissional, desde a escolha pela profissão, o exercício profissional, com suas motivações, dificuldades e autopercepção profissional, bem como, os sentimentos pessoais e profissional na perspectiva vivenciada de isolamento social. Devido a situação de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, a entrevista foi realizada via plataforma Google Meet, com agendamento prévio, quando foi realizado a captura de som e imagem, devidamente autorizado pelo participante. Posteriormente, a entrevista foi transcrita para análise.

Para análise das respostas dos professores aplicou-se, como principal aporte metodológico, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), fundamentada na análise categorial, com desmembramento das respostas, extraindo os núcleos de

sentido que emergiam das mesmas, criando assim as categorias. De modo a preservar as identidades dos participantes, utilizamos a letra "P" para se referir aos professores, seguido dos números 1 a 15 (P1, P2... P15).

Resultados e Discussões

Perfil dos professores

Participaram do estudo 15 professores da educação básica, todos atuantes em sala de aula como regentes de classe, na educação infantil, nos anos iniciais ou nos anos finais do ensino fundamental. Quanto ao tempo de docência, cinco professores tinham de 8 à 10 anos de atuação profissional, três tinham de 11 à 15 anos de docência e sete tinham de 16 à 20 anos de atuação. Em relação a carga horária semanal, 13 professores trabalhavam 40 horas ou mais e, dois trabalhavam 20 horas semanais. Seis professores exercem outra atividade profissional concomitante a docência e justificam o fato pela necessidade de complementar o salário.

Os dados expostos a seguir (Quadro 1), apresentam a área de atuação e formação profissional dos professores pesquisados.

Quadro 1 – Área de atuação e formação profissional

Id.	Área de atuação	Formação Profissional	Pós graduação
P1	Educação Infantil	Pedagogia EI e AI	Gestão escolar e Psicomotricidade
P2	Educação Infantil+ Anos Iniciais	Magistério/ Pedagogia EI	Interdisciplinaridade
P3	Educação Infantil+ Anos Iniciais	Magistério/ Pedagogia EI	Não (Está cursando)
P4	Educação Infantil+ Anos Iniciais	Pedagogia EI e AI	Ensino lúdico e Orientação educacional
P5	Anos Iniciais	Magistério/ Pedagogia AI	Psicopedagogia
P6	Anos Iniciais	Magistério/ Pedagogia licenciatura plena	Não
P7	Linguagens	Letras- Espanhol	Especialização e Mestrado em ensino linguístico
P8	Linguagens	Educação Física	Supervisão escolar, Orientação e, em Arte
P9	Linguagens	Magistério/ Letras- Inglês	Inglês e Psicopedagogia
P10	Matemática	Matemática	Educação Inclusiva, Orientação e, Supervisão escolar
P11	Matemática	Magistério/ Matemática	Métodos matemáticos
P12	Natureza	Licenciatura e bacharelado em ciências biológicas	Não
P13	Natureza	Licenciatura e bacharelado em ciências biológicas	Gestão escolar e Orientação escolar

P14	Humanas	Magistério/ História	Gestão e organização escolar
P15	Humanas	Geografia	Orientação, supervisão escolar

Fonte: Autores.

Os dados referentes a formação profissional dos professores do estudo mostram que todos os professores possuem graduação e estão atuando na sua área de formação inicial. No que concerne a pós-graduação, a maioria (12) dos professores possuem especialização e um professor possui mestrado. Dos três professores que não possuem pós-graduação, um deles está cursando especialização. Salienta-se que estes três professores que não possuem pós-graduação têm como tempo de docência mais de 10 anos, trabalham 40 horas semanais e dois deles ainda exercem atividades extras para complementar o salário, fatores estes, que podem justificar ainda não terem conseguido realizar uma pós-graduação.

Ressalta-se a importância de estar atento ao perfil dos professores, percebendo mudanças, para possível entendimento do quanto a imagem que se tem desse profissional corresponde à situação real da profissão (CARVALHO, 2018). Há uma distância entre o perfil de professor que a realidade exige e o perfil de professor que a realidade até agora possibilitou. Ressalta-se assim, a importância de investimento na valorização e na formação profissional docente (BRASIL, 2000).

É importante destacar que a maioria dos professores participantes do estudo são profissionais com longa experiência na área e com qualificação na sua área de atuação. A maioria dos professores trabalham 40 horas ou mais e; há um número significativo de professores que têm outra atividade profissional por necessitar complementar o salário. Estes fatores podem comprometer diretamente a prática docente e a qualidade educacional.

Ressalta-se que grande parte da população brasileira tem jornada de trabalho de 40h. No entanto, o trabalho docente é diferenciado pois demanda o atendimento e interação do professor com seu público de trabalho (familiares, equipe diretiva, pedagógica, um número excessivo de alunos conforme a carga horária), além do tempo dedicado aos planejamentos e avaliações necessários após a jornada de trabalho e nos finais de semana. Estes são entraves relacionados diretamente as condições de trabalho, no que diz respeito a jornada de trabalho e a totalidade de horas trabalhadas pelos professores (RIBEIRO, 2014).

O Censo da Educação Básica Brasileira relativo ao ano de 2020, indica que 85,3% dos professores brasileiros possuem formação a nível superior, sendo que destes, apenas 39,9% são portadores de títulos de pós-graduação (BRASIL, 2021). Os dados desta pesquisa demonstram que a totalidade dos professores apresenta formação a nível superior e atuam nas áreas de formação e, mais da metade deles possuem pós-graduação, o que deve ser considerado como um aspecto importante.

Estes dados podem justificar-se pelas metas do Plano Nacional de Educação, a qual instituiu até o ano de 2024, em sua meta 15, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e, na meta 16 estabelece que ao menos 50% dos

professores da educação básica, devem ser formados em nível de pós-graduação (BRASIL, 2016). Tais dados presentes no estudo, também podem ser um reflexo dos efeitos das políticas de incentivo à formação docente nas instituições privadas, através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2014).

Identidade Profissional Docente

Para nos apropriar profundamente de como o professor se constitui professor, procuramos abarcar a visão do professor como sujeito, humano, que deve ser valorizado em sua totalidade. Assim, no que diz respeito a identidade profissional docente dos professores deste estudo, buscou-se conhecer e entender o seu percurso profissional através das aspirações que levaram a escolha pela profissão, bem como ao seu exercício profissional, levando em consideração suas motivações para o exercício da profissão, as dificuldades e entraves enfrentados nesse percurso, a sua autopercepção sobre as mudanças advindas com o ensino remoto e, também buscando compreender os sentimentos pessoais e profissionais vivenciados no momento de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19.

Identidade Profissional Docente- A escolha da profissão

No que concerne a escolha profissional, as respostas dos participantes foram classificadas em quatro categorias emergentes, apresentadas no Quadro 2, explicitando o significado de cada categoria e extratos das respostas. Algumas respostas foram classificadas em mais de uma categoria, sendo que a frequência expressa a quantidade de respostas classificadas na categoria.

Quadro 2- Escolha Profissional

Categorias das escolhas	Significados das categorias	Extrato das respostas	Frequência
Admiração	Relacionadas a simpatia, afetividade e admiração quanto a profissão docente desde criança, remetendo a brincar e se imaginar sendo um professor.	P3 “[...] eu queria muito passar, desde pequena eu brincava de ser professora, dava aula pros meus irmãos”. P4 “Eu escolhi fazer pedagogia porque eu já tinha vontade de ser professora desde criança”.	8 respostas
Por influência de professores e de lembranças escolares	Referente a boas lembranças do e no ambiente escolar, de disciplinas em específico e de professores que incentivaram ou marcaram no período escolar.	P1 “[...] por boas lembranças no ambiente escolar [...]” P.9 “A minha escolha foi muito motivada por uma professora que eu tive no ensino médio, que era uma excelente professora de inglês, e aquilo me chamou bastante atenção”.	6 respostas

Por conveniência	Está relacionada ao não ter outras opções e esta ser a melhor possibilidade, de se formar e ingressar rapidamente no mercado de trabalho.	P10 “[...] onde as mais econômicas eram do magistério, e delas eu tinha que escolher uma”. P12 “Aí como eu não queria mudar e morar longe, então o mais próximo foi ciências biológicas [...]”	6 respostas
Por influência de pessoas próximas e membros familiares	Diz respeito ao incentivo de pessoas próximas e membros da família que exercem a profissão docente.	P2 “Eu venho de uma família em que a minha mãe é professora”. P7 “[...] e aí já tinha uma tia que era professora né, aí tudo já encaminhou para esse lado”.	3 respostas

*Algumas respostas foram classificadas em mais de uma categoria.

Fonte: Autores.

A maioria dos professores, justificou a sua escolha profissional a uma decisão afetiva, por simpatizarem e admirarem desde criança a profissão docente, seguido de influência de professores e/ou de lembranças escolares e, por conveniência. A minoria dos professores (três), relacionaram esta escolha à influência de familiares e pessoas próximas.

Foi possível identificar no estudo que ao narrar o interesse e/ou escolha pela docência alguns professores apresentaram um encadeamento de aspectos e situações vividas que incidiram na escolha da profissão docente. Com isso, destaca-se que, na maior parte dos relatos houve menção a vários fatores que levaram a esta escolha, não sendo eles fatos isolados.

Rodrigues e Rodrigues (2014), em seus achados ressaltam que a escolha da profissão docente, possui uma natureza social, ou seja, é fruto das relações dos indivíduos com o mundo socializado, seja através da família, dos tempos da escolarização anterior e dos grupos aos quais faz parte de um modo geral. Estes constituem fontes objetivadas de influência nesta escolha, pois nestes espaços desfrutaram de certas experiências mediadoras que nortearam a escolha dos mesmos pelo magistério (RODRIGUES; RODRIGUES, 2014).

Em consonância com os achados neste estudo, Valle (2006) salienta em sua pesquisa que a motivação para escolha da profissão docente, está relacionada a uma série de aspectos, e não a fatos isolados; relacionados a valores altruístas e da realização pessoal, fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana. Além disso, é importante considerar as características consideradas inatas, indispensáveis ao ensino, como gostar de trabalhar com crianças, gostar de ajudar as pessoas, gostar da profissão, do trabalho escolar, do interesse pelo saber, da possibilidade de realização pessoal, da conquista de autonomia financeira (VALLE, 2006).

Segundo Nóvoa (2017), se tornar professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Para tanto, são necessários espaços e tempos que permitam

um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, bem como acompanhamento e reflexão sobre a profissão.

Algumas narrativas dos pesquisados indicam que os mesmos já tinham um modelo pré-definido de uma visão de “professor” antes mesmo de realizar a escolha profissional. Isso ficou evidente em falas que indicam ações como se destacar nas aulas, ajudando os colegas e tirando boas notas. Ressalta-se o quanto a prática, seja nos estágios do magistério, da graduação, ou mesmo ajudando seus professores em sala de aula, enquanto estudantes da educação básica, pode influenciar na escolha e no gosto pela profissão, até mesmo daqueles que escolheram por conveniência. As respostas a seguir salientam estas percepções:

Eu venho de uma **família em que a minha mãe é professora**. Na verdade **eu queria fazer ciências contábeis**, dentro da contabilidade, que era nível de ensino médio, **só que como eu me mudei pra Barra não tinha como**, eu tinha que ir pra Uruguaiana e o curso era de noite. **Aí eu ingressei no magistério**, uma **pelo exemplo da mãe e outra porque pra mim era mais fácil sair com a formação**, com o canudo na mão e **já poder trabalhar, pra tentar um outro**. **Aí eu fiz o magistério e gostei**, comecei a fazer estágios e trabalhar, e **comecei a gostar**. **Aí quando eu terminei o magistério eu esperei um pouco mais**, e em 97 eu comecei a faculdade de pedagogia em educação infantil. **Até o meu estágio na educação infantil eu achava que não era aquilo que eu queria**, só que daí **com os estágios eu passei a gostar**, e **aí eu me dei conta que eu tava no caminho certo** (P2, grifo nosso).

Eu acho assim óh, que **eu sempre quis ser professora**, desde o fundamental. **Eu era encantada** daí quando eu passei das séries iniciais pro ensino fundamental, do 6º ano em diante, **as professoras pediam para eu passar os temas no quadro**, aí eu ficava **me sentindo a professora da turma dos meus colegas né**. Daí **isso foi instigando**, **eu já me sentia professora**, eu acho que lá no 7º ano eu já me achava. E Deus o livre eu não tirar 100, **eu sempre tinha que ser a melhor**, por causa que **eu queria ser a professora**, então eu apostava todas as minhas fichas em mim mesma. **Eu sempre queria me destacar** sabe, e quando eu terminei o ensino fundamental, chegou naquela fase: o que que eu vou ser agora. O magistério não dava para eu fazer porque eu morava na Barragem e tinha que ficar todo o dia em Uruguaiana. **Aí eu fiz os três anos de ensino médio normal na escola Uruguaiana**. **Aí eu terminei e a minha colega me disse assim: vamos lá no Elisa**. E fomos no União primeiro, só que na Escola União eu ia fazer tudo em um ano só, eu ia pagar mas ia ficar uma coisa assim, meio empurrado né, **porque muito eu não ia aprender, eu não ia fazer os estágios** (P5, grifo nosso).

Assim como no estudo de Resende et al. (2014), percebeu-se que o processo de construção da identidade profissional docente inicia muitas vezes antes do período da formação inicial, quando os indivíduos constroem representações do conhecimento relacionadas com o que é ser professor, qual o seu perfil e que postura deve ter. Por outro lado, Pontes (2017, p.120), verificou que os professores “desenvolveram o gosto pela profissão ao longo da experiência como docentes”.

Deste modo, segunda a autora supracitada, os professores ao longo da vida vão construindo sua identidade profissional, podendo decorrer a se identificar com a profissão, se engajando no processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, a identidade profissional docente é resultante de um processo de construção inacabada, que inicia ainda antes, mas em consonância com a escolha profissional, perpassando a formação inicial, as formações continuadas e as diversas experiências vivenciadas no contexto escolar em diferentes tempos e espaços (RESENDE et al. 2014).

Identidade Profissional Docente- Exercício profissional

No que concerne a questão referente a des/motivação ao exercício profissional, as repostas dos professores foram classificadas em duas categorias apresentadas no Quadro 3, explicitando o significado de cada uma delas. A frequência expressa a quantidade de respostas classificadas na categoria.

Quadro 3- Des/Motivação do professor ao seu exercício profissional

Categoria	Significados das categorias	Extrato de respostas	Frequência
Motivação	Relacionada a satisfação e afinidade com o seu exercício profissional	P.1 “[...] é o amor pela profissão, eu me sinto satisfeita enquanto docente, com o que faço [...]” “P.2 [...] me motiva a paixão pela profissão né, eu gosto de estar com os alunos [...]”	13
Desmotivação	Relacionado a falta de motivação para o exercício da profissão e para dar continuidade na mesma	P.9 “[...] Não tenho motivação, me sinto cansado, sem vontade. Por mais que a gente tenha um retorno humano muito significativo, é muito judiado, desvalorizado [...]” “P.15 [...] Eu até gosto de dar aula, mas não tenho mais ânimo. A desvalorização que desmotiva a seguir na carreira [...]”	2

Fonte: Autores.

Foi observado que dos 15 professores entrevistados, 13 referiram ter vínculo afetivo com a profissão, estando este relacionado a estar satisfeito/motivado com o seu exercício profissional, com a atuação e com os alunos, reconhecendo sua importância para os alunos e relevância social dessa profissão, bem como o dinamismo da mesma. No entanto, estes mesmos referiram estar insatisfeitos com seus salários, se sentido desvalorizados.

É importante salientar também que dos 15 professores, dois alegaram que estavam se sentindo desmotivados, com desânimo e cansaço, por mais que gostassem de seus alunos e do exercício da sua profissão, sentiam-se mais desmotivados, se sobressaindo o sentimento de desvalorização e insatisfação com seus salários.

Também inquiriu-se: “Se pudesse voltar no tempo, faria a mesma escolha, seria professor?”

Ressalta que quatro professores, o que representa um número expressivo deste universo do estudo, alegaram que não seriam professores se pudessem voltar no tempo e fazer outra escolha, devido a insatisfação salarial e o sentimento de desvalorização. Os demais professores (n=11), permaneceriam com sua escolha profissional se pudessem voltar no tempo, mesmo apontando o sentimento de desvalorização e insatisfação com seus salários.

Para Santos, Antunes, Bernardi (2008), a motivação assumida como estímulo ou impulso a metas e objetivos, no ambiente educacional necessita constantemente buscar motivos que inquietem a ação docente, ressignificando-a e despertando incessantemente a motivação. É fundamental que os professores tenham motivações para seu exercício profissional, para que assim, consigam confrontar e superar as adversidades, realizando de forma efetiva a profissão (JESUS, 2007). Neste sentido, pode ser justificado o fato da maioria dos professores do estudo, afirmarem que mesmo diante da insatisfação salarial e desvalorização profissional, se sentem satisfeitos e motivados em continuar na carreira, não trocando de profissão se pudessem voltar no tempo.

Os achados nos mostram ainda que, segundo a maioria dos professores (n=11), o que mais prejudica a prática e o exercício profissional é a desvalorização profissional, relacionado a baixos salários, descaso com o plano de carreira e desprestígio profissional, fortemente evidenciado na sociedade e claramente visível com o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Outro ponto indicado foi a falta de recursos materiais e tecnológicos (9 respostas); bem como foi relatado questões referentes a política (4 respostas), relacionadas a trocas de governo, a presença de jogo de interesses e descaso com a educação; e a falta de participação das famílias (2 respostas).

Também é importante salientar que, mesmo a maioria dos professores (n=13) exercendo uma alta carga horária de trabalho de 40 horas ou mais, este aspecto não foi mencionado como entrave. No entanto, durante a entrevista foi observado através das expressões e do tom de voz, muita indignação referente a desvalorização profissional e ao desprestígio enfrentado e acentuado com as escolas fechadas e com trabalho remoto realizado pelos professores.

Estes dados reforçam o entendimento de que as diversas mudanças políticas, educacionais, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas entre outras, torna o exercício da profissão docente cada vez mais desafiador. Tendo os professores que se confrontar com inúmeros e distintos dilemas que influenciam no exercício profissional, o que impacta diretamente na qualidade da educação e na pessoa professor como um todo (PONTES, 2017). A carga horária exaustiva, condições de trabalho inadequadas, o pouco envolvimento das famílias nas atividades escolares, a desvalorização salarial e a falta de reconhecimento profissional do docente são dilemas que ficaram mais evidentes durante a pandemia.

Segundo Bolívar (2006), o julgamento e o reconhecimento social são os componentes fundamentais no processo de constituição da identidade profissional docente. Para o autor supracitado, os alunos são o principal agente de satisfação dos professores, onde o interesse pelas aulas e o reconhecimento do esforço do professor são as principais e melhores recompensas recebidas na profissão docente.

Farias (2010), Passos e Veiga (2013), sinalizam que há um processo histórico de desvalorização da carreira docente, o que interfere diretamente na qualidade do ensino, nas condições de vida do professor e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas. Esta insatisfação dos professores referente a desvalorização, a baixa remuneração é legítima e se configura como um dos aspectos centrais nos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, apresentando diversas implicações para a profissão, o que ocasiona frequentemente um estado de degradação pessoal e social (BARBOSA, 2011).

Não obstante, Pontes (2017) enfatiza que apesar da grave e, grande desvalorização e sentimento de perda de prestígio profissional, os professores ainda resistem em afirmar a validade e o sentido da docência. No entanto, é essencial ponderar que o sentimento afetivo pela profissão não deve fazer o professor desatentar-se que este é um trabalho profissional, o que requer a necessidade de se “garantir condições dignas de trabalho e valorização profissional” (PONTES, 2017, p. 122). Neste sentido, Libâneo (2004, p. 10) frisa que “é necessário fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho, ampliando ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional”.

Identidade Profissional Docente- Autopercepção profissional e referente a mudanças

No que tange a questão relativa à “Autopercepção enquanto professores”, a maioria, 13 dos professores, tinham uma autopercepção positiva relativa a sua autoimagem profissional. Relataram que são afetuosos, que gostam do que fazem, consideram-se responsáveis e dedicados, incentivadores, seguros, agentes de transformação, em busca contínua de conhecimento.

No entanto, dois professores, demonstraram ter uma autopercepção negativa de como se veem enquanto professores, referindo cansaço, insegurança, acomodação e indignação. Um destes professores, relacionou e reforçou o momento vivenciado de isolamento social, com as escolas fechadas, mencionando sentir-se “pequeno”, inseguro e despreparado diante de todos os desafios que está enfrentando com o ensino remoto. O mesmo professor, relatou estar com a auto estima profissional muito baixa, e este ser o momento mais doloroso vivenciado na docência. Segundo este professor “o prazer profissional, o ser professora não existe sem o olhar no outro, sem ter o retorno do que tu tá (Sic) ensinando, do que tu tá (Sic) abordando” (P.9).

Os extratos abaixo apresentam a autopercepção quanto a identidade profissional docente.

Eu acho que eu sou uma profissional que tô procurando sempre inovar, mudar, melhorar, buscando conhecimento, tentando transformar a realidade do aluno. Porque nós somos agentes transformadores né, então o professor tem muito poder nesse sentido né. Então eu vou tentando dar o melhor pra eles enquanto profissional (P2).

[...] eu tenho consciência da importância dos professores na sociedade, mas já tive bem mais vontade de ajudar, de tentar fazer a coisa melhor, hoje em dia eu tô bem acomodada em função de ver tudo ao redor assim. Quando eu cheguei aqui eu cobrava 10, digamos, depois eu fui pra 9 e depois eu fui pra 8, sempre tô diminuindo, eu não sei também se é em relação a tudo né, porque cada vez a educação tá pior, o ensino tá pior, em vez deles aprenderem mais, eles aprendem menos. É que a nossa educação tá errada né, tá tudo errado (P11).

A autoimagem docente está associada à representação que o professor tem de si mesmo, como aprendiz e como ensinante, como indivíduo instituído de capacidades e habilidades disponíveis para enfrentar os desafios do cotidiano e da profissão. Nesta perspectiva, se o professor tem uma avaliação positiva de si mesmo, entende-se que possui um bom nível de autoestima, sentindo-se capacitado para desenvolver suas atribuições, valorizado pelos seus pares e motivado para o exercício da profissão (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

Bolívar (2006) já alertava que, quando o exercício da profissão docente se desloca de uma situação estável a circunstâncias incertas, mal reconhecidas ou problemáticas, tende a confrontar aspectos pessoais e profissionais. Segundo o autor, nesse caso pode encaminhar-se a uma crise de identidade, podendo este profissional se sentir estigmatizado e desvalorizado, pois diferentes valores são questionados, conduzindo o professor a repensar sua prática, seus hábitos, concepções e sua própria autoimagem.

Oliveira et al. (2020, p.34), enfatizam que “esta realidade inteiramente nova para os professores, causada pela pandemia, revelou situações desconhecidas, ou ignoradas até então, que interferem consideravelmente em diferentes aspectos”. Isso provavelmente explica a autopercepção negativa do professor que relata sentir-se pequeno, com a autoestima baixa diante das dificuldades enfrentadas com o ensino remoto.

No que diz respeito a como o professor autopercebe mudanças desde o início e ao longo da sua carreira docente, foi constatada a criticidade dos professores referente as modificações as quais passaram. De tal forma, que todos (15 professores) relataram ter mudado e não serem os mesmos professores do início da carreira docente. Destes, 14 professores afirmaram ter melhorado, principalmente relativo à prática pedagógica, tendo amadurecido, aperfeiçoado a prática, adquirindo mais tranquilidade e segurança com o passar do tempo, através das experiências vivenciadas no contexto escolar com os alunos, com os colegas de profissão, com as adversidades e nas formações continuadas.

No entanto, um professor relatou ter piorado em alguns aspectos que atingem sua prática docente, referente a criatividade, paciência, ter se tornando mais rígido e

desmotivado. Entretanto ao mesmo tempo, este professor se autopercebeu melhor no tocante a ter mais experiência, percepção do que dava ou não certo nas suas aulas com os alunos, procurando cuidar mais da saúde mental, para não adoecer psicologicamente como já ocorreu ao longo da carreira, evitando deste modo se cobrar tanto, relativo a aspectos pessoais e profissionais.

Os excertos abaixo expõem estes achados:

Eu acredito que eu mudei, eu amadureci um pouco, é através das vivências né, do dia a dia, dos desafios que acontecem na escola né, dos cursos que a gente faz, a gente vai amadurecendo né, a gente vai adquirindo experiência né [...] A gente chega na profissão bem insegura né, agente não sabe o que faz, aí agente vai tomando jeito né, agente trabalha com gente, cada experiência ensina muito, não há nenhuma fórmula. Eu acredito que mudei muito, me sinto hoje mais confiante, acredito que mudei e melhorei, tô melhorando (P1).

Lá no começo eu era muito insegura, tinha medo, às vezes não tinha suporte [...] Eu sempre fui uma colega que procurou trabalhar com as outras colegas tendo essa troca, e graças a Deus, como eu te disse, só no primeiro ano que eu não consegui, mas depois foi bem tranquilo [...] Hoje eu sou bem mais afetiva, gosto de estar com aluno, de abraçar, de beijar. A questão das atividades, tudo mudou, e acredito que pra melhor (P2).

De acordo com Freire (2011), através de reflexões conscientes e críticas sobre a prática docente ao longo da profissão, é possível mudar o que necessita ser mudado e aperfeiçoar cada vez mais a prática docente. Assim, o exercício profissional docente, necessita ser pautado na reflexão do fazer pedagógico. Considerando o magistério ser uma profissão que enfrenta desafios constantes, que trabalha com diferentes realidades, com diferentes sujeitos de características individuais, sendo que face às diversidades de mudanças e desafios enfrentados pelo magistério, urge a necessidade de mudanças no professor, na sua visão e na sua prática pedagógica (FREIRE, 2011).

O professor se constrói e se identifica com a sua profissão ao longo da vida, começando este processo contínuo de evolução antes da formação inicial, prosseguindo na formação inicial e percorrendo toda a carreira docente. Simultaneamente a esta evolução, desenvolve e constrói a sua identidade profissional e conhecimentos profissionais (FARIAS; NASCIMENTO, 2012; SALLES; CHAMON, 2011). Neste sentido, a experiência profissional, vai se construindo e se aperfeiçoando através de vivências familiares, escolares, em grupos, com sentimentos pessoais e profissionais, através da formação inicial, das experiências no contexto escolar e com as formações continuadas, possibilitando assim, mais conhecimento, autonomia e segurança, que poderão servir de alicerce para ajudar na superação de dificuldades que inevitavelmente surgem no exercício da profissão docente.

Identidade Profissional Docente- Sentimentos pessoal e profissional

A docência acontece entrelaçada a subjetividades, adversidades e interações sociais e pessoais intensas, que podem provocar influências na pessoa/professor e no exercício da sua profissão. Sendo assim, deve-se atentar à dimensão emocional dos professores. Levando em consideração o momento atípico vivenciado de isolamento social causado pela pandemia do COVID-19 e as inúmeras mudanças enfrentadas diariamente, os professores deste estudo, também foram questionados sobre seus sentimentos diante destas circunstâncias, em relação à questão pessoal e profissional.

No que concerne a questão pessoal, foi constatado na fala e nas expressões de 12 professores o quão sobrecarregados estavam com a situação de isolamento social vivenciada, pois estavam compartilhando seu espaço de descanso, de afazeres domésticos e de convívio com a família, com os compromissos e afazeres profissional. De repente, a vida pessoal e profissional se viu misturadas no mesmo ambiente, alterando as rotinas domésticas e profissionais. Deste modo, observou-se, que também prevaleceu entre 10 professores do estudo, os sentimentos de medo, angústia e ansiedade; além disso, foi mencionado por sete professores o sentimento de tranquilidade por estarem em casa durante aquele momento difícil, não estando no ambiente escolar, exposto ao vírus, com sentimento de maior segurança juntos a família.

Em relação ao aspecto profissional, para 11 professores houve predomínio na menção aos sentimentos de angústia, ansiedade e insegurança. Em geral, estas estavam relacionadas as instabilidades, incertezas, pouco apoio e falta de orientações da equipe gestora e dificuldades que estavam enfrentando diante do novo cenário educacional, imposto pela situação de isolamento social causado pela pandemia.

Houve também cinco professores que expressaram suas emoções e relataram seus sentimentos de depreciação e desprestígio pela população e pelas famílias que não valorizavam o trabalho docente, evidenciadas por afirmativas de que “não querem trabalhar” e que “estão em casa sem fazer nada”. No entanto, os professores nunca pararam de trabalhar, procurando pesquisar e achar formas de dar aula, de não perder o vínculo com os alunos, de produzir materiais eficientes ao processo de ensino e aprendizagem e que pudessem atingir todos, ou o máximo de alunos. Com isso, externavam claramente em suas expressões e palavras a suas indignações, frustrações e sobrecarga.

É importante salientar que enquanto refletiam e relatavam sobre seus sentimentos pessoais, todos os professores também se remetiam aos aspectos profissionais. Isso pode ser evidenciado pela preocupação com a saúde, com as condições e com a aprendizagem de seus alunos, com a efetividade do trabalho realizado atingir significativamente seus alunos. Deste modo, foi possível observar o quanto os aspectos pessoais e profissionais estão interligados, um influenciando o outro, não havendo separação da pessoa/professor.

Ressalta-se que os professores mencionaram mais de um sentimento tanto para os aspectos pessoais quanto para os profissionais. O momento vivenciado gerou um misto de sentimentos, predominando em ambos os aspectos, sentimentos relacionados

a angústia e ansiedade, incidindo-se profissionalmente a também um sentimento de insegurança.

Segundo Reis (2021), o contexto pandêmico vivenciado, aliado as dificuldades enfrentadas com brusca mudança no fazer pedagógico, com as escolas fechadas, com o uso e domínio de ferramentas digitais, associado a outros fatores desencadearam nos professores elevados níveis de estresse, ansiedade e outros problemas de cunho psicológico. Kelchtermans (2009), em seu estudo constataram que o sentimento de vulnerabilidade do professor tem tendência a aumentar quando a sua identidade profissional e a sua integridade moral são interpeladas por instâncias externas.

A profissão docente possui uma série de atribuições e responsabilidades, bem como intensa convivência de relações sociais, podendo muitas vir acompanhadas de conflitos, pressões e cobranças, desencadeando múltiplos sentimentos, como estresse, alegria, sofrimento, frustração, culpa, indignação, indecisão, tristeza, medo, esperança, entre outros (TRINDADE; MORCERF; OLIVEIRA, 2018). Segundo os autores referidos, os sentimentos são inerentes ao ser humano, podendo ser vivenciados de diferentes formas, todavia, a percepção destes sentimentos dependerá das circunstâncias as quais o indivíduo se encontra.

Tais fatos foram vistos através da menção a sentimentos opostos, ao mesmo tempo que a situação vivenciada pelo isolamento social causado pela pandemia, gerou sentimentos negativos como medo, angústia e insegurança, também gerou tranquilidade. Estando este último relacionado a circunstância de trabalharem em suas casas, sentindo-se protegidos. No entanto, ainda vivenciaram concomitantemente sentimentos de depreciação e desprestígio pela sociedade, que não entendeu e não valorizou o trabalho dos professores no formato remoto ao qual estavam desenvolvendo suas atividades.

Os professores enfrentam constantemente uma série de desafios que geram sentimentos e emoções diversificadas e que podem influenciar diretamente no seu eu/professor e no exercício da profissão. Seja pela instabilidade, imprevisibilidade a que estão expostos, pela necessidade de dominarem as novas tecnologias, assim como muitos outros desafios associados a condicionamentos como a baixa remuneração, um menor prestígio da profissão, a falta de recursos e a percepção de impotência ou mesmo de incompetência, a própria estrutura da escola e do sistema educativo (OLIVEIRA et al. 2020; REIS, 2021; TRINDADE et al. 2021).

De acordo com os autores supracitados, estas circunstâncias geram uma pressão nos professores relativa à necessidade de atingirem a perfeição para evitar de receber críticas à imperfeição, o que explica, em grande parte, um nível tão elevado de mal-estar docente sob a forma de estresse, ansiedade e mesmo depressão. Além de todos os desafios enfrentados pelos professores, a situação pandêmica apresentou e ressaltou outros tantos, contribuindo para gerar desconforto, instabilidade e sentimentos nocivos a pessoa/professor, instaurando-se no pessoal e no profissional sem distinção e sem equiparação, perpassando por todo este processo vivenciando, podendo influenciar o modo como os professores se vêem, sentem e se sentem enquanto profissionais.

Considerações Finais

Através do estudo foi observado que os professores são qualificados academicamente e estão atuando em consonância com sua formação inicial. A maioria dos professores são profissionais com experiência na área. No entanto, há um grande percentual que trabalha 40 horas semanais ou mais e um percentual significativo de professores que têm outra atividade profissional, por necessitar complementar o salário, fatores estes que podem comprometer diretamente a prática docente e a qualidade educacional.

Sobre o interesse e/ou escolha pela docência, os professores apresentaram um encadeamento de aspectos e situações vividas que incidiram na escolha da profissão docente. A maior incidência está na categoria por admiração, relacionada a simpatizar e admirar desde criança a profissão docente, remetendo a brincar e se imaginar sendo um professor. No entanto, foram vários os fatores que levaram a esta escolha, não sendo eles fatos isolados. Salienta-se o quanto a prática, seja nos estágios do magistério, da graduação, ou mesmo ajudando seus professores em sala de aula enquanto estudantes da educação básica, pode influenciar na escolha e no gosto pela profissão, até mesmo daqueles que escolheram a profissão por conveniência.

No que concerne a motivação externa de ser professor, esta foi relacionada a satisfação com seu exercício profissional e com a atuação com os alunos. No entanto, os professores referiram estar insatisfeitos com seus salários. Mesmo assim, por amor a profissão, se pudessem voltar no tempo, a maioria escolheria novamente ser professor. As principais dificuldades e entraves elencados para a profissão docente foram relativos a desvalorização dos professores pelos baixos salários; o descaso com o plano de carreira; e, o desprestígio profissional fortemente evidenciado na sociedade e claramente visível com o isolamento social causado pela pandemia do Covid 19, seguido pela falta de recursos materiais e tecnológicos, bem como questões referentes a política, trocas de governo relacionados a jogo de interesses e descaso com a educação.

Considera-se que os professores apresentaram criticidade referente a autopercepção de suas mudanças, tendo melhorado ao longo da carreira profissional, principalmente em relação a prática pedagógica, que foi aperfeiçoada, ganhando mais segurança com as experiências vivenciadas. A maioria dos professores possuía uma autopercepção positiva referente a sua autoimagem profissional, sendo afetuosa, gostando do que fazem, considerando-se responsáveis e dedicados, incentivadores, seguros, agentes de transformação, em busca contínua de conhecimento. No entanto, houve exceção de dois professores, que apresentaram uma autopercepção negativa de como se veem enquanto docentes, referindo cansaço, insegurança, acomodação e indignação, sendo relacionado esta autopercepção negativa ao momento vivenciado de isolamento social, diante de todos os desafios enfrentados com o ensino remoto.

No que diz respeito aos sentimentos, foi constatado o quão sobrecarregados os professores estiveram com a situação de isolamento social experienciado, pois passaram a compartilhar seu espaço de descanso, de afazeres domésticos e de convívio com a

família com os compromissos e afazeres profissionais. Sentimentos relacionados a angústia, medo e ansiedade, incidiram profissionalmente e pessoalmente, aliados a um sentimento de insegurança. De forma geral, percebeu-se que o momento atípico sofrido, pode estar influenciando diretamente no modo como os professores se veem, sentem e se sentem enquanto profissionais. Podendo gerar diferentes impactos tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais.

Salienta-se a importância de compreender a subjetividade docente como um processo em construção de sua identidade. Entender esse processo é compreender os movimentos da complexidade da profissão. Ser professor, frente a todos os dilemas enfrentados é ato de resistência, é se superar, colaborar, trocar, passar por mudanças constantes, por aprendizagens permanentes, é ressignificar seu eu e, sua prática continuamente, é ter resiliência, é lutar para não desistir frente a tantos desafios e adversidades, é conviver com o amor em confrontado com a desvalorização, é uma busca constante.

Assim a identidade profissional docente passa por diferentes experiências, diferentes saberes, construída na própria ação e reflexão durante toda a história de vida. Em especial na formação acadêmica, na formação contínua e prática pedagógica, processualmente na jornada de vida, nas vivências, dificuldades, sucessos e insucessos, com as diversas experiências complexas a trajetória docente. Nesta perspectiva se destaca a importância da formação inicial e continuada de professores. Pautadas no contexto escolar, nas necessidades emergentes, nas experiências teóricas relacionadas com a prática, nos conhecimentos prévios, construindo-se de forma colaborativa, para que tenham significância, dando vez e voz aos professores. Somente assim, será possível propiciar reflexões, auto reflexões e mudanças, de modo que, os professores se tornem cada vez mais conscientes e atuantes no seu desenvolvimento profissional docente.

Referências

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, 208f, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3hLOsOP>>. Acesso em 17 de mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, São Paulo, 2011.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria:** crisis y reconstrucción. 5. ed. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2016:** caderno de instruções. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://bitly.com/1IHMv>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020:** Resumo técnico. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/2TL0TCm>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Seção 1, p. 1, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3hpOvRC>>. Acesso em: 07 de nov. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/36pjWos>>. Acesso em: 11 de jul. 2021.

BUCHARD, C. P.; TEIXEIRA, A. M.; FUMAGALLI, L. M. R.; VARGAS, V. C.; COPETTI, J. 2020. Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços. In: NEU, A. F.; MARCHESAN, L. J. S. C. (org). **Construção da identidade profissional docente formação, saberes e experiências**. Mato Grosso, Pantanal: 110p. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3k9ho7z>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. (Série Documental. Relatos de Pesquisa). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 67 p. n. 41, 2018.

DUARTE, A. J. O. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de minas gerais**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Pós Graduação em Educação. Minas Gerais, 148f., 2017.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física)–Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FARIAS, G., NASCIMENTO, J. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: J. Nascimento & G. Farias (org.), **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, v. 2, p. 61-79, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2TZkAqc>>. Acesso em 15 de ou. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **Revista diálogos em educação**, v. 1, n. 1, p. 208- 220, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3wuo2DC>>. Acesso em: 12 de dez. 2020.

JESUS, S. N. **Professor sem stress: realização e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; Simão, A. M. V. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 61-98, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3k9qiQZ>>. Acesso em: 10 de set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7- 22, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3wosBSM>>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v.47, n.166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3hiZ7BV>>. Acesso em: 30 de mar. 2021.

OLIVEIRA, M. S. L. et al. Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático. Recife: **EDUFRPE**, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/36lH0ok>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, **Histórico da pandemia de COVID-19**: OPAS/OMS, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

PASSOS, I.; VEIGA, A. **A prática do professor de didática**. 13. ed. Campinas SP: Papyrus, 2013.

PONTES, A. P. F. S. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 115- 125, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3hMVYck>>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

REIS, A. L. A pandemia da covid-19: potencialidades e desafios do ensino remoto na perspectiva de professores da educação básica. In: **[Anais]** Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3tFEIPB>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

RESENDE, R., CARVALHO, M., SILVA, E., ALBUQUERQUE, A., LIMA, R., CASTRO, J. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In: QUEIRÓS, P.; BATISTA, P.; ROLIM, R. (Eds.). **Formação inicial de professores**: Reflexão e investigação da prática profissional. Porto: Editora FADEUP, p. 145-164, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3jSjQck>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

RIBEIRO, J. M. C. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. 2014. 264 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, C. S. D.; RODRIGUES, H. M. Influências na escolha do magistério: relatos de pesquisadores e estudantes. In: **Anais**: XIII Encontro Cearense de História da Educação; III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação; III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais. Fortaleza, 25 à 27 set. 2014. Fortaleza: p. 1599-1610, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3hxsWOJ>>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

SALES, A., CHAMON, E. Escolha da Carreira e Processo de Construção da Identidade Profissional Docente. **Educação em Revista**, v. 27, n.3, p.183-210, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3hJJovJ>>. Acesso em: 5 de mar. 2021.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/33xsZCt>>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

TRINDADE, M. A.; MORCERF, C. C. P.; OLIVEIRA, M. S. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. **Conecte-se! Revista interdisciplinar de extensão**, v. 2, n. 4, p. 42-59, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3jQoAB7>>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/61JKR>>. Acesso em: 08 de mai. 2021.

TÍTULO DO ARTIGO IDIOMA ORIGINAL...

70

SOBRENOME, PRIMEIRO NOME DO AUTOR INICIAIS DE MAIS NOMES ; SOBRENOME, PRIMEIRO NOME DO AUTOR INICIAIS DE MAIS NOMES; (EXEMPLO: GOMES, LUIZ C.; LINS, VERA. S. T. – **PREENCHER APENAS APÓS AVALIAÇÃO E CASO O TRABALHO SEJA APROVADO.**

Submetido em xx/xx/20xx

Aprovado em xx/xx/20xx

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

6.2 Manuscrito 2: Concepções relacionadas a profissão docente em contexto de ensino remoto

Concepções relacionadas a profissão docente em contexto de ensino remoto

Conceptions related to the teaching profession in the context of remote teaching

Resumo:

Este estudo objetivou identificar as concepções de professores relacionadas a profissão docente em contexto de isolamento social e ensino remoto. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, sendo utilizado para levantamento dos dados, uma entrevista semiestruturada, aplicada em 15 professores da educação básica, de uma cidade do Rio Grande do Sul. Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Concluiu-se que o momento atípico sofrido, pode ter influenciado diretamente no modo como os professores sentem e se sentem enquanto profissionais, influenciando e/ou gerando dúvidas quanto as suas concepções. Podendo gerar diferentes impactos tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais dos professores.

Palavras-chave: Concepções. Professores. Pandemia.

Abstract:

This study aimed to identify teachers' conceptions about the teaching profession in a context of social isolation. This is a research with a qualitative approach, being used for data collection, a semi-structured interview, applied to 15 teachers of basic education, in a city of Rio Grande do Sul. For data analysis, content analysis was used. It was concluded that the atypical moment suffered may have directly influenced the way teachers feel as professionals, influencing and/or generating doubts about their conceptions. It can generate different impacts both on the professional and personal aspects of teachers.

Keywords: Conceptions. Teachers. Pandemic.

Introdução

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu notificação referente a um surto de pneumonia em uma pequena cidade da China. Foi identificado como um novo tipo de coronavírus, sendo nomeado SARS-CoV-2, Síndrome Respiratória Aguda Grave, responsável por causar a doença denominada Novo Coronavírus (COVID-19),

assolando rapidamente o mundo inteiro (ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Em março de 2020, no Brasil, conforme determinação do Ministério da Educação, todos os níveis e modalidades educacionais de ensino dos municípios e estados foram fechados inteiramente (BRASIL, 2020). A pandemia abalou a rotina e a normalidade dos sistemas de ensino, fazendo surgir emergencialmente diferentes estratégias pedagógicas, como o ensino remoto (REIS, 2021). O ensino remoto surgiu diante do contexto de isolamento social, trazendo junto novos e diversos anseios, desafios e interrogações aos professores da educação básica (HONORATO; MARCELINO, 2020).

A profissão docente apresenta especificidades que a diferenciam das demais, com implicações, desafios e conflitos constantes, que permeiam a função dos professores, perante a complexidade da educação, dos contextos e da função (PRADO, 2013). O cenário educacional enfrentado com a pandemia evidenciou alguns desafios já enfrentados pelos professores, influenciando na pessoa/professor, na sua identidade profissional docente e na prática pedagógica.

A complexidade da profissão docente é reconhecida por diferentes fatores que a influenciam. Desde as experiências como estudante em fase escolar, a escolha da profissão, a formação inicial, os estágios, as experiências com a prática profissional, com as formações continuadas, as crenças, vivências, percepções e concepções.

O exercício da docência exige capacidades, conhecimentos e saberes específicos na prática pedagógica e no enfrentamento de situações diversificadas e não previstas (FRAGELLI, 2016). Refletir e reconhecer estas complexidades são requisitos essenciais para progredir em processos de qualificações mais efetivos ao desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Freire *et al.* (2012), a partir dos anos 1980, a formação continuada de professores começou a atentar-se ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional, adquirindo um novo sentido ao exercício profissional da docência com uma visão mais ampliada da pessoa-professor. É ao longo da carreira, em diferentes tempos, espaços e com experiências pessoais, profissionais e formativas que o professor vai se desenvolvendo na carreira. Sendo um profissional prático e reflexivo, capaz de construir conhecimento através da ação e da reflexão antes, durante e após a ação (GARCIA, 2010; FREIRE *et al.* 2012).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é a permanente indagação, formulação de questões, procura de soluções, enquadrando-se na procura da identidade profissional, ou seja, na construção do eu profissional, que evolui ao longo da

carreira. Integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, as concepções, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009).

A identidade profissional docente constitui um complexo entrelaçado de vivências, histórias, conhecimentos, experiências, reflexões, decisões e ações. Os professores precisam aprender muito mais do que ensinar, precisam ter claro o verdadeiro significado que atribuem as concepções de ensinar, de aprender a ensinar e sobre o papel do professor. O ato profissional de ensinar vai determinar a prática pedagógica, a qual será conduzida de acordo com as concepções, experiências e conhecimentos exigidos neste processo (FRAGELLI, 2016).

Mesmo que de forma pouco consciente, a prática pedagógica dos professores se alicerça nas concepções relacionadas a profissão docente que estes possuem, determinando o tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel (FRAGELLI, 2016). A atividade profissional da docência nunca é igual, repetitiva, estática e permanente, está sempre em movimento, com diferentes sentimentos, interações, informações, saberes, experiências, é um processo com mudanças constantes (CUNHA, 2011).

Levando em consideração a complexidade da profissão, a relevância dos professores aos seus alunos, a sociedade como um todo e, os desafios que os docentes estavam enfrentando diante de um cenário desconhecido e desafiador, vislumbrou-se a necessidade de conhecer melhor a realidade e o contexto, para ter subsídios para futuras formações. Nesta perspectiva este estudo teve como objetivo identificar as concepções de professores relacionadas a profissão docente em contexto de ensino remoto e isolamento social.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O presente estudo situa-se nos domínios da pesquisa qualitativa e caracteriza-se, conforme seus objetivos, como exploratória (GIL, 2017). Pois, buscou proporcionar maior familiaridade com o problema, aprimorando ideias e propostas, ampliando a reflexão sobre a temática estudada. O mesmo ocorreu em um pequeno município, com estimativa de pouco mais de 4.000 habitantes (IBGE, 2020), do estado do Rio Grande do sul, o qual possui na sua rede municipal quatro escolas, sendo duas escolas de educação infantil e duas escolas do ensino fundamental, com total de 68 professores.

Da totalidade de professores do município, selecionou 15 professores que aceitaram participar voluntariamente do estudo. A opção por esse quantitativo, se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois exigia abertura e comprometimento dos professores, demandando uma imersão no contexto analisado, ao qual estava fragilizado devido ao contexto pandêmico. Também, buscou-se garantir a representatividade de professores por níveis de ensino e área de conhecimento. Portanto, dos 15 professores, três eram da área das linguagens, dois das ciências humanas, dois da matemática, dois das ciências da natureza, um da educação infantil, dois dos anos iniciais e três atuantes na educação infantil em um turno e anos iniciais do ensino fundamental em outro turno.

A escolha do município se deu de forma intencional, devido a parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade para a realização de um projeto de formação continuada. O qual tinha como objetivo de realizar intervenções formativas e contribuir para desenvolvimento profissional docente dos professores do município.

Para seleção dos participantes, inicialmente foi feito contato via aplicativo de troca de mensagem (Whatsapp) com a Secretaria Municipal de Educação, para apresentação do projeto e solicitação de anuência para realização da mesma. Posteriormente, a Secretaria indicou e encaminhou os contatos dos 15 professores que aceitaram o convite para participar, os quais entrou-se em contatos via Whatsapp para apresentação do projeto e encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A manifestação de aceite e encaminhamento do TCLE assinado ocorreu por *e-mail* e Whatsapp.

Para recolha dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi construído com base nos objetivos traçados para este estudo. As questões elaboradas pelos pesquisadores buscavam oportunizar aos sujeitos a livre expressão de informações acerca de seu perfil e de suas concepções em relação a profissão.

Devido a situação de isolamento social, a entrevista foi realizada remotamente, via plataforma Google Meet, com agendamento prévio, onde foi realizado a captura de som e imagem, devidamente autorizado pelo participante. Posteriormente, a entrevista foi transcrita na íntegra para análise.

Para análise das respostas dos professores aplicou-se, como aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), fundamentada na análise categorial, constituída por núcleo de sentido que emergiram das respostas.

A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos, conforme Resolução nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (CAAE: *oculto para submissão*).

Para preservar as identidades dos participantes, utilizamos a letra "P" para se referir aos professores, seguido dos números 1 a 15 (P1, P2... P15).

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentaremos os resultados e discussões de acordo com os objetivos do estudo. Para tanto, inicialmente serão abordados os resultados do perfil profissional dos participantes. Após serão apresentados os resultados referentes as concepções sobre ensinar, como se aprende a ensinar e sobre o papel do professor.

Perfil dos professores do estudo

O tempo total de experiência profissional dos professores no magistério compreendeu um período entre 8 e 20 anos, sendo que a maioria (10 professores) atuavam a mais de dez anos na educação básica. No que concerne à carga horária de trabalho semanal no magistério, 12 professores trabalhavam 40 horas, dois declararam dedicação de 20 horas de trabalho semanal e um trabalhava 50 horas.

Em relação à formação acadêmica, todos os docentes possuíam graduação a nível superior e estavam atuando em consonância com sua formação inicial. Referente a pós-graduação, a maioria (12) dos professores possuíam especialização, um estava cursando uma especialização e um possuía mestrado. Destaca-se que a maioria dos professores deste estudo são profissionais com longa experiência na área e com qualificação na sua área de atuação.

Concepções sobre o que é ensinar, como se aprende a ensinar e qual o papel do professor

Referente a concepção dos professores sobre “*O que é ensinar*”, as respostas foram classificadas em duas categorias emergentes, como se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1 – *Categorias sobre a concepção “O que é ensinar”*

Categoria	Definição	Inferência
Visão construtivista, como	Concepção relacionada a instigar a curiosidade, a vontade de aprender, de questionar, partilhar, criar, imaginar.	11

sinônimo de mediar e problematizar	Possibilitando a construção e reconstrução do conhecimento de forma crítica e ativa.	
Visão tradicional, como sinônimo de transmitir	Concepção relacionada a transferir o saber, informar, passar o conhecimento, tendo o professor a figura de detentor do saber e, aluno sendo um receptor passivo do conhecimento.	04

Fonte: Autores

A maioria (11) dos professores demonstraram ter uma concepção mais abrangente referente ao seu conceito de ensinar. Entendendo que devem criar possibilidades que desafiem as capacidades e a inteligência dos alunos, instigando a reflexão, a curiosidade, a busca, para que possam compreender a vida, lhe atribuindo significado e usufruindo da liberdade que o conhecimento proporciona. Com possibilidade de conhecer e compreender, sendo mais livres e mais felizes (FERNANDES, 2009). Como observado nos excertos das falas.

Ensinar é dar possibilidades, despertar a curiosidade, deixar aflorar a criatividade, é mediar os conhecimentos, mostrar e discutir os diferentes pontos de vista que a gente tem sobre um assunto ou determinada matéria, e que nenhum deles é errado, mas que a gente tem que procurar qual o ponto de vista que eu acho que é certo, e respeitar o que os outros acham. Que pra gente estar no grande grupo a gente deve respeitar todos eles e nunca achar que só o nosso é o correto [...] (P07).

Ensinar é criar novos caminhos, criar descobertas, fazer com que o aluno conheça o mundo, o que acontece no mundo, coisas que eu tenho no meu mundo, ao meu redor. O ensinar é a descoberta, reconstruindo o conhecimento. O que eu não sei ainda e quero conhecer (P14).

No entanto, um número significativo de professores (04), possuem uma concepção reducionista do conceito de ensinar. Considerando-se como a pessoa que tem o conhecimento e deve aplica-lo ou depositá-lo para que o aluno (que neste caso é visto como receptor) aprenda. Como percebido nas falas dos professores.

Ensinar é transmitir um pouquinho do que a gente sabe, do que a gente aprendeu, do que a gente aprende todos os dias. É ter aquele retorno a cada conteúdo ensinado [...] (P06).

É transmitir o conhecimento, o conteúdo, [...], mostrando pro aluno o caminho certo, que ele não tá indo, ou que na família não tem um bom exemplo sabe, então tu, tem que transmitir algum valor pro aluno, tudo que tu sabe, tem que passar pra ele, tem que transmitir o caminho certo. [...] Eu

procuro mostrar pra eles como é que tem que seguir, como devem ser e como devem fazer. (P10).

É imprescindível que os professores tenham clareza do que é ensinar, do que é aprender, do que é aprender a aprender, para estarem atentos e reflexivos ao processo de ensinar (GADOTTI, 2011). Para Fernandes (2009), além disso, os professores necessitam essencialmente conhecer seus alunos para que consigam de forma coerente e apropriada conduzir situações e escolher as estratégias pedagógicas, mediadas na relação de comunicação, de buscas, de trocas e de curiosidade. Nesta perspectiva, para Torres (2004) “o processo de ensinar e o processo de aprender, são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento” (p. 135).

De acordo com Roldão (2007), o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir saber, tornou-se distinto a função docente, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento global. Segundo Gadotti (2011), ensinar significa empoderar, reencantar, despertando a capacidade de sonhar, despertando a crença de que é possível mudar o mundo. Para o autor, esta é a justificativa de que a docência é uma profissão insubstituível, sendo impossível existir sem professores.

A totalidade dos professores do estudo expressaram estarem enfrentando dificuldades para ensinar diante do contexto que estavam vivenciando, de aulas remotas e de isolamento social. Sendo que as maiores dificuldades relatadas foram: a falta de contato com os alunos, não estarem tendo um *feedback* das atividades enviadas, do que os alunos estavam fazendo, do que estavam entendendo e aprendendo e, não terem informações de como os alunos estavam enfrentando aquele momento.

As aulas foram realizadas durante os meses de março a dezembro de 2020, totalmente em formato de Ensino Remoto Emergencial, através da entrega, aos responsáveis, de material físico, impresso. Cada professor de acordo com a disciplina ao qual ministravam e/ou com o nível de atuação, realizava seu planejamento através de sequência didática.

Constatou-se pelas falas e expressões dos professores o quanto estavam fragilizados, demonstrando insegurança, incertezas, ansiedade, se sentindo perdidos e vulneráveis. A realidade enfrentada pela pandemia fez com que muitos professores tivessem que buscar outras alternativas, (re)significando seus saberes e seu fazer pedagógico, (re)aprendendo assim a ensinar.

Os extratos a seguir expressam os achados.

[...] está muito difícil ensinar. [...] eu não sei se estou fazendo a coisa certa, se estou conseguindo atingir meu aluno, se ele tá fazendo o que eu mando, se tá aprendendo. Eu me sinto exausta e perdida [...] (P11).

Ensinar desta forma, eu não sabia, na verdade não sei [...]. Estou tentando aprender a ensinar desta forma remota, longe do aluno, sem ver ele e sem saber dele, sem ter retorno do que ele tá fazendo, se tá fazendo [...]. Tá muito difícil, tô tentando, tô buscando, mas tá pesado o fardo [...] (P02).

Pode perceber o quão fragilizados os professores estavam diante da situação incerta de isolamento social, com distanciamento dos seus alunos, com a vida pessoal e profissional acontecendo no mesmo ambiente, ao mesmo tempo, alterando as rotinas domésticas e profissionais.

Segundo Lopes (2009) a interação e a mediação são essenciais no processo educativo, estando intrinsecamente interligados na formação e desenvolvimento dos sujeitos, sendo alunos e/ou professores. Para Reis (2021), a história da humanidade ficou marcada pelas implicações da pandemia do Covid-19 e, o sistema educacional enfrentou uma revolução pedagógica, onde alunos e professores foram desafiados com as particularidades do ensino remoto. Gerando nos professores, desta forma, inseguranças e até mesmo dúvidas referente as suas concepções e seu fazer pedagógico.

No que concerne a concepção de *“Como se aprende a ensinar”*, as respostas dos participantes do estudo foram classificadas em quatro categorias. O quadro a seguir apresenta os resultados, sendo que algumas respostas foram classificadas em mais de uma categoria.

Quadro 2 – *Categorias sobre a concepção “Como se aprende a ensinar”*

Categoria	Definição	Inferência
Saberes das experiências vivenciadas com a prática docente	Relacionada a aprender ensinar a partir dos saberes obtidos por meio das vivências experienciadas na profissão	13

Aperfeiçoamento docente	Relacionada a aprender a ensinar através aperfeiçoamento em cursos, formações e busca por novas aprendizagens	4
Vocação	Relacionando a aprender a ensinar a partir de uma pré-disposição e ou aptidão para o exercício profissional	1
De forma global	Relacionando a aprender ao longo do processo, com a formação inicial, formações continuadas, com as experiências profissionais vivenciadas	1

Fonte: Autores

Foi possível perceber que a maioria das respostas (13) dos professores, diziam respeito ao entendimento que se aprende a ensinar através dos saberes obtidos por meio das experiências vivenciadas com a prática docente, seguido de quatro menções ao aperfeiçoamento docente, uma a vocação e apenas uma concepção mais ampliada, com uma visão global de que se aprende a ensinar ao longo do processo, unindo os conhecimentos e experiências desde a formação inicial, com as formações continuadas e com as vivências na prática pedagógica.

Destaca-se que quase a totalidade de professores (13), fizeram relação com as aulas remotas, vivenciadas no momento pandêmico, ao relatar sobre concepção de como se aprende a ensinar. De modo que consideraram a aproximação entre professor e aluno e o contato diário, como aspectos essenciais para poder ensinar os alunos e aprender a ensiná-los a partir do que se observa, do *feedback*, fatos estes que estavam prejudicados devido ao isolamento social.

Pode-se perceber que os professores demonstraram uma visão fragmentada referente a concepção de como se aprende a ensinar. De modo que, não relacionaram aos diversos aspectos que configuram a profissão. No entanto, esta visão fragmentada pode ser justificada pela fragilidade ao qual estes professores se encontravam, de modo a relacionar sua visão a experiência vivenciada.

Apenas um professor do estudo apresentou um entendimento mais global. Valorizando e evidenciando que se aprende a ensinar, ao longo do processo e todos os dias,

com uma série de aspectos interligados. Em diferentes experiências na prática, com a formação inicial, com as experiências vivenciadas no contexto escolar e fora dele, em diferentes espaços, tempos, com diferentes colegas de profissão, com diferentes alunos, com diferentes realidades e com a continuidade nas formações docentes.

Também é importante destacar que um professor fez menção a aprender a ensinar através da vocação, sendo, segundo o mesmo, este o principal aspecto, mesmo fazendo relação com a importância do aperfeiçoamento. Demonstrando deste modo, uma visão reducionista da profissão.

Os excertos de fala a seguir denotam as concepções dos professores, referente a como se aprende a ensinar:

Eu acho que a gente tem uma vocação para aprender a ensinar, acho que é uma vocação da profissão, e a gente tem que tá sempre procurando né, estar sempre estudando e se aprimorando [...]. Mas eu acho que em primeiro lugar tem que ter uma vocação, senão tu não aprende a ensinar (P1).

Olha, não tem uma fórmula. A gente aprende com o tempo. Eu acho que cada dia tu aprende uma coisa nova, desde o início no teu curso, com os colegas, com os alunos, com as experiências boas e ruins [...]. Não parar no tempo, seguir fazendo curso, tá sempre se atualizando (P5).

Aprender a ensinar é um processo individual, envolto e influenciado pelo coletivo e pelas diversidades de vivências e de saberes ao qual não ocorre de forma súbita (SOLÉ, 2006). Mas sim, ao longo da vida e da profissão, através de reflexão, ação e (re)construção de conceitos, das crenças e da prática pedagógica. Freire (2011), salienta que o professor aprende a ensinar, tendo humildade, estando aberto, flexível e permanentemente disponível a repensar o pensado, revendo constantemente sua prática. Corroborando, Pedro e Melo (2021) enfatizam que a clareza nas concepções de como se aprende a ensinar e o estabelecimento da forma como o professor aprende a ensinar, ocorrem num processo de (trans)formação, de crescimento profissional e pessoal, constituindo o seu desenvolvimento profissional docente.

A responsabilidade ética, política e profissional do professor, o coloca o dever de se capacitar, de se formar, de modo que, sua capacitação e formação se tornem processos permanentes. Nesta perspectiva aprender a ensinar necessita de tempo, espaços, tentativas, erros e acertos, reconhecendo-se na pluralidade docente, sem deixar sua singularidade. Sendo

que, esta construção ocorre por meio de um retorno e da reflexão sobre si, sobre sua prática pedagógica e sobre sua formação inicial e continuada (LOPES, 2010).

Para Pontes (2017), o entendimento da docência como vocação deve ser superado, sendo necessário aprofundar a compreensão da prática do ensino como profissão. Para o autor, o exercício da docência, requer formação séria e compromisso individual, coletivo e institucional, devendo ser assumida como um projeto de desenvolvimento profissional. Marcelo (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar são de suma importância para melhoria da qualidade da educação e devem ser preocupação constante dos investigadores educacionais.

Quanto a concepção sobre o “*Papel do professor*”, foi possível perceber através das respostas, que estava em consonância com a concepção que os professores tinham de ensinar. Deste modo, as respostas foram classificadas em duas categorias apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – *Categorias sobre a concepção do “Papel do professor”*.

Categoria	Definição	Inferência
Professor como mediador	Concepção relacionada a buscar, através da prática pedagógica ensinar os alunos para a vida, para o exercício da cidadania, instigando a curiosidade e a criticidade. Possibilitando a autonomia e a aproximação ao conhecimento científico, não mais recebendo passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.	11
Professor como transmissor do conhecimento	Concepção relacionada transferir o conhecimento ao aluno, tendo o professor uma postura ativa e aluno uma postura passiva de receptor do conhecimento.	04

Fonte: autores

Pode-se perceber que a maioria (11) dos professores demonstraram ter uma concepção mais abrangente referente ao seu papel, relacionando a forma de ensinar. Sendo seu papel mediar o conhecimento científico, incentivando, motivando, proporcionando os alunos a pensarem criticamente e se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem.

No entanto, quatro professores demonstraram ter uma visão reducionista do seu papel, também relacionando a ensinar, mas entendendo ser a “figura” principal, que transmite o que sabe para aqueles que não sabem “receberem”.

Para Solé (2006), diversos aspectos estão presentes nos processos de ensinar e aprender. Principalmente a forma como o professor se vê e entende o seu papel, desta forma a subjetividade do professor em relação a si mesmo, pode auxiliar e contribuir na aprendizagem e na resolução de problemas.

Os extratos apresentados a seguir evidenciam as duas categorias respectivamente:

Bha agora com a pandemia, tenho até minhas dúvidas, sinceramente ta difícil até pensar/ suspiros. [...] mas acho que o papel do professor é despertar a curiosidade, despertar o senso crítico, fazer pensar, do viver, das experiências, eu acho que é isso. Despertar no aluno o novo, a procura do saber, eu acho que é essa investigação sabe, esta curiosidade, essa forma assim como tu propõe as atividades (P.14).

Olha, o papel do professor é fundamental, é ensinar, é transmitir o conhecimento, fazer com que o aluno aprenda o que tu tá trazendo para aula[...]. Mas agora com estas aulas remotas...suspiros/ acho que até muda nosso papel/ silêncio/ temos que levar em conta outras coisas. [...] não sei a realidade que estas crianças tão enfrentando (P.11).

Observou-se nos extratos acima, bem como na fala e expressões dos demais professores do estudo, o quanto o momento atípico sofrido, pode ter influenciado diretamente no modo como os professores sentem e se sentem enquanto profissionais, influenciando e/ou gerando dúvidas quanto as suas concepções. Podendo gerar diferentes impactos tantos nos aspectos profissionais quanto pessoais.

Para Da Ponte (2003), há muitas noções sobre o papel do professor, de modo que, para muitos, é essencialmente transmitir a matéria e/ou conteúdo, seja frente ao quadro, retroprojector ou *powerpoint*. Seguindo esta ótica, ensinar e aprender são desvinculados, o professor pode ensinar sem que os alunos aprendam.

De acordo com Bulgraen (2010), o papel do professor é colocar-se como ponte entre o estudante e o conhecimento, propiciando o aprender a buscar, a pensar, a questionar. De modo, a encaminhar os alunos a não serem um depósito de conhecimentos transmitidos pelos professores. Assumindo efetivamente seu papel, tangido por aprender a ensinar (BULGRAEN, 2010).

Silva (2014), destaca que frente a novas abordagens de ensino, o papel do professor perfaz novas proporções, sendo indispensável abandonar o papel de transmissor do

conhecimento. Resistentemente arraigado à visão da sociedade. Transpassando para um papel de professor como mediador, facilitador, estimulador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, para Bulgraen (2010), o professor que assume seu papel como mediador, aspira com sua ação pedagógica ensinar mediando o saber elaborado, os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história. Contribuindo na formação de uma sociedade pensante, provocando e instigando os alunos a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Conclusão

A motivação para realizar este estudo surgiu com a necessidade de conhecer melhor o contexto, identificando as concepções de professores relacionadas a profissão docente em contexto de ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, para ter subsídios para futuras formações. Os professores do estudo eram profissionais com longa experiência na área e com qualificação na sua área de atuação e, a maioria exercia jornada de trabalho de 40h semanais.

Quanto as concepções sobre o que é ensinar, a maioria dos professores possuíam uma visão mais global, construtivista deste conceito, sob um viés de instigar a curiosidade, a vontade de aprender, de questionar, partilhar, criar, imaginar, possibilitando a construção do conhecimento de forma crítica e ativa.

Os professores demonstraram estarem enfrentando dificuldades para ensinar diante do contexto que estavam vivenciando de aulas remotas e de isolamento social. Sendo que a falta de contato com os alunos, a falta de *feedback* das atividades enviadas, do que os alunos estavam fazendo, do que estavam entendendo e aprendendo e, a falta de informações de como os alunos estavam enfrentando aquele momento, foram consideradas as principais dificuldades enfrentadas pelos professores. Constatou-se pelas falas e expressões dos professores o quanto estavam fragilizados, demonstrando insegurança, incertezas, ansiedade, se sentindo perdidos e vulneráveis. A realidade enfrentada pela pandemia fez com que muitos professores tivessem que buscar outras alternativas, (res)significando seus saberes e seu fazer pedagógico, (re)aprendendo assim a ensinar.

No que concerne a concepção de como se aprende a ensinar, esta foi relacionada as experiências vivenciadas com a prática docente. Ressalta-se que apenas um professor do estudo apresentou uma visão mais global, onde valorizava e evidenciava que se aprende a

ensinar, ao longo do processo e todos os dias, com uma série de aspectos interligados, como diferentes experiências na práxis, com a formação inicial, com as experiências vivenciadas no contexto escolar e fora dele, em diferentes espaços, tempos, com diferentes colegas de profissão, com diferentes alunos, com diferentes turmas, com diferentes realidades e com a continuidade nas formações docentes.

Sobre a concepção referente ao papel do professor, estava totalmente em consonância com o conceito que tinham de ensinar, relacionando-se a mediador, onde busca através da prática pedagógica ensinar os alunos para a vida, para o exercício da cidadania. Provocando os alunos, instigando a curiosidade, incentivando, motivando como forma de possibilitar a aproximação ao conhecimento científico. Propiciando a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem, questionando-se a si mesmo e não mais recebendo passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

De forma geral, foi possível perceber que o momento atípico sofrido, pode ter influenciado diretamente no modo como os professores sentem e se sentem enquanto profissionais, influenciando e/ou gerando dúvidas quanto as suas concepções. Podendo gerar diferentes impactos tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais dos professores.

Assim destaca-se a importância das formações continuadas pautadas na realidade do contexto escolar, nas necessidades emergentes e a partir dos conhecimentos prévios e experiências dos professores, apoiando e reforçando o esforço e dedicação de muitos docentes em re(aprender) a ensinar diante de inúmeras e frequentes adversidades presentes nesta profissão.

REFERENCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: Resumo técnico. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/2TL0TCm>>. Acesso em: 10 de mar.2022.

BULGRAEN, C. V. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, p. 30- 38, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/NHpAM>>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

CUNHA, M. I. D. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. **Jornadas Transandinhas de Aprendizagem: Ensinar e Aprender num mundo complexo e intercultural**. Acta. Frederico Westphalen, URI/FW, 2011.

DA PONTE, J. P. M. Investigar, ensinar e aprender. **Actas do ProfMat**, Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2003.

Fernandes, D. A importância de ensinar. **A Página da Educação**, p. 86-87, 2009. Disponível em: <<https://bityli.com/MtLyIi>>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

FRAGELLI, C. M.B. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?** Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, 2016. Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <<https://bityli.com/MQJdLC>>. Acesso em: 22 de mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 46, n. 2, p. 151-171, 2012. <https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças: porque elas acontecem nas escolas**. São Paulo, SP: LCTE Editora, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **Revista diálogos em educação**, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3wu02DC>>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3chPEYr>>. Acesso em: 18 de dez. 2021.

LOPES, R. D. C. S. A relação professor, aluno e o processo ensino aprendizagem. **Obtido a**, v. 9, n. 1, p. 1-28, 2011. Disponível em: <<https://bityli.com/ZhGthG>>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, v. 36, p. 163-179, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/orAUNc>>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7- 22, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3wosBSM>>. Acesso em 15 de dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19: OPAS/OMS**, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 12 de dez. 2021.

PEDRO, L. M.; MELO, G. F. Da formação contínua de professores ao desenvolvimento docente – o grupo colaborativo e seu potencial mediador. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://bityli.com/xlZTHS>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PRADO, A. F., COUTINHO, J. B., REIS, O. D. P. D. O., VILLALBA, O. A. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber Revista Eletrônica**, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<https://bityli.com/PUVdMM>>. Acesso em: 05 de mar. 2022.

PONTES, A. P. F. S. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 115- 125, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3hMVYck>>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

REIS, A. L. A pandemia da covid-19: potencialidades e desafios do ensino remoto na perspectiva de professores da educação básica. In: [Anais]- **Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3tFEIPB>>. Acesso em 20 de mar. 2022.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94- 103, 2007. Disponível em: <<https://bityli.com/BQIFHN>>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

SILVA, V. M. **Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, Universidade da Região de Joinville, 2014.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo, SP, Editora Ática, 2006.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. **Revista Diálogo**

Educacional, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004. Disponível em: <<https://bityli.com/eSGKgr>>. Acesso em: 15 de mar. 2022.

6.3 Artigo 1 - Desenvolvimento Profissional Docente através de Intervenções Colaborativas em tempos de pandemia



<http://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-34>

Desenvolvimento Profissional Docente através de Intervenções Colaborativas em tempos de pandemia

*Laura Mendes Rodrigues Fumagalli*¹

*Renata Godinho Soares*²

*Veronica de Carvalho Vargas*³

*Jaqueline Copetti*⁴

*Phillip Vilanova Ilha*⁵

RESUMO

O estudo teve como objetivo evidenciar a experiência da pesquisa colaborativa, através da consolidação de intervenções formativas. Caracteriza-se quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa. Participaram do estudo 56 professores da rede municipal, de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. As intervenções ocorreram no ano de 2020, via aplicativo Google Meet, devido a pandemia do Covid 19. Evidenciou-se inicialmente que os professores estavam inibidos e inseguros em expor suas opiniões, no entanto aos poucos, foram se apropriando do uso do aplicativo utilizado nas formações e foram desmistificando o distanciamento que sentiam referente aos pesquisadores. As intervenções atenderam às expectativas dos pesquisadores pela interação entre o processo de conhecimento e aproximação em tempo real com objeto do estudo e, dos professores pela contextualização, diminuição de anseios, propiciando reflexões, mudanças

¹ Mestra e doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7246-4539>. E-mail: prof.laurafumagalli@gmail.com.

² Mestra e doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2386-2020>. E-mail: renatasoares1807@gmail.com.

³ Mestra em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0269-4021>. E-mail: veronicadecarvalhoavargas@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana,RS, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4838-1810>. E-mail: jaquelinecopetti@unipampa.edu.br.

⁵ Doutor em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana,RS, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4433-0349>. E-mail: phillipilha@unipampa.edu.br.

e desenvolvimento profissional docente, incitando a enfrentarem de forma mais segura as dificuldades que surgiam com a pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Contexto Educacional. Colaboração.

Teacher professional development through collaborative interventions in times of pandemic

ABSTRACT

The study aimed to highlight the experience of collaborative research, through the consolidation of training interventions. It is characterized as the objectives as exploratory, being a collaborative research. Fifty-six teachers from the municipal school network, from a city in the interior of Rio Grande do Sul, participated in the study. The interventions took place in 2020, via the Google Meet app, due to the situation of social isolation caused by the Covid 19 pandemic. Initially, it was evident that teachers were inhibited and insecure in exposing their opinions, however, little by little, they were appropriating the use of the application used in the training courses and began to demystify the distance they felt regarding the researchers. The interventions met the expectations of researchers due to the interaction between the process of knowledge and real-time approximation with the object of the study and, of teachers, for contextualization, reduction of anxieties, providing reflections, changes and professional development for teachers, inciting them to face more safely the difficulties that arose.

KEYWORDS: Formation of Teachers. Educational Context. Collaboration.

Desarrollo profesional docente a través de intervenciones colaborativas en tiempos de pandemia

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo resaltar la experiencia de la investigación colaborativa, a través de la consolidación de intervenciones formativas. Se caracteriza en cuanto a objetivos como exploratorio, por tratarse de una investigación colaborativa. En el estudio participaron 56 docentes de la red de escuelas municipales, de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul.

Las intervenciones se realizaron en 2020, a través de la aplicación Google Meet, debido a la pandemia Covid 19. Inicialmente, se evidenció que los docentes se mostraban inhibidos e inseguros en exponer sus opiniones, sin embargo, poco a poco se fueron apropiando del uso de la aplicación utilizada en los cursos de capacitación y comenzaron a desmitificar el distanciamiento que sentían respecto a los investigadores. Las intervenciones cumplieron con las expectativas de los investigadores por la interacción entre el proceso de conocimiento y aproximación en tiempo real con el objeto de estudio y, por parte de los docentes por la contextualización, reducción de ansiedades, aportando reflexiones, cambios y desarrollo profesional docente, animándolos a afrontar de una manera más segura las dificultades que surgieron.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Contexto educativo. Colaboración.

* * *

Introdução

No final do ano de 2019, surge na cidade de Wuhan, na República Popular da China, o novo coronavírus, denominado de SARS-CoV-2, e logo assolou o mundo inteiro (OPAS, 2020). No Brasil, em março de 2020, todos os municípios e estados fecharam inteiramente seus níveis e modalidades educacionais de ensino conforme a determinação do Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Diante disso, os professores tiveram que se reinventar para superar os desafios que se apresentavam, buscando novas alternativas para seu fazer pedagógico. Todo cenário vivenciado pela pandemia ressaltou ainda mais as mazelas educacionais, de modo que, os professores não estavam preparados para enfrentar os diversos desafios que se apresentaram. Destaca-se com isso, que as barreiras enfrentadas no transcorrer das aulas remotas reforçaram o pouco investimento educacional, bem como, a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

Não obstante, diante deste contexto educacional vivenciado pela pandemia, faz-se ainda mais visível a necessidade de formação de professores, na perspectiva de dar-lhes suporte e subsídios para (re)fazerem e (res)significarem sua prática pedagógica. No entanto, para que as formações se efetivem significativamente, propiciando o desenvolvimento profissional docente, elas devem valorizar a pessoa professor, devem partir do contexto educacional, reconhecendo o professor como sujeito do conhecimento. Possibilitando, assim, que os professores se expressem e colaborem a respeito de sua própria formação profissional, sendo essencial cada vez mais a ruptura de formações pontuais e reducionistas, planejadas de fora pra dentro, onde o professor não faz parte do processo (JUNGES et al., 2018).

A visão de professor como profissional em permanente desenvolvimento, relaciona-se com mudanças constantes da sociedade, das teorias educacionais e pedagógicas. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente, deveria ocorrer através de trocas de experiências, estudos e práticas reflexivas no coletivo, em formações contextualizadas e significativas a práxis (HERDEIRO; SILVA, 2008; FIORENTINI; CRECCI, 2013). Assim, salienta-se a consciência que o professor necessita ter da função que exerce sobre seu próprio desenvolvimento profissional, bem como a necessidade de políticas públicas de formações de professores pautadas na complexidade que a profissão exige.

As formações continuadas propiciam o desenvolvimento profissional docente quando são articuladas com a prática pedagógica, a partir do contexto educacional, promovendo mudanças conceituais e do fazer pedagógico, provocando ao mesmo tempo clareza e consciência, das barreiras na (trans)formação pessoal/profissional e da realidade educacional (FIORENTINI; CRECCI, 2013; GATTI, 2014). Assim, utiliza-se da pesquisa colaborativa, a entendendo como um meio significativo para a proposição de intervenções formativas, devido às suas peculiaridades. Sendo que, baseiam-se na contextualização das

problemáticas da realidade escolar, as quais buscam soluções mediante ações planejadas, desenvolvidas e refletidas, com o propósito de transformar esta realidade (PEREIRA; ZEICHNER, 2017).

A pesquisa colaborativa, está cada vez mais presente no âmbito da educação, como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios, se efetivando com intervenções que façam relações dinâmicas com a prática pedagógica, a partir da reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo (PIMENTA, 2005; DAMIANI, 2008). Sendo a pesquisa colaborativa um aporte metodológico que colaborara com a prática pedagógica, bem como com o pesquisador, considerada como um viés de mão dupla, pois trabalha o processo de investigação ao mesmo tempo que, também, propicia o desenvolvimento profissional docente (DESGAGNÉ, 2007; ILHA et al., 2014).

Diante da perspectiva de estratégias formativas com vistas ao desenvolvimento profissional docente, tendo como base as necessidades emergentes, os conhecimentos e as experiências prévias dos pesquisados. Partindo-se, ainda, do contexto educacional de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, objetivou-se evidenciar a experiência da pesquisa colaborativa, através da consolidação de intervenções formativas com professores de um município do interior do Rio Grande do Sul. Sendo esta construção colaborativa, um meio de garantir que as particularidades vividas e percebidas por estes professores pesquisados fossem contempladas ao longo das intervenções, constituindo-se como um processo significativo.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A opção metodológica da presente pesquisa situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa (GIL, 2017; IBIAPINA, 2008). Segundo Ibiapina (2008), numa proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o

desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidade e escola, ao qual, não pretende que o pesquisador, dite temáticas ou mudanças, e que os professores sejam meros executores. Sendo este tipo de pesquisa feita com os professores partindo do contexto escolar e das necessidades emergentes e não sobre os professores.

Este estudo ocorreu em um pequeno município do Rio Grande do Sul, com população estimada de 4.227 pessoas (IBGE, 2020), o qual possui na sua rede municipal de ensino, duas escolas de educação infantil, duas escolas do ensino fundamental e 68 professores ao total. A escolha do município ocorreu de forma intencional, devido a parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade, com objetivo de realizar formações continuadas e contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, os dados do presente estudo fazem parte do desdobramento inicial do projeto. Participaram deste estudo 56 professores do contexto mencionado, que aceitaram participar voluntariamente.

Foi realizado um projeto de extensão com intervenções colaborativas, ao qual foi planejado, desenvolvido e executado em colaboração entre pesquisadores e especialistas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF). Este grupo é composto por 26 integrantes, destes, 22 são pós-graduandos de mestrado ou de doutorado do Programa de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, e quatro são docentes deste mesmo programa. Dos 22 pós-graduandos, 16 atuam como professores na educação básica e seis atuam em outras áreas profissionais sendo elas: direito, enfermagem, psicologia e informática.

Com intuito de realizar intervenções colaborativas, buscou-se primeiramente subsídios que auxiliassem os pesquisadores no conhecimento do campo de pesquisa. Assim foi realizado um diagnóstico do perfil dos professores, do contexto educacional ao qual encontravam-se devido a pandemia do Covid-19, bem como suas necessidades emergentes. Ao longo do processo das intervenções colaborativas também foi analisada a influência destas, no que se refere a contribuição para o saber, para à prática e para o

desenvolvimento profissional docente. As ações foram planejadas, propostas e efetivadas pelo grupo de pesquisadores do GEPEF, após o diagnóstico inicial e foram sendo construídas e conduzidas durante todo ano de 2020, conforme as necessidades emergentes dos professores.

Para coleta inicial de informações e aproximação com o contexto dos professores, utilizou-se de dois instrumentos, formulário eletrônico e roda de conversa, antes das primeiras intervenções. O formulário eletrônico possuía questões referentes ao perfil dos professores, o contexto educacional vivenciado e as necessidades emergentes de formação. Sendo este, elaborado pelos pesquisadores, utilizando o (Google Forms), sendo enviado por aplicativo de troca de mensagens (WWhatsApp) aos professores, juntamente com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A roda de conversa, assim denominada, foi o momento em que se propiciou diálogos, reflexões, autorreflexões e discussões com o propósito de (re)pensar e (res)significar a prática pedagógica, a qual utilizou-se de observação participante e registro em diário de campo. A roda de conversa ocorreu via aplicativo Google Meet, devido a situação de isolamento social causada pela pandemia da Covid-19, no ano de 2020, através de agendamento prévio.

Para analisar a influência das intervenções formativas, no que se refere à contribuição para o saber, para a prática e para o desenvolvimento profissional docente, aplicou-se questionários ao longo do processo e ao final do programa de intervenções, com o objetivo de garantir maior liberdade e segurança nas respostas, sem a influência do pesquisador. Estes questionários foram discutidos e criados pelo grupo de pesquisadores utilizando-se do aplicativo Google Forms. Também se utilizou de observação participante com registro em diário de campo, para análise dos momentos, conversas, expressões e a interação dos participantes durante as intervenções.

Realizou-se nove intervenções formativas, durante o ano de 2020, com periodicidade mensal, duração média de duas horas, totalmente em formato

remoto, com agendamento prévio via aplicativo Google Meet, sendo gravados os encontros no próprio aplicativo, para análise posterior. Compreendendo as seguintes temáticas:

- 1) Acolhida- “Saúde mental” – contexto pandêmico;
- 2) Apresentação do GEPEF, aproximação e escuta sobre os desafios do ensino remoto; perspectivas, necessidades emerge;
- 3) Convers(ação)- Uso das tecnologias na educação, buscando alternativas viáveis (whatsapp e facebook);
- 4) Sugestões e discussões sobre atividades remotas a partir de habilidades e competência (BNCC);
- 5) Comunicação verbal e não verbal; Mudanças podem ser positivas- (compartilhando vivências, fazendo reflexões sobre o momento);
- 6) Roda de conversa, sobre a inclusão; Atendimento Educacional Especializado (AEE); adaptações curriculares; Possibilidades pedagógicas;
- 7) Estilos de aprendizagens; Sugestões de atividades e adaptações curriculares de acordo com especificidades da deficiência, recursos facilitadores;
- 8) Resolução de problemáticas; Resgate das oficinas; Apresentação de propostas às problemáticas;
- 9) Encerramento do ano letivo- Acolhida, “Juntos somos mais fortes” (diálogo e reflexões).

As questões do questionário eram relativas a necessidades emergentes, conhecimentos e dúvidas sobre as temáticas que elencavam e avaliação das intervenções. Para análise das respostas dos professores, dos momentos, conversas, expressões e da interação dos participantes aplicou-se, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), fundamentada na análise categorial, com desmembramento das respostas em categorias, constituída por núcleo de sentido emergiram das mesmas.

Apresentação e discussão dos resultados

Os dados do diagnóstico inicial foram subsídios essenciais para os pesquisadores iniciarem proposições formativas contextualizadas e significativas as necessidades emergentes. Neste caso, o estudo contou com a participação de 56 professores atuantes na educação infantil, anos iniciais ou anos finais do ensino fundamental. Havendo predominância de professores do gênero feminino (50) e, a maioria dos professores (30), atuam há mais de 10 anos na docência. A carga horária média semanal de trabalho dos professores é de 37h, sendo que 40 professores têm carga horária superior a 40 horas semanais e, a maioria (41) professores, possuem pós-graduação em nível de especialização. Observa-se que a maioria dos professores participantes do estudo são profissionais com longa experiência na área e com qualificação em nível de especialização, no entanto, há um grande percentual que trabalham 40 horas ou mais, fator este que podem comprometer diretamente a prática docente e a qualidade educacional.

Devido ao isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, inicialmente, os gestores educacionais e os professores sentiram-se perdidos, sem saber como proceder. Como alternativa para dar continuidade ao trabalho educacional, através do ensino remoto, garantindo o ano letivo, a gestão municipal educacional optou emergentemente, sem consultar os professores da rede, em realizar a entrega de atividades impressas, organizadas através de sequências didáticas. Por acreditarem que seria a forma mais prática e de maior alcance de alunos na realização das atividades. De modo que, não vislumbravam outra maneira rápida de iniciar este processo das aulas remotas.

O ano letivo de 2020, iniciou normalmente e transcorreu por apenas um mês. Surgindo assim, a ordem de fechamento de todos os educandários, pela situação pandêmica, mal dando tempo dos professores conhecerem seus alunos e concluírem o período de sondagem. Deste modo, as atividades foram planejadas e desenvolvidas pelos professores no ano de 2020 em formato de

sequência didática, devido o cenário de isolamento social causado pela pandemia, sendo realizadas totalmente de forma remota. Para tanto, era realizado entrega de material físico, impresso, quinzenalmente, através de sequência didática planejada individualmente pelos professores, de acordo com a disciplina ao qual ministravam e/ou com o nível de atuação. Os professores realizavam seu planejamento e enviavam a equipe diretiva da sua escola, estes realizavam a revisão, a formatação e imprimiam o material.

Para a entrega do material didático, eram agendadas as datas e horários para as famílias buscarem na escola o material para os alunos estudarem e, ao mesmo tempo, irem entregando o que já haviam concluído das atividades anteriores. No entanto, os alunos que moravam no interior do município recebiam as atividades em casa, bem como entregavam as que já haviam feito. A entrega e o recebimento das atividades dos alunos do interior, foram realizadas pela equipe da gestão educacional municipal, ao qual se deslocavam da cidade para o interior em ônibus escolar, conduzido por motoristas da prefeitura.

Foi evidenciado que a devolutiva aos professores das atividades realizadas pelos alunos foi demorada, iniciando após já terem enviado quatro sequências didáticas. Justificando-se pelo aumento no número de contágios no município e conseqüente preocupação em contaminações neste processo de entrega de devolutiva. Assim as atividades eram recebidas na escola pela equipe diretiva, mas ficavam na escola guardadas.

De forma geral, referente ao contexto vivenciado pelos professores, constatou-se que eles estavam fragilizados, demonstrando insegurança, incertezas, ansiedade, se sentindo perdidos e vulneráveis. Com isso, as primeiras necessidades emergentes foram elencadas e percebidas, a partir das respostas do questionário e do contexto observado. Sendo identificada a necessidade de colaborar inicialmente, com à saúde mental dos professores, no que concerne a sentimentos e percepções sobre o contexto vivenciado de isolamento social, causado pela pandemia, bem como sobre o contexto das aulas remotas, desafios, perspectivas e necessidades emergentes.

Para Santos e Lima (2020), o contexto atual de isolamento causado pela pandemia, desafiou os professores a terem disposição, entendimento e conhecimento tecnológico, didático e socioemocional para buscarem reinventar a forma de ensinar neste ensino remoto. Segundo os autores supracitados, o cenário educacional vivenciado está aquém do ideal, já que os professores tiveram que se adaptar ao ensino remoto de forma rápida e sem formação, de modo que, muitas mudanças aconteceram marcando profundamente a educação brasileira.

O processo do programa de intervenções colaborativas

A primeira e a segunda intervenção foram realizadas com todos os integrantes do estudo, através de conversas reflexivas (IBIAPINA, 2008), no que concerne a “saúde mental”, sentimentos e percepções sobre contexto vivenciado de isolamento social causado pela pandemia, contexto das aulas remotas, desafios, perspectivas e necessidades emergentes. Sendo que a primeira intervenção foi conduzida por uma psicóloga, buscando realizar uma acolhida aos professores, os tranquilizando e possibilitando expressarem seus sentimentos diante do cenário vivenciado.

Na segunda intervenção, os pesquisadores do GEPEF se apresentaram, e expuseram a proposta de realizar as intervenções formativas, buscando aproximar os participantes, escutando o interesse destes, referente à participação a partir da perspectiva proposta. Na sequência discutiu-se o contexto da prática docente, nesta situação de isolamento causado pela pandemia, observando-se através de relatos e reflexões dos professores, o quanto estavam preocupados, ansiosos e sentindo-se inseguros quanto ao seu fazer pedagógico.

Os professores manifestaram preocupação em estarem longe dos alunos e com o modo que estão realizando as aulas remotas. Relatando não ter recebido feedback das primeiras atividades impressas que foram entregues. O que para eles dificulta a continuidade da sequência didática, pois tinham dúvidas de

como estava sendo para os alunos este processo. Assim, demonstraram interesse em dar um passo a mais neste processo educacional, na tentativa de buscar uma aproximação com os alunos e com as famílias.

Com o desenvolver das intervenções e questionamentos, o grupo de pesquisadores e pesquisados colaborativamente conseguiram identificar problemas urgentes, definindo algumas estratégias para tais problemáticas. Para tanto, foram levantados alguns pontos formativos emergentes, quanto a utilização de aplicativos de comunicação, como alternativa de maior aproximação entre professor e aluno, bem como a necessidade de disponibilizar o mesmo material impresso, por meio de aplicativo digital. Nestas duas primeiras intervenções os professores estavam tímidos e pouco participativos, ficaram mais como ouvintes. No entanto, demonstraram de forma voluntária, que se sentiram acolhidos, mais tranquilos, satisfeitos e com interesse de continuar as intervenções pelo grupo no WhatsApp organizado pelos pesquisadores.

Neste sentido, de acordo com Ilha e colaboradores (2014), a investigação colaborativa busca contemplar problemas imediatos do dia a dia da prática escolar, interpretando e compreendendo determinada realidade com vistas a intervir nesta e transformá-la. Segundo os referidos autores a pesquisa colaborativa se diferencia de outros tipos de pesquisa-ação, porque é planejada em conjunto, por todos os envolvidos.

A terceira intervenção ocorreu em formato mais prático, ainda com todos os professores do estudo, devido a manifestação de necessidade emergente para a prática pedagógica. Esta intervenção foi no formato de convers(ação), assimilando-se a oficina na qual a temática emergente foi “O uso de tecnologias na educação, buscando alternativas viáveis (WhatsApp e Facebook)”. Esta ação propiciou conversar sobre a experiência, externando as percepções e anseios. Da mesma forma, propiciou-se espaço para praticar, testar, conhecer, aprender, compreender, vivenciar diferentes experiências e expor suas iniciativas com os aplicativos.

Nesta terceira intervenção, foi observado que alguns professores a partir do tutorial já se encorajaram a mexer, testar e criar seus próprios grupos no WhatsApp com as turmas e realizar postagens no Facebook. Alguns criaram vídeos e apresentações personalizadas para seus alunos e outros tiveram a iniciativa de aventurar-se no uso de outros aplicativos como Classroom e Youtube. No decorrer da intervenção alguns professores sanaram dúvidas e interagiram expondo suas iniciativas, seus anseios, outros, apenas acompanharam, sem interagir com o grupo. A maioria manteve suas câmeras desligadas, abrindo o microfone em alguns momentos em que eram instigados e com algumas participações pelo chat.

Destaca-se o quanto esta intervenção foi significativa aos professores, por estar em consonância com a realidade vivenciada, dando segurança em explorar as ferramentas e motivando-os a colocarem os aprendizados em prática com seus alunos. Apesar dos participantes ainda apresentarem certa timidez, todos que se manifestaram, relataram que a intervenção atingiu suas expectativas, dando suporte com relação aos aplicativos, sendo esta, uma alternativa de aproximação com alunos que têm acesso a internet, podendo auxiliar a dinamizar o processo de ensino remoto.

Segundo Gomes (2021), a compreensão do professor referente a funcionalidade e ao uso das ferramentas tecnológicas é o que permite que ele a utilize de forma produtiva, explorando significativamente a aprendizagem dos alunos. Não obstante, Piffero e colaboradores (2020), indicam o uso de métodos ativos, pois estes, além de promoverem maior interação, têm grande potencial motivador para incentivar uma maior participação. Ilha e colaboradores (2014) ressaltam que, a pesquisa colaborativa pode privilegiar o desenvolvimento de processos formativos que envolvem interpretar e ressignificar a prática docente, favorecendo a práxis criativa.

Em discussão e avaliação das intervenções por parte dos pesquisadores, foi possível evidenciar a dificuldade de interação dos professores, demonstrando inibição. Tal fato, relacionou-se há alguns aspectos, tais como: timidez frente ao grande grupo (pesquisadores e professores); insegurança

diante da pandemia, dos desafios do ensino remoto, do uso de tecnologias digitais, sendo estes os primeiros contatos dos participantes com este aplicativo do Google Meet. Ou ainda, a presença da gestão das escolas e da gestão educacional do município nas intervenções.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de realizar intervenções em grupos menores, assim os participantes foram divididos por área do conhecimento e níveis de ensino ao qual atuavam. A proposta de divisão se deu com a intencionalidade de propiciar momentos de maior aproximação, de menor constrangimento perante o grande grupo, bem como, maior liberdade de expressão. Corroborando Imbernón (2016), ressalta que nem sempre o trabalho colaborativo é fácil, talvez pelo processo formativo que na maior parte das vezes é conduzido ao individualismo, de modo que a experiência de inovação nasce, se reproduz e termina no próprio professor, não interagindo no coletivo.

De acordo com Paviani e Fontana (2009), no que concerne às práticas docentes, as formações e ao ensino em si, tudo o que é novo, ou diferente, gera insegurança, remetendo a desafios que precisam ser enfrentados. Sendo, neste caso necessário, suporte, trocas de experiências e disposição neste enfrentamento, procurando buscar alternativas viáveis ao contexto. Tal situação, pode justificar parte dos professores ficarem reticentes, pois estavam vivenciando uma diferente realidade. Tendo que enfrentar o medo do vírus causado pela pandemia, o isolamento social, o distanciamento dos alunos e da rotina de trabalho, as aulas remotas, e ao mesmo tempo tendo que rever sua prática docente, rever seus conceitos, muitos tendo que aprender e usar tecnologias digitais e, ainda buscando ajuda e suporte através de formações que só poderiam ocorrer de forma remota.

A quarta intervenção ocorreu, então, com os grupos divididos por área do conhecimento e nível de atuação, com a seguinte organização: educação infantil, anos iniciais (grupos do 1º ao 3º e do 4º e 5º anos), anos finais grupos por área de conhecimento (línguas, matemática, ciências humanas e ciências da natureza). Todas as atividades ocorreram concomitantemente,

destacando-se ainda que foi formado um grupo para gestão, onde houve três intervenções específicas que não são abordadas neste estudo.

Por manifestações de interesse e de necessidade emergente, foram trabalhadas as possibilidades pedagógicas no ensino remoto, a partir de habilidades e competências, seguindo como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), pois os professores foram orientados pela gestão educacional a não focar em conteúdos e sim trabalhar a partir de habilidades e competências. De modo que os professores manifestarem dificuldades não terem feito formações referentes a BNCC e desconhecimento em relação ao conteúdo específico da mesma.

Esta intervenção foi conduzida em formato de roda de conversa, onde os pesquisadores apresentaram possibilidades pedagógicas de acordo com o nível de atuação ou área do conhecimento ao qual estavam realizando a intervenção. Bem como, discutiram, levantando questionamentos sobre a viabilidade ou possível adaptação das possibilidades pedagógicas apresentadas, de acordo com experiência de cada professor e do contexto vivenciado. Procurou-se, estimular ainda mais a participação ativa dos professores, com momentos para compartilhar experiências, realizar reflexão e discussões sobre a prática pedagógica neste contexto de ensino remoto.

Nesta organização em grupos menores, de forma geral, houve maior participação dos professores. Sendo possível evidenciar que professores dos anos iniciais e dos finais do ensino fundamental costumavam trabalhar pautados em conteúdos desenvolvidos de acordo com o nível, ou pela disciplina que ministravam, de forma individualizada. Já os professores da educação infantil trabalhavam de forma mais prática e lúdica, mas na maior parte das vezes também pautados em conteúdos e individualmente.

Os professores revelaram, na sua maioria, fragilidade conceitual, referente às habilidades e competências, em consonância a BNCC. O que remete a necessidade de formações sobre a temática e que estas deveriam ter acontecido antes dos primeiros planejamentos que realizaram no ensino

remoto. Esta informação sendo confirmada por alguns professores que declaram ter procurado, por conta própria, fazer leituras que os dessem suporte nos primeiros planejamentos, mas que sentiram muita dificuldade.

No entanto, destaca que, a maioria conseguiu realizar conexões e expor adaptações consideradas pertinentes à sua realidade, considerando ser possível e importante realizar um trabalho mais colaborativo, integrado com seus colegas, realizando trocas de experiências e focando nas habilidades e competências. Assim, a avaliação dos participantes de todos os grupos nos mostrou que a intervenção foi significativa e contextualizada, atendendo suas expectativas.

Para Alarcão (2011), é necessário que o professor esteja preparado para aprofundar seus conhecimentos e adquirir outros novos, precisando de tempo para efetivar mudanças didáticas e conceituais. O autor reforça ainda que as formações docentes devem propiciar a exposição dos conhecimentos prévios, partindo do contexto educacional, instigando a busca por alternativas de atuação, por meio de processos reflexivos, com o intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica, experienciando novas possibilidades no exercício da docência.

A quinta intervenção ocorreu em dois momentos com dois grandes grupos de professores, sendo um grupo dos anos iniciais e educação infantil e o outro dos anos finais. Em um dos momentos houve apresentações conceituais, reflexões e realização de dinâmica sobre comunicação verbal e não verbal, sobre a perspectiva de que “o corpo fala”. No outro momento os professores foram provocados a realizar autorreflexões, reflexões coletivas e relatos de experiência pessoal e profissional vivenciados a partir de questionamentos conduzidos por uma psicóloga, com base na temática “mudanças podem ser positivas”. Ressalta-se que apenas os pesquisadores responsáveis por ministrar as intervenções trocaram de sala virtual, de um grupo para outro, estando no primeiro momento em um grupo e no segundo em outro.

Foi testemunhado em ambos os grupos, certa inibição inicial, para a participação na dinâmica, sendo necessário os pesquisadores iniciarem as falas para estimular a interação e desinibição. No entanto, assim que começaram a participar, demonstraram atenção, criatividade, reciprocidade nas apresentações dos colegas e dedicação na execução da proposta. A dinâmica relacionada “ao corpo fala” propiciou momentos de grande descontração dos professores, seja manifestando-se em suas apresentações, ou na dos colegas.

Com relação a dinâmica conduzida pela psicóloga, foi constatado com os relatos que as reflexões acalentaram os professores, na percepção de que não estavam sozinhos, que todos compartilham dos mesmos anseios, das mesmas dificuldades, motivando-os a continuarem em busca de conhecimento, para (res)significar seu fazer pedagógico. Destaca-se que alguns professores relataram ter se alertado, a partir destas interações e trocas com os colegas nas formações, de alguns aspectos que consideraram ter trabalhado de forma inadequada ao contexto vivenciado pelos alunos, demonstrando com isso, já estarem realizando mudanças no seu modo de ver e agir pedagogicamente.

De acordo com Gomes (2021), estudos sobre o impacto da pandemia no contexto educacional, têm acentuado discussões sobre o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem e, sobre significado das ações formativas desenvolvidas pela universidade, no contexto escolar e as práticas pedagógicas dos professores. Nesta perspectiva, que se efetiva a pesquisa colaborativa, buscando a participação ativa dos professores, pois, conforme Desgagné (2007), o pesquisador é um agente duplo, pois exerce a função de aproximar a universidade e o trabalho docente, proporcionando ações reflexivas que influenciam, significativamente, no desenvolvimento profissional do professor, bem como o pesquisador amplia seu conhecimento e sua visão sobre o objeto de estudo.

A sexta e a sétima intervenções foram focadas na temática inclusão, demanda que surgiu a partir da manifestação de alguns professores sobre a

preocupação e as dificuldades com os alunos de inclusão, relatando que esta dificuldade estava ainda mais evidenciada neste contexto de aulas remotas. De modo que os professores estavam se sentindo perdidos e sem saber como realizar um trabalho significativo neste contexto, pois não estavam conseguindo contemplar os alunos com necessidades especiais.

Para realização da sexta intervenção com todos os participantes, buscou-se por meio de um formulário eletrônico criado no Google Forms pelos pesquisadores e enviado aos professores pelo Whatsapp, conhecer as dúvidas relacionadas a temática inclusão no contexto escolar. Dessa forma, a condução da intervenção partiu dos conhecimentos prévios e das necessidades emergentes elencadas pelos participantes. Assim, na primeira parte da ação foram abordados, confrontados e discutidos conceitos e se levantou reflexões referente a inclusão em tempos de ensino remoto; na segunda parte as temáticas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); adaptações curriculares e possibilidades pedagógicas.

Assim, na sétima intervenção foram aprofundados conceitos, discussões e reflexões referentes aos estilos de aprendizagens; possibilidades pedagógicas de inclusão; sugestões de atividades e de adaptações curriculares e identificação de recursos facilitadores. Para tanto, os professores foram novamente divididos em grupos da seguinte forma: matemática e ciências da natureza; ciências humanas e linguagens; educação infantil e anos iniciais. Esta organização se deu com a intencionalidade de continuar propiciando maior aproximação, menos constrangimento frente a um grupo menor, maior liberdade e tempo de expressão, ao mesmo tempo que eram instigando a observarem, conversarem e refletirem com outra área do conhecimento ou nível de ensino.

Através da análise dos dados coletados durante as participações dos professores, foi possível constatar muitas dúvidas e anseios sobre a temática da inclusão, bem como alguns déficits conceituais. No entanto, os professores percebiam a necessidade de mudar suas práticas, mas ressaltaram dificuldades, despreparo e falta de formações que proporcionem mais

segurança. Ao longo das duas formações houve interações, questionamentos e reflexões a partir de situações reais que os professores foram elencando. Segundo Desgagné (2007), o pesquisador deve acima de tudo, considerar os saberes dos professores e o contexto ao qual estão inseridos, de forma, a não conduzir formações pautadas pela escolha do objeto, sob um olhar exterior sobre o fazer pedagógico. Mas sim, deverá com os professores, elencar as necessidades emergente e compreender em que se apoia a prática pedagógica.

A oitava intervenção ocorreu em dois momentos, sendo que no primeiro momento os grupos trabalharam divididos por área do conhecimento e nível de atuação: educação infantil; anos iniciais; linguagens; ciências da natureza; ciências humanas e matemática. O segundo momento ocorreu com a integração de todos os professores em um único grupo. Esta intervenção buscou realizar um feedback das demais ações desenvolvidas pelo GEPEF, levantando questionamentos, reflexões e resoluções de problemáticas. Deste modo, foi apresentado em cada um dos grupos no primeiro momento, um problema relacionado às necessidades emergentes manifestadas ao longo das formações. Os professores foram instigados a refletirem, discutirem e, organizarem-se em pequenos grupos, para elencarem uma possível resolução para tal problemática. Após esta etapa, cada pequeno grupo apresentou sua proposta de resolução e discutiu-se com os demais. Assim que todos os pequenos grupos apresentaram, foi decidido qual seria a resolução da problemática do grupo, para posterior apresentação no segundo momento, ao grupo geral com todos os professores e pesquisadores.

Observou-se que no primeiro momento, todos os grupos conseguiram se organizar em pequenos grupos e levantar propostas coerentes, demonstrando segurança em seus saberes e adequação teórica, estando os professores na maior parte dos grupos mais desinibidos. Ainda, no momento da definição da problemática do grande grupo para apresentação, vários professores, conseguiram expressar experiências práticas que vivenciaram, tanto positivamente, quanto negativamente. Ressaltando que de ambas as formas, os fizeram refletir e muitas vezes realizar mudanças, para alcançar seus

objetivos, ressignificando a práxis. Os professores também trouxeram conceitos e levantaram discussões sobre assuntos e temáticas de intervenções anteriores, muitos relatando como foi o processo de desconstrução, reconstrução e construção do seu fazer pedagógico com este novo modo de dar aula no ensino remoto, apresentando novas formas de olhar e se posicionar, explicitando uma postura mais segura e tranquila.

No segundo momento da oitava intervenção, todos os grupos iniciais uniram-se num único grupo geral onde foram nomeados relatores para cada grupo (considerando a organização do primeiro momento) que foram convidados a falar (via microfone) sobre a discussão da problemática elencada no grupo menor, bem como, a possível resolução que chegaram em consenso. Foi evidenciado que os professores, em comparação com as primeiras intervenções, estavam mais à vontade para expressar suas ideias, seus sentimentos, sentiam-se mais seguros, bem como, demonstraram desmistificar a distância que entendiam, inicialmente, entre pesquisadores e pesquisados, assim conseguindo compartilhar suas experiências no grande grupo. Cabe ressaltar que alguns professores se sentem mais à vontade para expor seu ponto de vista e participar via microfone nas atividades dos grupos menores. Sendo que na apresentação geral, poucos professores de outros grupos interagiram com os relatores.

Segundo Freire (2011), a prática reflexiva é fundamental para intervenções formativas de professores, afastando-se do conceito de atualização através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da prática educativa, para adotar um conceito de forma mais ampliada e significativa, partindo do contexto e da prática docente. Para tanto, é essencial que se rompa com o abismo entre universidade e escola, entre pesquisador e professores, buscando uma aproximação através das formações, de modo que criem condições que garantam a todos, momentos de fala e escuta, permitindo aos professores momentos de reflexão sobre a sua práxis (IBIAPINA, 2008; SANTOS, 2019).

A nona intervenção ocorreu com todos os professores em formato de conversa reflexiva (IBIAPINA, 2008), sob um viés de encerramento, sendo conduzida por uma psicóloga que buscou acolher os participantes, motivando-os através de diálogos, reflexões e questionamentos com a temática “juntos somos fortes”. Foi observado uma interação bastante consistente via *chat*, visto que a psicóloga conduziu a fala de forma dinâmica, conduzindo-os a reflexões pessoais, sobre “quem eu sou”, “quais meus medos” e “quais minhas expectativas futuras”.

Constatou-se que os professores ainda possuem muitos anseios referentes ao ensino, a como irão desenvolver suas aulas no futuro próximo, devido às incertezas de retorno no ensino híbrido ou continuidade de ensino remoto. Por outro lado, manifestaram-se esperançosos e motivados pelas formações que ocorreram ao longo do ano, por terem reformulado e reconstruído novos conceitos, por estarem mais seguros a partir de novas práticas e novos conhecimentos condizentes com a realidade a qual estão vivenciando e, que irão lhes auxiliar de alguma forma nesse caminho ainda incerto.

A avaliação final dos participantes do estudo demonstrou que as intervenções realizadas pelo GEPEF se fez de grande valia ao longo do ano letivo, sendo inclusive as únicas formações que lhes foram ofertadas, ficando um sentimento de gratidão, ao qual levantaram a hipótese: “o que seria se não fossem vocês, a nos proporcionar estas intervenções” P(12).

Foi exposto pelos professores que as intervenções, atenderam suas expectativas, partiram do contexto e das suas necessidades emergentes, valorizando suas experiências e não desprezaram seus conhecimentos, auxiliando, assim, a minimizar os anseios, proporcionando acolhimento em um momento desafiante para todos, mas essencialmente para os professores. Também salientaram que as intervenções os proporcionaram muitas reflexões, novas possibilidades, novas visões, o que os provocou a enfrentarem e buscarem suas próprias possibilidades frente às dificuldades que surgiam.

Quanto aos pesquisadores, as intervenções favoreceram a uma maior solidez no grupo, com muitos momentos e espaços de estudo, de trocas, discussão, reflexão, buscando alternativas para tornar o processo mais significativo a todos os envolvidos, com contribuições que expressassem diferentes significados e experiências, atentando-se sempre a complexidade da pesquisa colaborativa. Foi percebido gradativamente a evolução dos professores referente a segurança, tranquilidade, autonomia, visão crítica das suas aulas e do momento vivenciado, confiança e proximidade com o grupo de pesquisadores, assim foi se consolidando o processo da pesquisa colaborativa, propiciando mudanças na práxis e conseqüente desenvolvimento profissional docente. Ao mesmo tempo, que os pesquisadores, também, se desenvolviam construindo junto com os professores as intervenções, com um olhar próximo, atento e em tempo real das necessidades emergentes do seu objeto de estudo.

Conclusão

Tendo em vista a formação de professores a partir de intervenções colaborativas ressalta a importância destas emergindo e submergindo no contexto escolar onde estes profissionais estão inseridos. Considera-se que apesar de ser percebida, inicialmente inibição por parte dos participantes, esta foi sendo contornada ao longo do desenvolvimento das intervenções. O que induz, a necessidade de intervenções que considerem vários momentos de aprendizado e de troca de experiência entre pesquisadores e professores, rompendo com o abismo que separa a universidade da escola. Os participantes estavam acostumados com ações formativas presenciais, geralmente em estrutura de palestras, onde o uso do computador era apenas de quem propunha a fala. No entanto, com o cenário de pandemia instaurado, essa situação foi modificada, tendo que os professores também que se adequar ao uso de tecnologias.

Foi constatado que as intervenções foram de extrema valia, pois corresponderam as demandas emergentes de uma situação que lhes foi

imposta, e foram sendo conduzidas colaborativamente, conforme as necessidades que foram sendo apresentadas. Partindo dos conhecimentos prévios dos professores e de suas experiências, propiciando desta forma, a superação de dificuldades e o desenvolvimento profissional docente. Argumentação que reforça a importância de utilizar-se de pesquisas colaborativas para contribuir com a realidade do ambiente escolar em busca de mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Como perspectivas futuras, pretende-se continuar trabalhando colaborativamente no GEPEF, visando tanto à produção do conhecimento científico, quanto a participação dos envolvidos, pesquisadores e pesquisados de forma significativa. Assim, como busca-se identificar maiores contribuições de intervenções colaborativas em ambientes da Educação Básica, de modo que, estas possam ser replicadas por diferentes pesquisadores, contribuindo para uma educação de maior qualidade, com o desenvolvimento profissional docente, proporcionando voz e vez a experiência do professor.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, São Paulo, 2011.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 23917, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3917>.

BRASIL. MEC. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://bitly.com/qYbn1>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DAMIANI, F. M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213- 230, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente*, Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11- 23, jan./jun. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Avaliação*, Campinas, v.19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200006>.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

GOMES, A. L. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de COVID-19. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 28, n. 14, p. 1-20, mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-14>.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In. IV Colóquio Luso Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, set. 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3chPEYr>. Acesso em: 25 de dez. 2020.

IBIAPINA, I. M. L M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ILHA, V. P.; DE LIMA, S. A. P.; ROSSI, S. D; SOARES, A. F. A. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 35- 53, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160302>.

IMBERNÓN, F. *Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNGES, F. C.; KETZER, C.; OLIVEIRA, V. M. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 88-101, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE- Organização Mundial de Saúde, Histórico da pandemia de COVID-19: OPAS/OMS, 2020.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 77- 88, mai./ago. 2009.

PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. 2º ed., Autêntica, Minas Gerais: 2017.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIFFERO, E. L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: metodologias ativas em aulas remotas. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Amazonas, v. 6, e142020, p.1-18, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1420>.

SANTOS, F. G. *Tecnologias digitais móveis na escola e na prática profissional docente*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador, 164 fls. 2019.

SANTOS, J. P.; LIMA, R. V. G. Formação de professores em tempos de pandemia. *Revista Projeção e Docência*, Brasília, v.11, n 1, p.1- 25, 2020.

Recebido em julho de 2021.

Aprovado em fevereiro de 2022.

6.4 Manuscrito 3 - Contribuições da Pesquisa Colaborativa no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente em contexto de ensino remoto

Contribuições da Pesquisa Colaborativa no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente em contexto de ensino remoto

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar as possíveis contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em contexto de isolamento social e ensino remoto. Foram participantes do estudo 56 professores da educação básica da rede municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tratando-se de uma pesquisa colaborativa, com três momentos. O primeiro, procurou constatar o perfil dos professores e o cenário das aulas; o segundo, consistiu de um programa de 09 intervenções colaborativas e; o terceiro, averiguou as possíveis contribuições das intervenções para o desenvolvimento profissional docente. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação com registro em diário de campo e gravações das intervenções como instrumento de coleta de dados. Para análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo. Os resultados demonstram que pesquisa colaborativa estimulou a ocorrência de mudanças nos aspectos pessoais e profissionais, contribuindo a um (re)equilíbrio das emoções, com uma maior segurança e facilidade de enfrentamento de aspectos relativos à docência. Os professores apresentaram transformações motivacionais na prática pedagógica, nos comportamentos e condutas adotadas, na (re) construção de crenças, conceitos, concepções e percepções sobre a profissão. Motivando e ajudando em mudanças na prática pedagógica da maioria deles.

Palavra chave: Professor; Contexto educacional; Intervenção.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the possible contributions of collaborative research in the process of teacher professional development in the context of social isolation and remote teaching. Participants in the study were 56 teachers of basic education from the municipal network of a city in the interior of Rio Grande do Sul. In order to do so, a qualitative, exploratory research was carried out, in the case of a collaborative research, with three moments. The first moment sought to verify the profile of the teachers and the scenario of the classes; the second consisted of a program of 09 collaborative interventions and; the third moment investigated the contributions of interventions to the professional development of teachers. Semi-structured interviews, observation with a field diary and recordings of the interventions were used as data collection instruments. For data analysis, content analysis was used. The results show that collaborative research stimulated changes

in personal and professional aspects, favoring a (re)balance of emotions, with greater security and ease of dealing with aspects related to teaching. Teachers showed motivational transformations in pedagogical practice, in the behaviors and behaviors adopted, in the (re) construction of beliefs, concepts, conceptions and perceptions about the profession. Motivating and helping in changes in the pedagogical practice of most of them.

Keyword: Teacher; Educational context; Intervention.

Introdução

Diante da pandemia da Covid-19 os professores necessitaram se reinventar, buscando superar os desafios impostos pelo isolamento social e pela estratégia de ensino remoto emergencial, frente as especificidades e complexidades que permeiam a profissão docente. Sendo evidenciado neste contexto, através das barreiras enfrentadas com as aulas remotas, a escassez de políticas públicas de formação e valorização docente, bem como o insuficiente investimento em educação (BEZERRA, VELOSO, RIBEIRO, 2021).

Neste sentido, assumindo o compromisso que a universidade deve ter com a sociedade e entendendo o quanto o momento vivenciado estava sendo desafiador aos docentes, buscou-se a aproximação entre pesquisadores e professores. A partir da proposta de realização de intervenções formativas, sob o viés da pesquisa colaborativa. De modo que, através do diagnóstico inicial realizado antes do início das intervenções formativas foi possível perceber que os professores do estudo estavam se sentindo fragilizados, manifestando insegurança, incertezas, ansiedade, demonstrando estarem perdidos e vulneráveis, no enfrentamento do contexto vivenciado de isolamento social e de ensino remoto emergencial. Contudo, com base nas observações e nos registros em diário de campo ao longo do processo da pesquisa, pode-se constatar que através das ações colaborativas e reflexivas da pesquisa colaborativa, foram sendo criados espaços e condições que contribuíram para que os professores se sentissem mais acolhidos e conscientes da importância de pensar e transformar o fazer pedagógico. Buscando novas alternativas, (re)significando seus saberes, (re)aprendendo a ensinar e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto.

Para Ilha et al. (2014), a pesquisa colaborativa assume a formação de professores como um processo interativo e dinâmico, permitindo compreender a

integralidade da pessoa/professor. De tal forma, que, “visa criar espaços de reflexões, estudos, construção de novos conhecimentos e possibilidades de ação e enfrentamento de desafios da profissão”, tendo como base o contexto escolar, as necessidades emergentes, os conhecimentos e experiências dos professores (PEDRO; MELO, 2021, p. 6). Sendo que professores e pesquisadores produzem saberes, compartilhando estratégias que promovem o desenvolvimento profissional docente (IBIAPINA, 2008).

O desenvolvimento profissional docente é um processo de (trans)formação, com vistas ao crescimento profissional e pessoal, ao qual vai se estabelecendo a partir de reflexões, estudos, experiências, partilhas, num processo de mudanças de sentidos e significados (PEDRO, MELO, 2021). Ocorrendo quando a formação é articulada com a prática pedagógica de forma contextualizada (IBIAPINA, 2008).

Assim, optou-se pela pesquisa colaborativa, devido à afinidade com suas peculiaridades, buscando possibilitar a reflexividade e criticidade relacionando aspectos da pessoa/professor e do exercício profissional, ao longo de um processo formativo necessário e urgente ao contexto evidenciado. Compreendendo a pesquisa colaborativa como um meio com potencialidades para ser conduzida atendendo as particularidades e demandas vivenciadas pelos professores com a pandemia da Covid-19. Devido as suas premissas, de partir do contexto educacional; das necessidades emergentes; valorizando as experiências; os conhecimentos prévios. Criando espaços onde o professor seja sujeito ativo, podendo com isso favorecer ao sentimento de pertencimento ao grupo, segurança e autonomia neste enfrentamento e assim contribuindo para o processo de desenvolvimento profissional docente.

Diante da proposição de intervenções formativas, sob a perspectiva da pesquisa colaborativa, objetivou-se neste estudo analisar as contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em contexto de ensino remoto.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo se caracteriza nos domínios da pesquisa qualitativa, com objetivos exploratórios (GIL, 2017), tratando-se de uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008). Segundo Ibiapina (2008) a pesquisa colaborativa é uma proposta de investigação educacional, que busca articular a pesquisa e o desenvolvimento

profissional docente, por intermédio de aproximações entre universidade e escola. Sendo, segundo a autora, este tipo de pesquisa feita com os professores e não sobre eles, partindo do contexto escolar e das suas necessidades emergentes.

Como universo do estudo, a pesquisa ocorreu em um município de pequeno porte, com estimativa de pouco mais de 4.000 habitantes (IBGE, 2020), do estado do Rio Grande do Sul, o qual possui na sua rede municipal quatro escolas, sendo duas escolas de educação infantil e duas escolas do ensino fundamental e um total de 68 professores. A escolha do município se deu devido a parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) e a Universidade para a realização de um projeto de formação continuada.

Todos os professores (68) da rede municipal foram convidados a participar, destes, 56 aceitaram participar das intervenções colaborativas. Sendo que, para um contato mais individualizado, com maior aproximação e pela exigibilidade da pesquisa, pois a mesma exigia abertura e comprometimento dos professores, bem como, tempo e disponibilidade dos mesmos, os quais estavam fragilizados devido ao contexto pandêmico, optou-se por selecionar alguns participantes dos 56 professores para realização de entrevista semiestruturada. Para tanto, foi solicitado a SEDUC que realizasse o convite aos professores para participarem da entrevista, buscando um equilíbrio entre as áreas de formação, com o intuito de garantir a representatividade de professores por níveis de ensino e área de conhecimento. Deste modo, selecionou-se 15 participantes que se dispuseram, a realizar entrevistas além de participar do programa de intervenções formativas, sendo: três da área das linguagens, dois das ciências humanas, dois da matemática, dois das ciências da natureza, um da educação infantil, dois dos anos iniciais e, três atuantes na educação infantil e anos iniciais. Para recolha dos dados, foram aplicadas duas entrevistas semiestruturada aos professores selecionados, uma antes das intervenções colaborativas e outra ao final do ciclo de intervenções da pesquisa. As questões da primeira entrevista buscaram oportunizar aos sujeitos a livre expressão de informações acerca de seu perfil, suas experiências, o contexto das aulas no município, as metodologias utilizadas antes do isolamento social e concepções em relação a si mesmos e a profissão. Na segunda entrevista, as questões versaram sobre a percepção da pesquisa colaborativa, no que concerne a mudanças na prática pedagógica e sobre as contribuições destas intervenções para o desenvolvimento profissional docente.

Devido a situação de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, as entrevistas foram realizadas via plataforma Google Meet, com agendamento prévio, onde foi realizado a captura de som e imagem, devidamente autorizado pelo participante.

Como forma de desenvolver a pesquisa colaborativa, realizou-se um programa de intervenções colaborativas, os quais ocorreram de forma remota (devido a situação de isolamento social), através do aplicativo Google Meet, com periodicidade mensal e com duração média de duas horas. As intervenções foram planejadas e efetivadas colaborativamente com os professores, levando em conta o contexto dos mesmos.

As temáticas emergentes que compuseram as intervenções foram: a pessoa/professor (saúde mental no contexto de isolamento social); desafios do ensino remoto; o uso das tecnologias na educação (buscando alternativas viáveis); atividades remotas a partir de habilidades e competência (BNCC); comunicação verbal e não verbal; Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilidades pedagógicas; estilos de aprendizagem, adaptações curriculares e recursos facilitadores; resgate das ações e propostas às problemáticas; juntos somos mais fortes.

Como instrumento de coletas dos dados produzidos nas intervenções, utilizou a observação (observação dos momentos, acontecimentos, interações, conversas, reflexões) através do registro no diário de campo e pela captura de áudio e vídeo.

Para a análise dos dados empregou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Seguindo as etapas da análise de conteúdo, tais como a pré-análise, os dados foram transcritos (entrevista e observação), a qual foi realizada a leitura flutuante e organização do material. Após, foi realizado a exploração do material, a identificação e a segmentação do conteúdo. Pautado por Bardin (2011), optou-se por realizar a análise categorial e temática (detectar temas que emergiram das respostas e das observações). Desta forma, utilizou-se como unidade de registro palavras-chaves e/ou frases que expressavam sentidos e significados. Em seguida, as unidades de registro foram agrupadas conforme contexto semântico.

A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos, conforme Resolução nº 510/16 e foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (CAAE: *oculto para submissão*). De modo a preservar as identidades dos participantes,

utilizamos a letra “P” para referir aos professores, seguido dos números 1 a 15 (P1, P2,... P15).

Resultados e discussões

Os resultados e discussões serão apresentados conforme os objetivos da pesquisa.

Contexto do estudo

Quanto ao perfil dos professores percebeu-se que dos 15 professores, a maioria (11 professores) tinham mais de 10 anos de atuação na educação básica, sendo que o tempo de experiência profissional compreendeu um período entre 8 e 20 anos. No que concerne à carga horária de trabalho semanal no magistério, 13 professores trabalhavam 40 horas ou mais e dois exerciam 20 horas de trabalho semanal. Sendo que a maioria (12) dos professores lecionam em mais de uma escola.

Quanto à formação acadêmica, todos os docentes possuíam graduação e atuavam de acordo com a sua formação inicial. Referente a pós-graduação, a maioria (12) dos professores possuíam especialização e um (01) possuía mestrado. Salienta-se que a maior parte dos professores do estudo, eram profissionais com longa experiência na área de atuação, possuíam qualificação na sua área e, exerciam longa jornada de trabalho atuando em mais de uma escola.

Cabe ressaltar, que o exercício da docência apresenta suas especificidades e complexidades, não sendo passível de ser comparada com outras profissões ou trabalhos, onde sabe-se que a jornada de trabalho é de 40 horas semanais (PAPARELLI, 2009). Os professores não exercem sua função e/ou atuam somente frente ao aluno durante sua carga horária em sala de aula. Os professores necessitam e utilizam tempo e espaços antes e após sua jornada de trabalho e aos finais de semana, para estudar, para se aperfeiçoar, planejar suas aulas, pensar, criar, estruturar e corrigir avaliações, bem como demandam de tempo e espaços para interagir e atender familiares, equipe diretiva, pedagógica, os alunos e suas demandas. Tendo geralmente em número excessivo de alunos, de acordo com a

carga horária profissional que exercem e de acordo com número de escolas que lecionam (PAPARELLI, 2009).

Nóvoa (2017) enfatiza a necessidade de espaços e tempos aos professores além da jornada de trabalho, aos quais, possa possibilitar acompanhamentos e reflexões sobre a profissão, sobre sua prática pedagógica, permitindo um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução. De modo que, para o autor, tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal.

Cenário geral das aulas no município

Através da análise de conteúdo e das respostas da entrevista inicial dos professores, referente aos seus sentimentos e concepções, sobre o contexto das aulas no município, as metodologias utilizadas antes do isolamento social, surgiram as seguintes temáticas de análise: Postura de enfrentamento do contexto (relativo a como os professores estavam sentindo e se sentindo diante da “nova realidade” da sua profissão/prática educacional); Organização do sistema educacional (relacionado a forma como transcorreu a organização das aulas no município, diante do isolamento social) e; Contexto das aulas dos professores (referente a como realizavam suas aulas antes do isolamento social, de ensino remoto).

Quanto a “**postura de enfrentamento do contexto vivenciado**”, foi possível constatar que todos os professores do estudo se sentiam fragilizados, demonstrando insegurança, incertezas, ansiedade, demonstrando estarem perdidos e vulneráveis. Destaca-se que os professores estavam atravessando um momento atípico, desafiante e assolador e assim estavam inseguros, sofrendo com as novas medidas adotadas e com as inúmeras mudanças repentinas nas suas vidas pessoais e profissionais.

O extrato a seguir evidencia estes achados.

[...] são **muitos anseios**, me **sinto nervosa**, e isso é **muito frustrante**, porque parece que as **nossas direções** e a **mantenedora**, e isso é de forma pessoal que eu te digo, **parece que deixaram a gente “a Deus dar”**. Me **sinto incapaz**, **não sei** mesmo **como enfrentar** tudo isso [...] **não sei se vou conseguir**, não sei **dar aula deste jeito** (P11, grifo nosso).

A fala do professor P.11, demonstra ainda, um descontentamento com a postura da gestão municipal, quanto a falta de um acolhimento, orientação e encaminhamento na condução “da nova realidade educacional” que estava sendo enfrentada. Ferreira (2020), destaca que a realidade vivenciada foi muito difícil,

enfrentando uma das maiores crises sanitárias, e assim, tentando se adaptar a uma nova forma de viver. Os professores e gestores educacionais experienciaram tudo isso sob pressão, enfrentando uma nova realidade, sendo desafiados diariamente com as particularidades, com as minúcias e implicações do ensino remoto, atravessando o sistema educacional uma revolução pedagógica (REIS, 2021).

No que se refere a “**organização do sistema educacional**”, identificou-se que a rede municipal de ensino optou pela estratégia de entrega de material impresso aos alunos, quinzenalmente, através de sequência didática planejada individualmente pelos professores, de acordo com a disciplina ao qual ministravam e/ou com o nível de atuação. A sequência didática correspondia às atividades impressas que seriam entregues aos alunos, procurando seguir uma sequência para a construção do conhecimento. Fato este que se justifica devido o cenário de isolamento social causado pela pandemia, sendo realizadas totalmente de forma remota.

Reis (2021) destaca que a pandemia da Covid-19, salientou mazelas educacionais e desigualdades que já existiam e, abalou a normalidade do sistema de ensino. Trazendo grandes desafios a professores e alunos, que tiveram que adotar e se adaptar ao uso de diferentes estratégias pedagógicas impostas, devido a necessidade vivenciada no momento. Com isso, foram surgindo inúmeras dúvidas e questionamentos nos professores sobre as estratégias a serem utilizadas, sobre a definição da adoção do ensino remoto, como uma destas estratégias, se conseguiria atingir os alunos e se contribuiria de forma significativa para o ensino e a aprendizagem dos alunos (HONORATO, MARCELINO; 2020; PALUDO, 2020).

Buscando conhecer o “**contexto das aulas dos professores**”, procuramos identificar como realizavam suas aulas antes do isolamento social. Para tanto, as respostas dos professores passaram pela análise de conteúdo e foram agrupadas em três categorias, conforme apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Metodologias de ensino empregadas pelos professores antes do isolamento social.

Categoria	Definição da categoria	Inferência
Tradicionais	Relativo a aulas onde o professor assume o papel central no processo de ensino aprendizagem, como agente transmissor do conhecimento. Aos quais, expõem aos alunos, através de explicações, leituras,	8 professor

	exercícios de fixação, cópias de livros e do quadro.	
Expositivas e dialogadas	Relacionadas a aulas onde também o professor assume o papel central no processo de ensino aprendizagem, mas possibilitando a participação dos alunos, através de diálogos e questionamentos referente as explicações e exposições apresentadas pelo professor.	5 professor
Mediadas	Relacionado a aulas onde o professor coloca o aluno em posição de destaque. Propicia envolvimento, reflexões, interações entre os colegas, o meio, e o objeto de estudo, instigando o aluno. Mediando o processo de ensino aprendizagem.	2 professor

Fonte: Autores

Os resultados demonstraram que oito professores realizavam aulas de forma tradicional, realizando exposições, explicações e atividades de ficção e, cinco realizavam aula expositivas e dialogadas, onde procuravam transmitir o conhecimento através de suas explicações e exposições, mas dando espaço para os alunos interagirem, buscando conduzir algumas reflexões. Destaca-se que quase a totalidade dos professores do estudo (13), ministravam suas aulas se colocando em posição de destaque frente ao aluno e ao processo ensino-aprendizagem, assumindo o papel de detentor do saber, ao qual deve transferir aos alunos.

Apenas dois professores realizavam suas aulas buscando ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, colocando o aluno em posição de destaque, e não como mero receptor passivo de conhecimento. Propiciando reflexões, a construção do conhecimento e instigando a curiosidade, a busca.

O extrato da fala do professor (P. 06) apresenta a forma como conduzia suas aulas antes do isolamento social:

Eu **não tinha muito tempo pra estar planejando**, sempre numa correria, corrigindo trabalhos, avaliações, atendendo pais, alunos, escolas. Eu passava **no quadro** né, e um **exercício** e outro, ou algum **texto**, daí eu **levava impresso** pra me **facilitar** e também **pra poupar tempo** né, **trabalhando o dia todo** em **2 escolas**, eu não tinha tempo nem pra mim. [...] basicamente é só isso mesmo, **explicação, tentava passar o máximo** para eles, **leituras e exercícios, buscava coisas prontas, conforme percebia as dificuldades** (P06, grifo nosso).

A narrativa do professor além de explicitarem a forma como realizava suas aulas, também sinaliza algumas questões importantes de se levar em consideração. Pois apresentam relação direta com o exercício profissional docente, podendo influenciá-lo.

O professor (P.06), demonstra e expressa seu cansaço e insatisfação com as atribuições assumidas devido sua longa jornada de trabalho, acrescido de lecionar em duas escolas. Deixando claro assim, que não tinha tempo de realizar o planejamento de suas aulas, bem como estava ficando desprovido de tempo para sua vida pessoal.

Embora o professor (P06) tivesse consciência do quanto a qualidade do seu trabalho poderia estar sendo afetada pela exaustiva jornada de trabalho, (esta pode ser a justificativa de suas aulas serem centradas da na sua figura, na busca de “facilitar”) ele demonstra, que não conseguia refletir sua prática pedagógica, não pensava em alternativas onde envolvesse mais seus alunos.

Vasconcelos e Guimarães (2014) destacam que os professores formados em modelos de escolas tradicionais e resistentemente reforçado nos seus cursos de licenciatura conservadores, estão presos e parece não conseguirem se libertar do padrão vivido e de suas amarras. Conforme os autores, ainda prevalece, a presença marcante de docentes engajados à abordagem tradicional de ensino. Esta realidade, pode começar a mudar, através de formações de professores que partam do contexto escolar, proporcionando a reflexão sobre a prática pedagógica (IBIAPINA, 2008).

Rodrigues, Lima e Viana (2017) ressaltam que, muitas vezes os professores se sentem impossibilitados de mudar/ inovar, de tornar suas aulas mais interessantes. Conseguindo despertar a curiosidade, dialogar, manter o foco de seus alunos, mesmo sendo dedicados, capazes e instruídos. Os autores supracitados, salientam a importância da valorização dos professores, plano de carreira e salários, pois estão com sobrecarga de trabalho, bem como de formações continuadas, de estudos permanentes e constantes. No intuito de aprimorar seus conhecimentos, suas concepções, reflexões, conquistando mais segurança, tranquilidade, motivação e, continuamente (re)significando e/ou (re)aprendendo o seu fazer pedagógico (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

Especificidades e potencialidades da Pesquisa Colaborativa

Através da coleta e análise dos dados realizados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa e ao final dela, abarcamos as especificidades e potencialidades da mesma. Para tanto, as especificidades serão apresentadas através do processo da pesquisa colaborativa realizada e as suas potencialidades

serão apresentadas ao longo do processo da pesquisa colaborativa e como forma de contribuições das mesmas.

O processo da pesquisa colaborativa

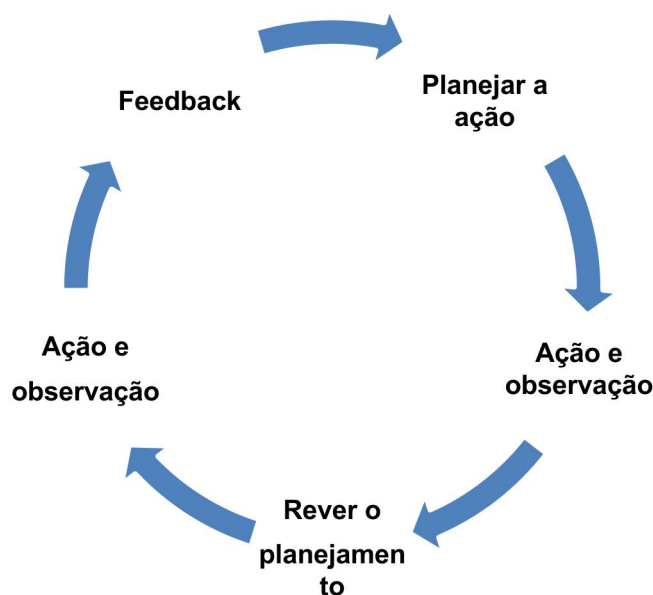
A pesquisa colaborativa neste estudo foi concebida como atividade interativa de coprodução de saberes, de intervenção formativa e de desenvolvimento profissional, realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva (IBIAPINA, 2008). Assim, teve o início de suas etapas a partir da constituição e definição do grupo colaborativo, ao qual foi formado por meio de adesão voluntária, por pesquisadores e especialistas de um grupo de estudos e pesquisa de uma instituição federal e, por professores colaboradores, docentes atuantes na educação básica.

De acordo com Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa tem sua concepção permeada no âmbito da pesquisa-ação, por meio de um processo sistemático de exploração na ação. Ocorre sob um viés de mão dupla, ao mesmo tempo que os pesquisadores coletam dados em contexto real, realizam intervenções formativas, investigando o fazer pedagógico e nele interferindo, aproximando professores e pesquisadores, e proporcionando o Desenvolvimento Profissional Docente, em vista de uma co-construção de “sentidos”, não tendo a pretensão de transformar os professores em pesquisadores (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008; PEDRO, 2020).

A Figura 1, ilustra o processo ao qual foi se constituindo a pesquisa colaborativa neste estudo.

Análise do contexto





Fonte: Autores, com base em (IBIAPINA, 2008; BASTOS; HENRIQUE, 2014)

A pesquisa colaborativa ocorreu num processo fluído, dinâmico, sendo organizada e adaptada ao contexto de isolamento social e ao momento vivenciado de aulas remotas, percorrendo e evoluindo a partir de reflexões constantes e *feedback* a cada intervenção formativa realizada. Através de um planejamento flexível, num ciclo ações totalmente interligadas, não seguindo fases rigidamente ordenadas e sequenciais.

Assim, **partindo do contexto**, através da interação entre pesquisadores e professores, de acordo com os interesses e conforme as necessidades emergentes dos professores foram se apresentando, foi sendo construído ao longo do processo, o **planejamento das ações**. A realização de um planejamento embasado em procedimentos científicos é essencial, para conduzir a proposta de forma fundamentada, coerente, organizada, colocando ordem nas ações a serem executados (IBIAPINA; LIMA, 2007).

As **ações e observações** denominadas neste estudo, ocorreram a partir das nove intervenções formativas propostas. Para tanto, foram desenvolvidas através de sessões reflexivas, conforme sugere Ibiapina (2008), sendo pautadas e conduzidas a partir de três aspectos, conforme apresenta-se a seguir:

a) Conversa/aproximação (em formato de roda de conversa, tendo como foco específico a pessoa/professor, os sentimentos que estavam o acometendo e o enfrentamento do momento vivenciado);

b) Conversas reflexivas (correspondiam aos momentos de discussões, debates, reflexões e autorreflexões sobre as temáticas abordadas e sobre as experiências na prática pedagógica);

c) Fundamentações teóricas (momentos de estudos, apresentações, discussões e aprofundamentos conceituais, análise e confronto de crenças).

As ações foram iniciadas com sensibilização (IBIAPINA, 2008), para apresentação e entendimento da proposta colaborativa e da realização das primeiras negociações. Foram se constituindo em torno de um objetivo em comum (IBIAPINA, 2008; FIORENTINE, 2012), alinhado com o grupo de professores (refletir a prática docente, tendo subsídios para compreender e enfrentar a rotina e os problemas advindos do momento atípico, de aulas remotas). Coletando e acolhendo os conhecimentos e os anseios, buscando entender, combinar e sintetizar estes conhecimentos, por meio de envolvimento ativo e consciente, diálogos e negociações, interpretações, decisões, ações e reflexões. Onde os professores tiveram vez e voz e seus conhecimentos prévios foram valorizados (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2012). Sendo identificada a necessidade emergente de colaborar inicialmente, com à saúde mental dos professores e posteriormente com a prática pedagógica no contexto das aulas remotas, os desafios e perspectivas.

Através das ações colaborativas e reflexivas, foram sendo criados espaços e condições para que os professores se sentissem mais seguros e conscientes da importância de pensar e transformar sua prática pedagógica. (Re)aprendendo a ensinar diante do “novo” contexto educacional, de isolamento social e ensino remoto, que se apresentava.

Deste modo, a partir da terceira intervenção os professores se motivaram a repensar o seu fazer pedagógico. Foi discutido e refletido a preocupação que tinham de estarem longe dos alunos, a realização das aulas remotas através de atividades impressas e a falta de feedback das atividades entregues, dificultando a continuidade da sequência didática. Assim, colocando em prática alguns conhecimentos advindos das intervenções formativas, demonstrando interesse em encontrar alternativas para “atingir” de forma mais favorável seus alunos, iniciou-se o uso os recursos tecnológicos na tentativa de dinamizar o processo de ensino remoto.

O caráter coparticipativo, considerando o contexto educacional e as necessidades dos docentes, é o diferencial na pesquisa colaborativa, sendo significativo na formação continuada de professores. Pois, os mesmos se identificam com o objeto de estudo e propõem-se a aprofundar o conhecimento sobre o mesmo (GASPARETTO; MENEGASSI, 2016). O extrato da fala do professor (P.9) reforça estes achados.

Muito gratificante, me sinto mais calma e segura e eu tô aprendendo muito, tô mais atenta as minhas aulas, eu quero fazer melhor, não só o básico que estava fazendo, eu aprendi a mandar vídeo, fiz grupo, comecei a ter contato com meus alunos [...] (P.9)

Ao identificar alguns pontos a serem ajustados e melhorados, os pesquisadores necessitaram **rever o planejamento**, buscando readequá-lo a necessidade (GASPARATTO; MENEGASSI, 2016). Com isso, percebeu-se a necessidade de realizar intervenções em grupos menores. Os participantes então foram divididos por área do conhecimento e níveis de ensino ao qual atuavam. No intuito de propiciar momentos de maior aproximação entre as área e níveis de atuação, menor constrangimento perante o grande grupo, maior espaço para fala e liberdade de expressão, bem como podendo estudar, refletir, discutir e colocar em prática uma fundamentação teórica mais específica a cada grupo, dando assim continuidade no processo com **ações e observações**.

Percebeu-se que replanejamento na maioria dos grupos, propiciou maior interação entre os participantes, com participações mais ativas e espontâneas e, partilhas de saber. Sendo considerado pelos professores, importante de ter acontecido naquele momento, pois permitiu a aproximação dos interesses e especificidades, por estarem em grupos menores e específicos. O extrato da fala do professor (P.4) expõem este resultado.

[...] os encontros têm sido de grande valia, muito bom as trocas de experiências, abordando assuntos da nossa realidade agora, da sala de aula, ajudando a gente a colocar em prática [...] começou de forma mais ampla, voltou o olhar sobre agente, na atenção sobre os alunos e na hora certa agora esta divisão gostei muito, me sinto mais segura pra falar na minha área [...] (P.4)

O **feedback** além de ser realizado em todas as ações, no planejamento das ações, também norteou o replanejamento destas, buscando reflexão das ações, dos resultados observados e da avaliação feita pelos professores. Bem como encerrou o

processo do ciclo da pesquisa colaborativa neste estudo, procurando através de práticas de resolução de problemas, discussão e reflexão sobre elas, colocar em prática os conhecimentos (re)significados.

Através dos *feedbacks* realizados foram encontrados como principais resultados: a elaboração de estratégia a ser utilizada de acordo com o momento; as reflexões necessárias de ser mediadas para favorecer a criticidade e ressignificação de saberes; a importância da afetividade e de um “olhar” atento a pessoa/professor naquele momento desafiador, possibilitando que reequilibrassem suas emoções; e as necessidades emergentes a serem trabalhadas.

Para Magalhães e Fidalgo (2010, p. 953), o *feedback* estabelece reflexões, fazendo “relações entre objetivos pretendidos, ações efetivadas e a teoria”, compondo uma ação importante em todo andar da pesquisa. Sendo, segundo os autores, importante ter cuidado com a coleta dos registros, principalmente de falas, reflexões, questionamentos, pois auxilia na precisão da análise e também na construção do processo. O *feedback* ocorreu de duas formas durante o ciclo da pesquisa colaborativa:

- **Ações/reflexões**, através dos diálogos, das reflexões, apresentações, discussões, resoluções de problemáticas sobre assuntos e temáticas das ações anteriores, relatos sobre a prática pedagógica; culminando com acolhimento e reflexões de cunho pessoal e profissional.

- **Avaliação/reflexão**, através da realização de questionário e entrevista, com questões de avaliação reflexiva e autorreflexiva sobre a experiência, sentimentos, percepções e possíveis contribuições da pesquisa colaborativa; e sobre como se deu o processo do fazer pedagógico, diante do “novo modo” de dar aula, no ensino remoto, bem pela análise dos materiais empíricos produzidos ao longo do ciclo da pesquisa.

Foi possível perceber o quanto os professores estavam fragilizados no início, e que a forma colaborativa, crítica e reflexiva que as intervenções foram conduzidas revelou que a pesquisa colaborativa foi um agente facilitador e intermediador do processo de (res)significação de aspectos profissionais e pessoais. Propiciando que se sentissem acolhidos, mais seguros, mais tranquilos, reequilibrando suas emoções. Onde a postura inicial dos professores era de inibição e distanciamento e foi progressivamente sendo amenizada e superada. Passando para uma postura de interação e aproximação, com trocas e um trabalho colaborativo entre os colegas,

com sentimento acolhimento, conseguindo romper a distância que separava a Universidade da escola. Para Magalhães e Fidalgo (2010, p.951) “a abordagem da pesquisa colaborativa, busca a superação do individualismo e da alienação, ainda tão presentes em ambientes escolares”.

Tais dados podem justificar-se, devido a estas intervenções formativas terem sido o primeiro e único meio de encontro, trocas e formações ofertadas para estes professores, durante aquele momento tão desafiador, bem como pode ser justificado pelas próprias premissas da pesquisa colaborativa. De tal forma que, a pesquisa colaborativa favorece a participação ativa dos professores em todo o processo, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo. Partindo da realidade do contexto educacional, das necessidades emergentes e dos conhecimentos prévios, mediando processos reflexivos, interativos e de partilhas, conduzindo a mudanças que propiciam o desenvolvimento profissional docente. Saliencia-se também a importância e a necessidade de formações de professores, com um olhar mais cuidadoso e atento a pessoa/professor, com uma visão mais abrangente de sujeito/humano/profissional, interligados, um influenciando o outro, não havendo separação entre ambos, devendo ser valorizado em sua totalidade.

Constatou-se que ao longo do processo formativo foi aumentando o apoio mútuo, a segurança, a autonomia e a motivação para o exercício profissional. De modo que os professores foram resignificando o momento enfrentado, seus conhecimentos, suas identidades profissionais e seu fazer pedagógico, buscando por novas alternativas, apresentando novas visões e posturas. Favorecendo para que conseguissem conduzir, (re)pensar e enfrentar as dificuldades e entraves expostos pelos mesmos, referente a situações diversificadas da profissão (como dificuldades para ensinar; falta de recursos materiais e tecnológicos; pouco envolvimento das famílias; mudança na rotina pessoal e profissional; falta de orientação e pouco apoio da equipe gestora; preocupação e distanciamento dos alunos, falta de feedback das atividades enviadas, dentro outras) que foram se apresentando e/ou foram fortemente evidenciados com o isolamento social causado pela pandemia do Covid- 19. Os professores também foram se fortalecendo e reconhecendo seu importante e insubstituível papel e função social no cenário vivenciado de ensino remoto e isolamento social.

Contribuições da pesquisa colaborativa

Por meio da análise das respostas da entrevista realizada após as intervenções, referente as contribuições da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente, surgiram três temáticas de análise: Atendimento as expectativas (relativo as intervenções serem realizadas coerente com o contexto vivenciando); Mudanças na dimensão pessoal (relacionado como estavam se sentindo ao final do ciclo de formações) e; Mudanças no aspecto profissional (diz respeito ao impacto da pesquisa colaborativa na prática pedagógica).

No que concerne ao “**atendimento as expectativas**”, observou que a totalidade (15) dos professores, consideraram que foram atendidos seus anseios, estando em consonância com o momento que estavam enfrentando, sendo conduzidas conforme suas necessidades e com a possibilidade de participação ativa no processo. Os professores explicitaram que as formações proporcionaram reflexões, novas visões, discussões e mostraram possibilidades, os instigando a buscarem suas próprias alternativas frente às dificuldades que surgiam. Os extratos das respostas a seguir expõem estes achados:

Foi bastante proveitoso, porque vai te clareando né, vai te dando meios e caminhos pra ti realizar as tuas atividades [...] foram atendendo as nossas fragilidades, tinha um suporte, pude falar, tirar dúvidas, tivemos reflexões, e assim foi ficando mais tranquilo e menos tenso dar aula [...] (P1).

Eram momentos de interação, refletia muito e aprendia, comecei a ver e analisar outros pontos de vistas, algumas ideias eu segui, outras adaptei. [...]fiquei mais atenta e segura nas minhas aulas. Então pra mim foi de muita valia [...] (P9).

De acordo com Ocanha e Pereira (2019), as premissas e o caráter reflexivo da pesquisa colaborativa sendo atentamente conduzidas, tornam o processo formativo relevante e significativo aos professores, possibilitando novos pontos de vista, ações mais atentas, seu empoderamento e autonomia. Sendo o conhecimento mediado e construído por meio das interações entre os participantes, no movimento ativo e envolvente do grupo colaborativo, com escutas e partilhas de práticas, percepções e perspectivas (GAVA, ROCHA, GARCIA, 2018). Onde se “aprende-se um com o outro, ensina-se o que se sabe, numa apropriação mútua” (SANTOS; MAGALHÃES, 2016, p.181).

No tocante “**a mudanças na dimensão pessoal**”, as respostas foram classificadas em quatro categorias, sendo que algumas respostas contemplaram

mais de uma categoria, demonstrando mais de uma mudança no aspecto pessoal. Pode-se inferir que as intervenções formativas propiciaram acolhimento (13 respostas); aproximação entre colegas/professores (11 respostas); reflexão pessoal (10 respostas) e segurança e tranquilidade (8 respostas).

Os excertos das falas explicitam as mudanças nos aspectos pessoais.

[...] me ajudou bastante, porque eu também podia falar, conseguia desabafar e isso foi me deixando mais forte [...]me senti acolhida, vocês uniram os professores do município como ninguém nunca conseguiu fazer, começamos até a conversar mais e nos ajudar. Eu nunca participei de nenhum curso como este, **além de nos dar todo suporte, nos dava espaço para discutir, pensar, trabalhava conforme a nossa realidade, traziam ideias, propostas e ainda se importava com a pessoa que sou antes de ser professor [...]** (P4, grifo nosso).

No começo tinha muito **medo**, andava muito **nervosa**, só **chorando [...]** **com horários loucos, trabalhando no meu quarto [...]** eram **muitos anseios**, e isso era **muito frustrante**, Quando começou os **encontros** com vocês **comecei a ver gente, ver meus colegas**, voltei a me **aproximar dos colegas [...]** fiquei **mais tranquila**, e as formações, elas fizeram isso, **a gente partilhar, ver que a gente não está sozinho** nessa empreitada toda, fez a gente **pensar, se acalmar, ter segurança e nos olhar também**, por que nossa saúde mental é muito importante e se tô mal tudo sai mal. (P11, grifo nosso).

Os extratos das falas dos professores demonstram que as intervenções foram importantes aos professores, influenciando a mudanças positivas quanto aos aspectos pessoais, principalmente durante momento tão difícil, de isolamento social. Onde subitamente, tiveram suas rotinas alteradas, tendo que compartilhar seu espaço privativo, realizando no mesmo ambiente as atividades e demandas pessoais e profissionais.

Os resultados nos mostraram que quase a totalidade (13) dos professores se sentiram acolhidos, “olhados”. O extrato da fala apresentado pelo professor (P4), expõem o quanto (re)direcionar o olhar para a pessoa/professor é importante, trazendo sentido, significados e reflexões e, o quanto esta prática para este professor não era comum.

A docência se dá entrelaçada a subjetividades, adversidades e interações sociais e pessoais (FUMAGALLI, RUPPENTHAL, ILHA, 2022). Não acontecendo apenas emaranhada a aspectos técnicos e pedagógicos relacionados ao exercício profissional. Sendo que, o processo de aprendizagens e desenvolvimento profissional docente, ocorrem mediados pelas relações sociais, fortalecendo-se por meio das trocas estabelecidas com colegas de profissão, nesta perspectiva, o grupo

colaborativo da pesquisa se “evidenciou como uma situação social promotora de desenvolvimento” pessoal e profissional (PEDRO; MELO, 2021, p. 5).

No que concerne as “**mudanças no aspecto profissional**”, as respostas dos professores foram classificadas em duas categorias, conforme está apresentado no Quadro 3.

Quadro 3- Mudanças no aspecto profissional

Categoria	Definição	Frequência
Mudança na prática pedagógica	Relacionado a mudanças na forma pensar, organizar e conduzir as aulas, focando seu planejamento em habilidades e competências, com atividades problematizadoras, de pesquisas e reflexões.	10
Reelaboração de sentidos e significados	Relacionada a contribuírem a mudanças motivacionais e conceituais, proporcionando novas visões e entendimentos, maior reflexão sobre a prática pedagógica, mas não a mudando	5

Fonte: Autores

Foi possível identificar que para 10 professores, as intervenções formativas contribuíram para proporcionar mais segurança para desenvolver suas aulas e buscar novas alternativas. Motivando e favorecendo a mudanças na prática pedagógica, com foco num planejamento em habilidades e competências, com atividades problematizadoras, de pesquisas e reflexões. Inserindo as tecnologias digitais viáveis a realidade da comunidade escolar como WhatsApp e Facebook, aproximando-se dos alunos e tornando o processo das aulas remotas mais atrativo e dinâmico. Desvincilhando-se de um “ensino bancário”, do papel de detentor do saber, onde o aluno recebia passivamente os conhecimentos que o professor o “depositava”.

No entanto, para cinco professores as intervenções formativas contribuíram para aumentar suas leituras e estudos, proporcionando mudanças conceituais, maior reflexão sobre a prática pedagógica, com uma visão mais ampliada, reelaborando sentidos e significados, mas não realizando mudanças no seu fazer pedagógico. Destaca-se que destes cinco professores, dois deles já realizavam, antes das intervenções, aulas reflexivas e de pesquisas, focadas em habilidades e competências, procurando mediar o conhecimento, e, mesmo tendo introduzido o

uso de recursos tecnológicos, buscando uma aproximação com os alunos e, desenvolvendo atividades mais embasadas teoricamente devido aos estudos e reflexões mais constantes, não consideraram que tenha havido mudança na prática.

Constatou-se, através do desenvolvimento da pesquisa colaborativa, que a possibilidade de participação ativa dos professores ao longo do processo, com estudos, trocas de experiências, reflexões e diálogos, favoreceram a um (re)equilíbrio das emoções, com uma maior segurança e facilidade de enfrentamento de aspectos relativos ao exercício da profissão. Sendo possível identificar meio aos relatos dos professores, que havendo mudança ou não na prática pedagógica, estes apresentaram transformações motivacionais frente a sua prática, nos comportamentos e condutas adotadas diante do “novo contexto vivenciado”, na (re) construção de crenças, conceitos, concepções e percepções sobre a profissão.

Os excertos a seguir expõem estes achados.

As formações foram me deixando mais segura, consegui pensar e agir diferente, me aproximar e trabalhar com meus colegas [...] entendi a importância de me aproximar dos alunos e melhorar minhas aulas, de parar de só mandar texto e atividades prontas [...] comecei a fazer atividades mais interessantes, trabalhei habilidades e competências. Eu mudei muito minhas aulas, tenho muito mais facilidade do que eu tinha antes das formações [...] (P.1)

[...]Foi me motivando e incentivando a repensar, discutindo possibilidades. Acho que não cheguei a mudar a minha prática, por que eu já mediava o conhecimento, realizava pesquisas, atividades problematizadoras [...] fez com que eu estudasse mais, compartilhando ideias com os colegas, busquei aproximação com meus alunos, me mostrou novos pontos de vista, diferentes entendimentos. (P.02).

Salienta-se o quanto os aspectos pessoais encontram-se interligados com os aspectos profissionais, um influenciando no outro, sendo indissociáveis. Deste modo, assim como a aproximação entre os colegas de trabalho proporcionou um bem estar emocional aos professores, ao mesmo tempo propiciou a realização de um trabalho colaborativo entre eles, possibilitando trocas, suporte e fortalecimento ao enfrentamento da situação vivenciada. Na docência, “os momentos de partilha entre os professores, são muito importantes e contribuem com o processo de transformação e construção da identidade profissional” (PEDRO, MELO, 2021, p. 16).

De acordo com Pedro e Melo (2021) enquanto mais reflexões as formações de professores propiciarem, maiores serão as dúvidas que provocarão, o que consequentemente encaminha o professor a desenvolver um olhar mais atento ao seu eu/profissional e a sua prática educativa. A participação em atividade de

desenvolvimento profissional docente, geram confrontos entre crenças, concepções e conceitos, sempre trazendo algo novo, conduzindo a mudanças e transformações (CARVALHO, 2014). No entanto, nem sempre estas mudanças ocorrem diretamente na prática docente.

Para Ilha e seus colaboradores (2014), as transformações na prática docente podem levar tempo para serem construídas e reconstruídas. De modo, que a pesquisa colaborativa alicerçada em suas premissas, encontra-se como uma excelente alternativa para conduzir a mudanças, inicialmente em crenças, conceitos e atitudes, levando a pessoa/professores a se fortalecer, analisando, refletindo, por conseguinte alterando sua prática (ILHA et al., 2014).

Neste sentido, Costa e Pavanello (2013) destacam que, a mudança na prática pedagógica é um processo complexo, que ocorre gradualmente de forma subjetiva. Ao qual necessita de tempo/espaço, pautado por reflexões e pré-disposição individual, que dê sentido a um novo modo de aprender a ensinar, perceber e fazer as coisas (MARCELO, 2009; COSTA; PAVANELLO, 2013). Estes aspectos podem justificar, alguns professores não terem mudado seu fazer pedagógico, não aceitarem e/ou entenderem que estavam mudando a sua prática. Também pode ser justificado pelo contexto diferenciado ao qual ocorreu e se desenvolveu a pesquisa, de isolamento social e de ensino remoto, havendo muitas implicações e minúcias, não sendo possível um contato e acompanhamento mais próximo, de forma presencial.

Conclusão

A partir das análises e discussões dos resultados, constatou-se que os professores inicialmente estavam se sentindo fragilizados, demonstrando insegurança, incertezas, ansiedade, manifestando estarem perdidos e vulneráveis no enfrentamento do contexto vivenciado de isolamento social, de ensino remoto emergencial. Sendo que, através das ações colaborativas e reflexivas, foram sendo criados espaços e condições para que se sentissem mais acolhidos e conscientes da importância de pensar e transformar sua prática pedagógica, (re)aprendendo a ensinar.

A pesquisa colaborativa foi importante e atendeu as expectativas dos professores, propiciando mudanças nos aspectos pessoais e profissionais.

Favorecendo a um (re)equilíbrio das emoções, com uma maior segurança e facilidade de enfrentamento de aspectos relativos à docência.

De forma geral, os professores apresentaram transformações motivacionais na prática pedagógica, nos comportamentos e condutas adotadas, na (re)construção de crenças, conceitos, concepções e percepções sobre a profissão. Motivando e ajudando em mudanças na prática pedagógica da maioria deles, buscando maior aproximação dos alunos, através do uso de recursos tecnológicos, além do material impresso entregue. Mediando o processo de ensino- aprendizagem, com foco num planejamento em habilidades e competências, com atividades problematizadoras, de pesquisas e reflexões.

As transformações constatadas no eu/profissional ao longo do processo, demonstram que o viés colaborativo da pesquisa, transcorreu e se deu de forma profícua, tendo sido essencial a dimensão formativa, adequando-se ao momento atípico e desafiador enfrentado, influenciando no desenvolvimento profissional dos professores.

Espera-se que este estudo sirva de base para outros estudos que buscam contribuir na elaboração de novas compreensões acerca da pesquisa colaborativa, consolidando o compromisso da Universidade em aproximar-se dos professores, do “chão” da escola, das problemáticas e das necessidades formativas dos educadores, possibilitando, desta forma o desenvolvimento profissional docente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 2011.

BODIÃO, I. S.; FORMOSINO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.1, p. 403-418, 2010. Disponível em: <<https://bitly.com/fYOWeF>>. Acesso em: 12 de mai. De 2022.

CARVALHO, A. I. M. **Desenvolvimento profissional de professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 172p., 2014. Disponível em: <>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

COSTA, J. R.; PAVANELLO, R. M. O desenvolvimento profissional docente: um processo contínuo de aperfeiçoamento de professores. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática**, Canoas, RS: ULBRA, 2013.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em**

Questão, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <<https://bityli.com/cUBqUG>>. Acesso em 12 de dez. 2021.

FERREIRA, M. S. A Abordagem Colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, M. N., SILVA, R. de F. (Orgs.) **Saberes e Práticas da Docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 359- 396.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em perspectiva**, v.11, p. 1- 18, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/aCwZpe>>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

FIORENTINE, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisas Qualitativa em Educação Matemática**, 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 948-973, 2016. Disponível em: <<https://bityli.com/WEJTRY>>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

GAVA, F. G.; DA ROCHA, M. T. L. G.; GARCIA, V. F. PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO. **Ensaio Pedagógicos**, v.2, n.1, p.73-80, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3CULTWX>>. Acesso em: 07 de jun. 2022.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

HONORATO, H. G; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **Revista diálogos em educação**, v. 1, n. 1, p. 208- 220, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3wu02DC>>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3chPEYr>>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M.; LIMA, M. G. S. B. O Planejamento como atitude. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.) **Formação de Professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 101 – 116, 2007.

IBIAPINA, I. M. L M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M., MAGALHÃES, M. C. C. Colaborar na pesquisa e na formação docente: O que significa? Como agir? In: SAMPAIO, M. N., SILVA, R. de F. (Orgs.) **Saberes e Práticas da Docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 397- 420, 2012.

ILHA, V. P.; DE LIMA, S. A. P.; ROSSI, S. D; SOARES, A. F. A. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 3, p. 35- 53, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172014160302>>.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação e formação**, v. 4, n.10, p. 180- 194, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/IRuTpl>>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

JORGE, N. M. **Reflexões sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa**. Campo Grande, 2015, 179 p. Dissertação (Mestrado) UFMS. Disponível em: <<https://bityli.com/FGELka>>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: Editora da UFF, p. 20- 40, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/aeOovm>>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7- 22, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3wosBSM>>. Acesso em: 15 de mar. 2022.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v.47, n.166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3hiZ7BV>>. Acesso em: 15 de mar. 2022.

OCANHA, M.; PEREIRA, P. S. A pesquisa colaborativa como alternativa na formação de professores de Ensino de Ciências. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, XII ENPEC, São Paulo. Atas do XII ENPEC, p. 1-7, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/JmDUZj>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44- 53, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/dOFTaP>>. Acesso em 02 de mai. 2022.

PEDRO, L. G.; MELO, G. F. Da formação contínua de professores ao desenvolvimento docente- o grupo colaborativo e seu potencial mediador. **Revista de educação pública**, v.30, p. 1- 19, 2021. Disponível em: <<https://bityli.com/ZytSPZ>>. Acesso em: 13 de mai. 2022.

REIS, A. L. A pandemia da covid-19: potencialidades e desafios do ensino remoto na perspectiva de professores da educação básica. In: **[Anais] Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3tFEIPB>>. Acesso em: 23 de fev. 2022.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v.3, n.1, p.28- 47, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3TFOvhk>>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

SANTIAGO, M. E.; N, J. B. Formação de professores em paulo freire: uma filosofia como jeito de ser estar e fazer pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, vol. 7, n. 3, p. 01- 19, 2011. Disponível em: <<https://bityli.com/pyTaPx>>. Acesso em: 18 de mai. 2022.

SANTOS, J. O. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

SAVIANI, D. Educação em diálogo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

VASCONCELOS, M. L. M. C; GUIMARÃES, A. H. T. O ensino da língua portuguesa na escola de educação básica brasileira: o difícil ingresso na contemporaneidade do século XXI In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014.

XIMENES, P. A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. C. A pesquisa- formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, v.29, p. 1- 25, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-10>>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

6- DISCUSSÕES

Todo processo de desenvolvimento desta Tese, revelou-se uma fonte de aprendizados e conhecimentos, proporcionando reflexões constantes sobre a temática, suas particularidades e sua complexidade. Gerando em cada etapa, novos questionamentos sobre a pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional docente, aos quais, serviram de subsídios para embasar o delineamento e as ações desenvolvidas no transcorrer da investigação. Sendo evidenciada a discussão dos resultados alcançados na trajetória desta pesquisa, amparando-os e articulando-os com conhecimentos científicos encontrados na literatura, dentro desta área de conhecimento. Respondendo desta forma a questão problema proposta no início do estudo: Qual a contribuição da pesquisa colaborativa, no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto?

Deste modo, para responder à questão problema, reafirmamos a importância da sequência seguida no estudo, relacionando-se diretamente com a proposta e a alicerçando:

> Primeiramente partiu-se das premissas da pesquisa colaborativa, realizando um diagnóstico inicial, antes de iniciar as intervenções, referente ao perfil dos professores, identificação do contexto vivenciado e das necessidades emergentes.

> Logo, atendendo as dimensões (pessoal, profissional e das práticas pedagógicas) do desenvolvimento profissional docente, buscou investigar os aspectos que compõem a identidade profissional docente, os sentimentos, percepções e concepções, bem como, a forma de dar aula e as metodologias utilizadas pelos professores.

Questões estas necessárias de serem investigadas para subsidiar informações iniciais para o planejamento das intervenções colaborativas e para melhor observar as possíveis mudanças e/ou contribuições que esta pesquisa poderia proporcionar ao longo do processo, a partir de uma análise inicial de perspectivas que compõem a pessoa/professor e que podem influenciar no seu desenvolvimento.

> Na sequência foi realizado um programa composto por nove intervenções colaborativas, ao qual foi analisado o processo de desenvolvimento da pesquisa colaborativa, procurando identificar suas contribuições para o

desenvolvimento profissional docente, durante todo o processo e ao final dela. Foi considerado durante todo o processo do estudo, o momento pandêmico, de isolamento social enfrentado.

Nesta perspectiva Pedro (2019), reconhece que as formações continuadas devem considerar a pessoa/professor, a complexidade da profissão docente, partindo do contexto e das necessidades concretas apresentadas, não se limitando a aspectos técnicos. Segundo a autora, é essencial a compreensão de que a dimensão pessoal e a profissional são inseparáveis, constituindo assim, a complexidade do desenvolvimento profissional docente, sendo este um aspecto do desenvolvimento humano. Corroborando, Marcelo (2009) salienta que, para que os programas de formações continuadas, tenham potencialidade para proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores, é fundamental um olhar mais aproximado do professor, de sua realidade. Segundo o autor, entendendo o processo mediante crescem profissionalmente e as condições que favorecem e promovem este crescimento.

Em vista do exposto, a partir dos resultados apresentados no artigo 1 e nos manuscritos 1, 2 e 3, constatou-se que os sentimentos, percepções, concepções, postura e as ações dos professores foram progressivamente sendo (re)significados no transcorrer da pesquisa. De tal forma que, os sentimentos e as percepções negativas apresentadas inicialmente, como a insegurança, a angústia e o medo que os acometiam, foram sendo superados. Passando, a partir das ações reflexivas e colaborativas, a (re)equilibrarem as suas emoções, a se (re)aproximarem dos colegas, a terem mais tranquilidade, apresentando mudanças nos aspectos conceituais, motivacionais, novas visões, sentindo-se acolhidos, seguros, conseguindo vislumbrar e buscar novas possibilidades para seu exercício profissional. Com suas concepções e posturas ficando mais conscientes, reflexivas e em sincronia com suas ações.

Nesse sentido, para Carvalho (2014), os processos formativos que tencionam o desenvolvimento profissional docente, direcionam a ressignificação de saberes, o que encaminha a mudanças nas posturas e no fazer pedagógico. Marcelo (2009) afirma que pesquisas sobre o processo de mudanças nos professores, têm destacado suas crenças e conceitos, pois os mesmos influenciam a forma como os docentes aprendem e ensinam e, motivam ao estabelecimento de processos de mudanças. Para Leão (2021) é fundamental, estruturar formações continuadas, que

priorizem espaços de reflexões pessoais e profissionais, possibilitando assim, o desenvolvimento profissional e pessoal. Segundo o autor, através das reflexões os professores interrogam seus saberes, condutas, problemas, experiências e conseguem examinar seu fazer profissional, conseguindo buscar novas alternativas e (re)contruir saberes.

Com isso, reitera o entendimento da importância de formações continuadas serem desenvolvidas de forma contextualizada, envolvendo os professores de forma ativa no processo, por meio de processos reflexivos, num trabalho colaborativo que permita superar os percursos solitários da docência (PEDRO, 2019). Corroborando, Krug e seus colaboradores (2015), apontam que a participação de professores em intervenções colaborativas, consolida o saber docente facilitando a encararem e solucionarem as adversidades que se apresentam. Além disso, as trocas, partilhas e reflexões presentes na pesquisa colaborativa fortalece os vínculos entre os envolvidos, estabelecendo relações de suporte e confiança (PEDRO, 2019).

De forma semelhante, estes aspectos foram constados no presente estudo. Onde nos resultados do manuscrito 1, foram apresentadas as dificuldades que os professores estavam enfrentando e nos resultados do artigo 1 e do manuscrito 3, foram expostas as contribuições neste aspecto. Sendo que, o apoio mútuo entre os colegas, a segurança e a motivação para o exercício profissional, que os professores foram conquistando ao longo das intervenções colaborativas, favoreceram para conseguirem conduzir, (re)pensar e enfrentar as dificuldades e entraves expostos pelos mesmos. De situações diversificadas da profissão (como dificuldades para ensinar; falta de recursos materiais e tecnológicos; pouco envolvimento das famílias; mudança na rotina pessoal e profissional; falta de orientação e pouco apoio da equipe gestora; preocupação e distanciamento dos alunos, falta de *feedback* das atividades enviadas...) que foram se apresentando e/ou foram fortemente evidenciados com o isolamento social. Os professores também foram se fortalecendo e reconhecendo seu importante e insubstituível papel e função social neste cenário.

Conforme Leão (2021), é essencial que espaços formativos fomentem reflexões, possibilitando que os professores tenham maior consciência quanto a impasses e dificuldades que o envolvem. No entanto, o autor esclarece que, para tal propósito, é necessário tornar o professor protagonista do processo, valorizando seus saberes e experiências, criando um espaço de aprendizagens e troca de

conhecimentos. Segundo Oliveira (2017), as formações colaborativas fortalecem o desenvolvimento individual, as interações e o enfrentamento de problemas que permeiam a profissão, conduzindo a mudanças que possibilitam ao professor legitimar o seu papel. Atribuindo sentido e significado ao seu exercício profissional, já que sua motivação relaciona-se diretamente com o seu envolvimento em contexto concreto de ensino, com sua satisfação e realização com aspectos do seu fazer pedagógico e da profissão em si (KRUG, 2004).

Em contra partida, mesmo os professores tendo enfrentado de forma consciente e reflexiva muitas dificuldades que se apresentaram com o ensino remoto e com a pandemia em si, algumas dificuldades e entraves salientados no manuscrito 1 (condições de trabalho, carga horária excessiva, desvalorização dos professores, descaso com o plano de carreira, desprestígio profissional, questões referentes a política, descaso com a educação) antecedem o momento vivenciado, se estendendo sem soluções a muito tempo. Podendo causar mal-estar nos docentes, influenciando na qualidade educacional e dificultando no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Diversos estudos como de Porto e colaboradores (2006); Paparelli (2009); Dejourns, Abdoucheli e Jayet (2015); Diehl e Marin (2016) evidenciam que os professores têm enfrentado uma alta carga emocional e sofrimento psíquico, apresentando uma série de fatores nocivos aos docentes. Que, conforme os autores supracitados, vão se revelando no exercício da profissão e se sobressaindo no dia a dia, nos aspectos pessoais. Desenvolvendo mal-estar nos professores, sem que haja controle, escolha ou permissão (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2015). Entre os principais fatores que frustram sucessivamente e agridem a saúde mental dos professores, provocando deste modo um desgaste mental, estão: a sobrecarga de trabalho, com acúmulo de trabalho levado para casa, número excessivo de alunos nas salas de aula, falta de condições de trabalho, baixos salários, desvalorização profissional e falta de reconhecimento por parte das famílias, sociedade e governos, dentre outros (PAPARELLI, 2009, DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2015, DIEHL; MARIN, 2016).

Diehl e Marin (2016), salientam a necessidade de estar atento aos professores, diante dos problemas e demandas que enfrentam em suas profissões, levando em consideração que a educação e a saúde são condições essenciais ao desenvolvimento humano e social. Para os mesmos, dada a relevância social que os

professores possuem e o importante papel que exercem, é imprescindível que gozem de saúde física e mental, para que consigam estar bem consigo mesmo e com sua profissão a exercendo com qualidade. Para Leão (2021) é importante estar atento e desenvolver estratégias para amenizar e solucionar o mal-estar docente, reconhecendo as condições essenciais para a realização profissional e para o bem-estar dos professores. Segundo o autor, podendo assim contribuir para a motivação dos mesmos frente a sua profissão.

Como apresentado no artigo 1 e manuscrito 3, a partir das intervenções conduzidas colaborativamente, de forma crítica e reflexiva, foi possível revelar que a pesquisa colaborativa, com suas especificidades e potencialidades, foi agente facilitador e intermediador do processo de (res)significação de aspectos profissionais e pessoais. Onde a postura inicial dos professores era de inibição e distanciamento e foi progressivamente sendo amenizada e superada; passando para uma postura de interação e aproximação, com sentimento de pertencimento e acolhimento, devido a reflexões constantes e participação ativa dos professores em todo processo. Pautado conforme o contexto e as necessidades que foram apresentando-se, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências. Conseguindo romper a distância que separava a Universidade da escola.

Leão (2021, p. 44) destaca que o “professor faz de sua atividade docente uma prática diária e quando a sua prática é associada a reflexão, sustenta uma fundamentação teórica, com potencial de transformar uma determinada realidade”. Neste sentido, Magalhães e Fidalgo (2010), destacam que na pesquisa colaborativa os conhecimentos dos professores e suas experiências são valorizadas, buscando através delas conduzir reflexões, que os levem a reconstruir seus saberes. Sendo que, em espaços de formação continuada de professores, é essencial a condução a reflexões constantes, pois através desta, o docente repensa e volta sua atenção a diferentes aspectos, se reconstruindo profissionalmente, possibilitando a sua emancipação (OCANHA; PEREIRA, 2019).

Em consonância com o exposto, foi possível evidenciar no artigo 1 e no manuscrito 3, que a maioria dos professores partiu de uma prática pedagógica de ensino individualizada, com um enfoque tradicional, onde o professor assumia o papel central no processo de ensino aprendizagem, como agente transmissor do conhecimento; passando a busca por aproximações e trocas de experiências com os colegas professores, realizando práticas problematizadoras, contextualizadas, de

pesquisas e reflexões. Inserindo tecnologias digitais viáveis a realidade da comunidade escolar, buscando aproximação com os seus alunos e novas alternativas, procurando tornar o processo das aulas remotas mais atrativo e dinâmico. De modo que, havendo mudança ou não na prática pedagógica, os professores apresentaram transformações motivacionais frente a profissão, nos comportamentos e condutas adotadas diante do “novo contexto vivenciado”, na (re)construção de conceitos, concepções e percepções sobre seu eu/profissional.

Estes resultados vão ao encontro dos achados de Pedro (2019) que realizou uma pesquisa colaborativa, relatando que o grupo possibilitou interações significativas, interesse e motivação dos professores, ressignificação dos saberes, construção de novas práticas pedagógicas, caracterizando em mudanças nos aspectos pessoais e profissionais. Urzetta e Cunha (2011) destacam que processos formativos que possibilitam o desenvolvimento profissional docente, levam a processos de mudanças, pois estes são elementos intrinsecamente relacionadas. De modo que para as mesmas, as atividades formativas com maior potencialidade ao desenvolvimento profissional são as que consideram o contexto, as experiências e os conhecimentos prévios, proporcionando que os professores realizem reflexões e estabeleçam relações com os novos saberes, aos poucos sentindo-se seguros para levar para sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, Costa e Pavanello (2013) ressaltam que a perspectiva colaborativa nas formações é imensamente relevante aos professores, pois a interação ativa no processo de movimentação do grupo e a estreita colaboração entre pesquisadores e professores, possibilitam reflexões com maior profundidade e com diferentes olhares. Conduzindo a mudanças de sentido, de significados, de condutas, ressignificando saberes e assim ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático, provocando o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos (PEDRO, 2019). No entanto, mesmo que as especificidades e a condução da pesquisa colaborativa em processos formativos propiciem aos professores atingirem mudanças que podem melhorar o seu eu/profissional e vivenciarem experiências com resultados positivos, podem ainda ter dificuldades de se desvencilharem de suas antigas práticas (COSTA; PAVANELLO, 2013).

Cabe destacar que o desenvolvimento profissional docente não é um processo com fim nele mesmo, mas, sim um processo complexo em constante mudança, que ocorre ao longo da carreira, sendo composto por diferentes aspectos

da vida do professor. Desta forma, nesta investigação foi possível contemplar as seguintes premissas do desenvolvimento profissional docente (MARCELO 2009, COSTA; PAVANELLO, 2013, BRASILEIRO 2019, NASCIMENTO; BAROLLI, 2021):

- > **Baseada no construtivismo** - Onde através da pesquisa colaborativa buscou se distanciar de modelos formativos de caráter transmissivo;

- > **Processo que tem lugar em contextos concretos** - Procurando desenvolver um programa formativo que tivesse sentido e significado aos professores no momento desafiador vivenciado, baseou-se no contexto educacional, nas necessidades formativas que foram se apresentando, nos seus interesses e na prática pedagógica;

- > **O professor é entendido como um prático reflexivo** - Considera-se ter alcançado esta premissa em partes, pois ao longo do processo formativo foram valorizados os conhecimentos prévios dos professores, foram criados espaços e oportunidades de autorreflexões, reflexões, colaborando para que construíssem novas teorias e práticas pedagógicas. No entanto, mesmo colaborando e tendo havido mudanças de crenças e conceitos, e a maioria tendo mudado suas práticas pedagógicas, alguns professores melhoraram vários aspectos, mas não mudaram a sua prática pedagógica.

- > **Processo colaborativo** - Através das intervenções colaborativas, foi propiciado um espaço formativo, onde os professores participaram de forma ativa de todo o processo, com vez e voz, com partilhas, diálogos e reflexões, sendo o desenvolvimento profissional docente concebido como um processo colaborativo;

- > **Não existe um único modelo de desenvolvimento profissional docente**- Como foi visto neste estudo, o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo, sendo um processo que pode ser influenciado por diversos aspectos, de tal forma que a formação continuada é uma das partes que o compõem. Nesta perspectiva, entende-se que não há um único modelo de formação que seja eficaz e aplicável, no entanto, objetivando abarcá-lo é fundamental desenvolver propostas contextualizadas, atentando as particularidades e necessidades. Sendo a proposta da pesquisa colaborativa uma opção eficaz e favorável ao desenvolvimento profissional docente, como foi possível constatar neste estudo.

A premissa referente a **melhoria da escola e da cultura do escolar**, não foi possível de ser atingida neste estudo, a mesma compreende a um processo que leva tempo, neste caso provavelmente anos, pois, aspira reconstruir a cultura

escolar, envolvendo os professores. Sendo que esta, se inter-relaciona com fatores referente a gestão escolar, currículo, estrutura organizacional da escola, projeto político pedagógico, condições de trabalho (MARCELO, 2009).

7- CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, procurou-se refletir sobre a pessoa/professor e seu exercício profissional, considerando o contexto pandêmico vivenciado, e sobre quais seriam as possíveis contribuições que as intervenções colaborativas através da pesquisa colaborativa poderiam trazer aos mesmos, diante do cenário de isolamento social e ensino remoto. Buscando a partir da literatura e de análises empíricas, demonstrar algumas respostas aos objetivos propostos e a questão desta pesquisa.

√ Assim, em função dos resultados obtidos, infere-se que os professores eram qualificados academicamente e estavam atuando em consonância com sua formação inicial. O percurso profissional dos professores, se deu a partir de um encadeamento de aspectos e situações vividas que incidiram na escolha da profissão docente, sendo que a maior incidência se deu na categoria por escolha afetiva. Referente a percepção sobre a identidade profissional, identificou-se que a motivação externa de ser professor, foi relacionada a satisfação com seu exercício profissional e com a atuação com os alunos. No entanto, os professores referiram estar insatisfeitos com seus salários, desvalorização profissional e desprestígio das famílias no momento de ensino remoto vivenciado. Inicialmente estavam sobrecarregados e fragilizados, com toda a situação experienciada;

√ A maioria dos professores possuía uma visão global e construtivista sobre ensinar e sobre o papel do professor, relacionando a mediar o conhecimento. Quanto a concepção de como se aprende a ensinar, apresentaram uma visão reducionista, entendendo como fatos isolados, relacionando as experiências vivenciadas com a prática docente;

√ A pesquisa colaborativa neste estudo aconteceu como atividade interativa de coprodução de saberes, de intervenção formativa e de desenvolvimento profissional docente, realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva. Apesar de inicialmente os professores apresentarem certa inibição, esta foi sendo contornada ao longo do desenvolvimento das intervenções. O que induz, a necessidade de formações que considerem vários momentos de

aprendizado e de troca de experiência entre pesquisadores e professores, rompendo com o abismo que separa a universidade da escola;

√ A pesquisa colaborativa contribuiu no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto, através das intervenções realizadas, onde os professores tiveram, espaço, vez e voz. Propiciando transformações motivacionais, na prática pedagógica, nos comportamentos e condutas adotadas, na (re)construção de concepções e percepções sobre a profissão. Motivando e ajudando em mudanças na prática pedagógica da maioria deles, buscando maior aproximação dos alunos, através do uso de recursos tecnológicos, além do material impresso entregue;

√ Conclui-se defendendo a tese de que a pesquisa colaborativa contribui de forma profícua ao desenvolvimento profissional docente, em tempos de ensino remoto, quanto a aspectos profissionais e pessoais, devido as suas especificidades e potencialidades. Sendo que as intervenções propostas sob este viés metodológico, seguindo suas premissas, se consolidou como um espaço acolhedor, oportuno e favorável, ao momento desafiante enfrentado; a (re)aproximações entre os professores; ao apoio entre professores e pesquisadores; fortalecendo vínculos; a partilhas; a autorreflexões; reflexões coletivas; e à (tras)formações de aspectos da pessoa/professor.

8- PERSPECTIVAS

Após a conclusão desta tese de doutorado tem-se como perspectiva:

- Desenvolver ações formativas relacionadas a ensino, pesquisa e extensão em contextos escolares;
- Continuar a realizar a importante aproximação entre Universidade e escola;
- Buscar efetivar parceria entre Universidade e município, através de projetos, para a realização de programas de formação continuada de professores;
- Colaborar para o processo de desenvolvimento profissional docente, através de propostas formativas, sob o viés colaborativo;
- Continuar a participar de grupos de pesquisa na área do ensino;

- Como metas audaciosas, mas com grande significado diante da trajetória pessoal/profissional pretende-se:
 - Continuar estudando e lutando para realizar o sonho de ser professora Universitária;
 - Fazer parte de um Programa de Pós-Graduação Stricto sensu;
 - Dar continuidade ao processo de formação, com contínuo aprofundamento teórico e realização de um Pós-Doutorado.

9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, v.13, n.10, p. 15-30, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2MTGblo>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BANDEIRA, H., M., M. **Pesquisa Colaborativa**: unidade pesquisa-formação. *In*: Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª ed. P.63- 74, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3qa5ycY>>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

BARBOSA, A.; VIEGAS, M.; BATISTA, R. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255- 280, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2UC8hAe>> Acesso em: 4 de mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Edições 70, São Paulo: 2011.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Revista Pemo**, v. 3, n. 2, e.323917, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3xB9JS2>> Acesso em: 14 de mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <<https://bit.ly/3AMZVX0>> Acesso em: 20 de nov. 2021.

_____. Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ulc1oC>>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Trata sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de dezembro 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/20ZpTyq>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<https://bit.ly/3hpOvRC>>. Acesso em: 07 de mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**, 2015a. Disponível em: <<https://bit.ly/3hZn001>>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015b. Disponível em: <<https://bit.ly/3yOcUG3>>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de abril 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3e2H8xl>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de outubro de 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3hUSynS>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p.39, 17 mar. 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/3k3BBdB>>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020c. Disponível em: <<https://bit.ly/3htD8rC>>. Acesso em: 08 de nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 07 de julho de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020d. Disponível em: <<https://bit.ly/3htD8rC>>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 544/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2020e.

BRASILEIRO, T. D. L. P. Desenvolvimento profissional docente: um processo contínuo de formação. **Id onLine**, v. 13, n. 48, p. 441- 450, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3yEb5LK>>. Acesso em: 15 de out. 2020.

BRITO, R. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 1, p. 42- 64, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3e6P9kl>>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

CARVALHO, A. M. P.; CACHAPUZ, A. F.; GIL-PÉREZ, D. **O ensino de ciências como compromisso científico e social**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, A. I. M. **Desenvolvimento profissional de professores**. 2014. 172p. Dissertação (Mestrado), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3TCCsS1>>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

COSTA, J. R.; PAVANELLO, R. M. **O desenvolvimento profissional docente: um processo contínuo de aperfeiçoamento de professores**. In: XI Congresso Internacional de Ensino de Matemática- Comunicação Científica; Ulbra, Canoas, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2QunWQ8>>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

DAMASCENO, I. C. **A colaboração na compreensão das professoras**. In: Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª ed. p.63- 74, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3qa5ycY>>. Acesso em: 14 de mai. 2022.

DAMIANI, F. M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n. 31, 2008, Curitiba. Disponível em <<https://bit.ly/2yDGqnY>>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

DEJOURS, C. ABDOUCHELI, E. JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas; 2015.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**; v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2MNXYtr>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

DIEHL, L.; MARIN, A.; H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64- 85, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3Amxxp>>. Acesso em: 15 de mai. 2022.

DINIZ, J.; E.; P. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014, 335p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3eh6BG5>>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

FERREIRA, L. G.; BEZERRA, P. O. O professor e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**, ano XVII, n. 32, p. 193- 208, 2015.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente**, v.5, n.8, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2uKvclQ>>. Acesso em: 18 de agos. de 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 96, n. 243, p. 359–379, 2015. Disponível em: <<https://bityli.com/aoLtoT>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p.463-477, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3gSHHds>>. Acesso em: 12 de mai. 2021.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v.19, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2N17GhQ>>. Acesso em: 25 de jul. de 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **RIPEF**, v.01, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2U34f3V>>. Acesso em: 11 de mai. de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente-Fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, v.1, n. 8, p. 255- 280, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2uOtDL3>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *In*: ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII **Colóquio sobre Questões Curriculares**: Currículo, Teorias, Métodos, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2JEwb2P>>. Acesso em: 05 de jun. 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKE, B.; TRUST, T.; BOND. A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE**, p.1- 15, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2SGdYwq>>. Acesso em: 05 de dez. 2020.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **Revista diálogos em educação**, v. 1, n. 1, p. 208- 220, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3wu02DC>>. Acesso em: 12 de mai. 2021.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico Brasileiro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3chPEYr>>. Acesso em: 25 de mar 2021.

IBIAPINA, I. M. L M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos: Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª ed. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3qa5ycY>>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In.*: Org. IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1ª ed. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3qa5ycY>>. Acesso em: 14 de out. 2020.

ILHA, V. P.; DE LIMA, S. A. P.; ROSSI, S. D; SOARES, A. F. A. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, 2014. Disponível em: < <https://bit.ly/2B2t9q3>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

ILHA, V. P. **Contribuições da pesquisa colaborativa na prática pedagógica docente**: utilizando a aprendizagem de projetos como estratégia de ensino. 2016, 142 p. Tese Doutorado. Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM), Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3CTSfpu>>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

IMBERNÓN, F. A Profissão docente Diante dos Desafios da Chamada Sociedade Globalizada, do Conhecimento ou da Informatização. *In.*: **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza/** Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3qeEOrF>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

KRUG, H. N. **Rede de autoformação participada como forma de desenvolvimento do profissional de educação física**. 2004, 231p. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3KPSVOK>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

KRUG, M. R.; MARTINS, A. O.; PEDROSO, R. G. F.; SOARES, F. A. A. Projetos Temáticos como alternativa para a Promoção da Saúde no Ensino Fundamental. **Revista Conexão**, v.11, n. 2, p. 168- 181, 2015. Disponível em:<<https://bit.ly/2oJIEdw>>. Acesso: 12 de nov. 2020.

LEÃO, A. S. G. **Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam matemática**. 2021, 155p. Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM), Santa Maria 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3q9ufHd>>. Acesso em: 14 de fev. 2022.

LERVOLINO, A. S.; PELICIONE, F. M. C. Capacitação de professores para a promoção e educação em saúde na escola: Relato de uma experiência. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v.15, n.2, p. 25- 35, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2lvUHcK>>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

LIMA, M. A. B.; AZEVEDO, A. R. Os impactos dos planos de carreira na valorização dos professores da educação básica pública municipal. **Caderno de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 6, p.147, 179, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3QRFm3A>>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

LOURAU, R. “Implicação: um novo paradigma”. In.: ALTOÉ, S.; LOURAU, R (org). **Analista Institucional em tempo integral**, São Paulo: Hucitec, p. 246-258. 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/aeOovm>>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

MARASCHIN, C. Pesquisar e intervir. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 98-107, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3r1MdLy>>. Acesso em 11 de jul. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v.1, n.8, p. 7- 22, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2JDRyKQ>>. Acesso em 19 de mar. 2021.

MARIN, M.J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D. D.; GONZALES, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 13-20, Mar. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3r2MCgR>>. Acesso em 11 de nov. 2021.

MELO, A.; RIBEIRO, D. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.34, p.1-17, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3vGEGTd>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

MENDES, R.; PEZZATO, L. M.; SACARDO, D. P. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.6, p. 1737- 1745, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3R7919q>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. São Paulo: Papyrus, 2000, p.129-144.

MORAES, D. F. G.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O. Formação de professores: saberes e competências essenciais para o exercício da docência. **Prisma**, v. 1, N. 3, p. 121- 155, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3zzDeVP>>. Acesso em: 7 de mai. 2021.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Desenvolvimento profissional docente: reflexões a partir de trajetórias de professores de Física. **Amazônia**, v.17, n. 38, p. 05- 21, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3k3wnhW>>. Acesso em: 12 de mai. 2021.

NOGUEIRA FILHO, O.; CORRÊA, G. B.; REAME, L.; PEREIRA, T. Análise: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. In: Todos pela

educação- Nota técnica, 2020. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19**. Disponível em: <<https://bit.ly/2UK5RPV>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v.43, n.1, p. 55- 70, 2016. Disponível em: < <https://bit.ly/2xNI96s>>. Acesso em: 05 de set. 2020.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3xHv3Fd>>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, vol. 44, nº. 3, p. 1–15, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/osuAgP>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OCANHA, M.; PEREIRA, P. S. A pesquisa colaborativa como alternativa na formação de professores de Ensino de Ciências. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, XII ENPEC, São Paulo. Atas do XII ENPEC, p. 1-7, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/JmDUZj>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

OLIVEIRA, I. B. A. **Organização do trabalho pedagógico da educação física e a carreira docente**. 2017, 136 p. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UFPEL), Pelotas, RS, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3cOBKQW>>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Mais de 9 milhões de professores sem treinamento profissional durante pandemia**; ONU. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3xo0JyY>>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, **Histórico da pandemia de COVID-19**: OPAS/OMS, 2020. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009, 186p. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3OtBQej>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

PASSOS, E.; BARROS, R. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18- 25, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2SM9uo3>>. Acesso em: 07 de nov. 2020.

PEDRO, L. G. “**Como se fora brincadeira de roda**” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 2019, 226 p. Tese Doutorado - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3Ryjjj6>>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. 2º ed., Autêntica, MG: 2017.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico- colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3i1maQt>> Acesso em: 12 de jun. de 2021.

PIRES, C. M. A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2KOfBPt>>. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; OLIVEIRA, N.; F.; NETO, A. M.; S.; ARAÚJO, T.; M.; REIS, E.; J.; F.; B.; DELCOR, N.; S. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Revista Saúde Pública*, v. 40, n. 5, p. 818- 826, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3xVHL4N>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROCHA, M. L, AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, v.23, n. 4, p. 64- 73, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/3hzp1ku>> Acesso em: 12 de mai. 2021.

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 532-556., 2008. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=1129.3.1>>. Acesso em: 08 de mar. 2021.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Revista Científica Schola**, v. 6, n. 1, p. 1- 4, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3xmV3oU>>. Acesso em: 12 de set. 2020.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no brasil. **Revista EPOS**, vol.5, n. 1, p.156-181, 2014. Disponível em: < <https://bit.ly/3xvPUvi>>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

SANTOS, S. C. Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões. **Gestão & Tecnologia**, v.1, ed. 30, p. 44- 47, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3wBHdz2>>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

SANTOS, J. O. C.; MAGALHÃES, M. C. C. **Padrões de colaboração nas relações entre alunos e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”**. In: Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª ed. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3qa5ycY>>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

SATO, L. Pesquisar e Intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=1129.3.1>>. Acesso em: 21 de dez. 2020.

SOARES, R. G.; COPETTI, J. Formação Profissional Docente: perfil e compreensão de professores de uma escola pública do RS. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 573- 591, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3r3icLc>>. Acesso em: 21 de nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Força-tarefa para Professores pede apoio a 63 milhões de professores afetados pela crise da COVID-19**. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3vtHxyE>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Education: From disruption to recovery**. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3iNMKyt>>. Acesso em: 07 de mai. 2021.

URZETTA, F. C.; CUNHA, O. A. M. Desenvolvimento profissional docente: análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências. **Atas do VIII ENPEC**. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/GZlIsf>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

APÊNDICES

Apêndice I - Entrevista semiestruturada realizada com os 15 professores selecionados, antes do início do Programa de Intervenções

Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores

Código de identificação da entrevista: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

- 1- Como você descreveria a sua formação inicial?** (Em qual (s) área (s)? Possui Magistério, Graduação, Pós-graduação)
- 2- Descreva a sua atuação profissional:** Quanto tempo tens de atuação no magistério? Quantas escolas leciona atualmente? Qual a carga horária semanal? Em qual (s) nível leciona? Qual (s) disciplina(s) ministra? Sempre atuou na (s) mesma (s) escola?
- 3- Além da atividade docente, exerce outra atividade que contribua para sua renda?** Se sim, qual?
- 4- Descreva sua vida profissional?** (seu processo de escolha profissional, como e porque escolheu esta profissão, como foi sua formação inicial? Na sua visão o que faltou na formação inicial?) (como ingressou no magistério, primeiras experiências profissionais, como ingressou no ensino público);
- 5- Relativo a questão pessoal, como você está? Como você está se sentindo nesse momento de isolamento social? Como está a sua autoestima?**
(Procurar saber os sentimentos neste momento, principalmente a autoestima)
- 6- Relativo à questão de docência, como você está se sentindo em relação a profissão, nesse momento de isolamento social?**
- 7- Para você, qual é o papel do professor?**
- 8- Como você se vê enquanto professor?**
- 9- Para você o que é ensinar?**
- 10- Para você como se aprende a ensinar?**
- 11- Na sua visão, quais os fatores (problemas, entraves, dificuldades) que dificultam ou atrapalham a sua prática pedagógica e ou seu exercício profissional?** (Eles se referem a sala de aula, a escola ou ambiente extra escolar?)
- 12- O que te motivou/motiva a ser professor? Se pudesse voltar no tempo, faria a mesma escolha?**
- 13- Você se lembra do seu primeiro dia de aula como professor(a)? Você é a mesmo professor (a) daquele dia?** (Mudou alguma coisa de lá para cá) ?
- 14- Considerando o contexto antes da pandemia do Covid 19, como eram as tuas aulas?**
- 15- E agora, neste momento de isolamento social em que estamos vivendo, como você está ministrando/desenvolvendo suas aulas? Como está realizando as avaliações e o que está avaliando?** (quais são as principais dificuldades e desafios desse momento)

Apêndice II - Questionário realizado com todos os professores, antes do início do Programa de Intervenções

Gênero (opcional): () Feminino () Masculino

Formação Acadêmica: Magistério ()

Ano de formação: _____

Formação em: _____ **Ano de formação:** _____

() Especialização. Qual? **Ano de formação:** _____

() Mestrado qual? **Ano de formação:** _____

() Doutorado qual? Outro: _____ **Ano de formação:** _____

Em que nível educacional você leciona? Caso leccione em mais de um nível, pode marcar.

() Educação Infantil

() Anos Iniciais do ensino fundamental

() Anos Finais do ensino fundamental

Caso leccione nos anos finais do ensino fundamental, responda: **Qual disciplina você ministra?** Acrescente todas as disciplinas que ministra

Tempo de atuação como professor(a), em anos: _____

Carga horária semanal de trabalho: ____ horas

1- Que assuntos/temas você gostaria que fossem trabalhados nas formações continuadas?

Apêndice III - Questionário aplicada ao final de cada intervenção.

1. O que você achou do encontro de hoje?

2. Atendeu as minhas expectativas?

Sim

Parcialmente

Não

3. Dê sugestões de melhoria para os próximos encontros:

Apêndice IV - Entrevista, realizada aos 15 professores selecionados, após o Programa de Intervenções

- 1) Relativo à questão pessoal, da nossa primeira entrevista até o momento, como foi este processo? Algum aspecto ou alguma coisa mudou? Como tem se sentindo neste final de ano, com todo contexto de isolamento social vivenciado? As formações contribuíram de alguma forma em algum aspecto pessoal?
- 2) Relativo à questão profissional (docência), da nossa primeira entrevista até o momento, como foi este processo? Algum aspecto ou alguma coisa mudou, algo foi facilitado/ melhorado, ou o que piorou/ prejudicou? Como tem se sentindo profissionalmente neste final de ano, com todo contexto de isolamento social vivenciado? As formações contribuíram de alguma forma em algum aspecto profissional e das práticas pedagógicas?
- 3) Na tua opinião, como você avalia as formações? Justifica tua resposta.
- 4) Como você considera que foi teu envolvimento nas formações? Justifica tua resposta.

Apêndice V - Questionário aplicado à todos os professores, ao término do Programa de intervenções

- 1) De uma forma geral, como você avalia as oficinas que participou?
 - Muito boas
 - Boas
 - Razoáveis
 - Pouco significativas

- 2) De uma forma geral, quais pontos você elencaria como positivos referente as oficinas?

- 3) De uma forma geral, quais pontos você elencaria como negativos referente as oficinas?

- 4) O que você considera necessário para as demais formações?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO: A influência da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Laura Mendes Rodrigues Fumagalli

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Phillip Vilanova Ilha

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: Phillip Vilanova Ilha (55) 999628351, Laura Mendes Rodrigues Fumagalli (55)996343848.

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa **“Intervenções colaborativas no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto”**, desenvolvida por Laura Mendes Rodrigues Fumagalli, discente de Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguiana, sob orientação do Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha.

O objetivo central do estudo é investigar a influência de intervenções colaborativas no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de ensino remoto.

O convite a sua participação se deve à necessidade de analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das escolas selecionadas para o estudo.

A sua participação consistirá, no primeiro momento, em responder uma entrevista semiestruturada com questões relacionadas ao seu perfil profissional (formação inicial, formação continuada); perfil pessoal (sentimentos, crenças); exercício profissional (referente à prática pedagógica). A entrevista será realizada remotamente (à distância) através de aplicativos específicos (Google Meet, Whatsapp ou Messenger), conforme sua preferência, em dia e horário previamente agendado conforme sua disponibilidade e terá a duração prevista de 15 minutos. Para isso, será necessário que você tenha acesso a internet, bem como, a um computador ou notebook ou dispositivo móvel (celular). Na entrevista será capturado o áudio, sendo optativo a captura de imagem, que será gravado com recurso de gravação do próprio aplicativo utilizado.

Na segunda etapa do estudo, você será convidado(a) a participar de um programa de intervenções colaborativas (programa de formação continuada), visando à reflexão de conceitos e das práticas pedagógicas. Essas intervenções serão planejadas junto com os professores da escola. Para tanto, o programa de intervenções constará de: ciclos de estudos, elaboração e desenvolvimento de projetos/propostas pedagógicas. As intervenções serão realizadas durante um (01) ano, com uma periodicidade mensal, com duração de duas hora e serão realizadas remotamente. Totalizará, em torno, de 9 intervenções, dependendo da situação da pandemia causada pelo COVID-19.

Ao final do estudo, você novamente será convidado(a) a participar de uma entrevista com questões sobre: avaliação das intervenções aplicadas, percepções sobre as contribuições para o conhecimento teórico e para a prática educacional, além de, dificuldades encontradas durante as intervenções desenvolvidas.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer

momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, apenas os(as) pesquisadores(as) do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, para isto, basta comunicar os(as) pesquisadores.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar dos(as) pesquisadores(as) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira ou material.

Como benefício direto relacionado a sua colaboração nesta pesquisa citam-se as intervenções colaborativas que servirão de formações profissionais, possibilitando produção dos saberes, reflexões, mudança nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente. Os benefícios indiretos a possibilidade de formar subsídios de políticas públicas para a educação e/ou formações continuadas com os dados conclusivos da pesquisa.

A pesquisa será conduzida em conformidade com os princípios éticos, de acordo com as Resoluções nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Os riscos pela participação são mínimos, no entanto poderá sentir desconforto ou constrangimento ao responder as entrevistas, pelo fato destes conterem questões de cunho pessoal e profissional e; desconforto em participar das intervenções, pelo cumprimento da carga horária da formação. Para minimizar os possíveis riscos, quando estiver respondendo a entrevista poderá interromper o preenchimento a qualquer tempo. Já nas intervenções, poderá se ausentar ou solicitar para não participar a qualquer momento.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas as pesquisadoras e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Os resultados finais serão encaminhados às Secretarias de Educação do seu Município preservando a privacidade dos(as) participantes. O retorno dos dados para os(as) participantes vai ocorrer através de palestras ou seminários realizados junto à Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados serão divulgados através de publicações de artigos científicos, publicação da tese e apresentações em eventos científicos.

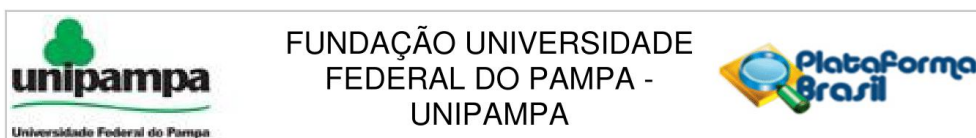
Após aceite desse termo, o mesmo será enviado a você via e-mail e outra cópia será enviado ao pesquisador responsável.

Caso você tenha qualquer dúvida ou perguntas relativas ao estudo, mesmo após a assinatura do termo, você poderá contatar o Comitê de Ética da Instituição (55) 3911-0202, VOIP 2289, e-mail cep@unipampa.edu.br; ou os(as) pesquisadores(as) responsáveis, Phillip Vilanova Ilha (55) 99962-8351, e-mail phillip@unipampa.edu.br ou Laura Mendes Rodrigues Fumagalli (55) 996343848, e-mail laurafumagalli.aluno@unipampa.edu.br

Laura Mendes Rodrigues Fumagalli
Nome e Assinatura do Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “O processo de desenvolvimento profissional docente, a partir de intervenções colaborativas” e concordo em participar.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente em tempos de pandemia

Pesquisador: Phillip Vilanova Ilha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51073621.8.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.975.253

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1809601, de 08/09/2021).

As intervenções colaborativas baseiam-se na contextualização das problemáticas de ensino, para as quais buscam soluções mediante ações planejadas desenvolvidas e refletidas. Essas, surgem no âmbito da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios, e também como estímulo ao desenvolvimento profissional docente, a partir de reflexão coletiva, autoreflexão, pensamento crítico e criativo. Neste sentido, o objetivo do presente estudo é de investigar as influências da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente de professores do município da Barra do Quaraí/RS. Para tanto, o estudo enquadra-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizado quanto aos objetivos como exploratório, tratando-se de uma pesquisa colaborativa. O estudo será realizado em um município de pequeno porte do estado do Rio Grande do Sul e serão convidados a participar do estudo todos os professores da educação infantil, anos iniciais e anos finais da rede municipal, totalizando 68 professores. A fim de alcançar o objetivo proposto, no desenvolvimento da pesquisa serão utilizados diferentes procedimentos metodológicos, organizados em três momentos: O primeiro, terá o objetivo de caracterizar o contexto no qual as intervenções colaborativas serão desenvolvidas, sendo aplicado uma entrevista semiestruturada aos professores, com questões

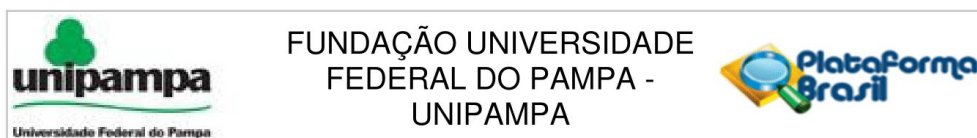
Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.975.253

sobre perfil profissional, concepções prévias referente a formação profissional, satisfação profissional e interesses em temáticas para as formações; O segundo momento, consistirá de intervenções colaborativas visando a reflexões dos conceitos e práticas vigentes dos docentes referente às temáticas abordadas, estas serão planejadas colaborativamente entre pesquisadores e professores, durante o transcorrer da pesquisa, pretendendo-se realizar nove intervenções formativas, com periodicidade mensal, com duas horas de duração cada, em formato remoto e utilizará a observação participante, diário de campo e gravações como recolha de dados; No terceiro momento, buscará constatar as mudanças provocadas pelas intervenções colaborativas, através da aplicação de entrevista semiestrutura aos professores, com questões sobre avaliação das intervenções colaborativas e as contribuições para seu saber e prática docente. As entrevistas e as intervenções serão realizadas remotamente através do software Google Meet, em dia e horário previamente agendado conforme a disponibilidade ou preferência do professor. Para analisar os dados qualitativos utilizar-se-á, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e para os dados quantitativos será empregada a estatística descritiva. Espera-se constatar as influências das intervenções colaborativas no desenvolvimento profissional docente, bem como, contribuir com a prática pedagógica docente a partir de investigação da própria prática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as influências da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional docente de professores do município da Barra do Quaraí/RS

Objetivo Secundário:

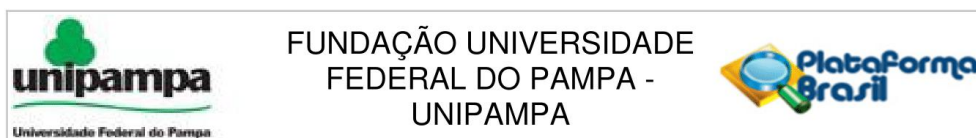
- Identificar a percepção sobre a identidade e percurso profissional dos professores; -Analisar o processo de desenvolvimento de intervenções colaborativas desenvolvidas com professores;
- Investigar as percepções dos professores em relação às intervenções colaborativas; -Identificar as influências da pesquisa colaborativa no desenvolvimento profissional docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os professores terão riscos mínimos, pois poderão sentir desconforto ou constrangimento ao responderem as entrevistas, fato destes conterem questões de cunho pessoal e profissional, o que é inerente a qualquer tipo de entrevista. Caso alguma questão possa causar algum desconforto ou constrangimento, os professores serão alertados antecipadamente desta possibilidade. Neste caso,

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br



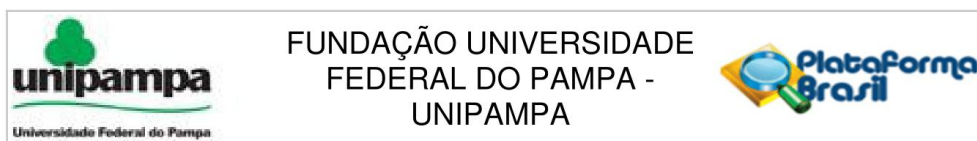
Continuação do Parecer: 4.975.253

poderão interromper a coleta de dados, se assim quiserem. Para minimizar os possíveis riscos de constrangimento, as coletas dos dados serão realizadas individualmente, de modo remoto em ambiente virtual e somente com a participação do entrevistador e do professor. Também, poderão sentir desconforto em participar das intervenções, pela interferência na rotina de trabalho e embaraço de interagir com os pesquisadores, pela participação e cumprimento da carga horária da formação. Neste caso, poderão interromper a participação nas formações a qualquer momento. Para reduzir os riscos de desconforto e embaraço, os pesquisadores estarão atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto e embaraço, para, caso houver, reduzir o tempo ou a frequência das formações e diminuir ou cessar a interação. Além dos riscos psíquicos e físicos, os professores poderão ter riscos relacionados ao ambiente virtual, na aplicação das entrevistas e participação das formações remotas. Estes riscos estão relacionados a segurança do software, quebra de sigilo, link hackeado e vazamento das gravações. No caso de detectar qualquer possível risco relacionado ao ambiente virtual, a entrevista e/ou formação será interrompida imediatamente. Para minimizar estes possíveis riscos, os pesquisadores utilizarão somente aplicativos do Google Suíte (Google Meet e Google Forms), configurando-os para acesso somente dos e-mails dos participantes da pesquisa, além de enviar aos participantes tutoriais para configuração segura dos equipamentos (smartphone ou computador) que serão utilizados. Também, após a conclusão das entrevistas e de cada formação, os pesquisadores farão download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Benefícios:

Os benefícios diretos ocorrerão na produção dos saberes realizado no transcorrer do estudo, pois na pesquisa colaborativa, associa-se atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesse tipo de estudo, a atividade de colaboração se apresenta sob duas faces: para o pesquisador, torna-se uma atividade de pesquisa ao investigar o desenvolvimento profissional; e, para os participantes, torna-se uma atividade de formação, ao refletir e transformar suas práticas profissionais. Já os benefícios indiretos estão relacionados a possibilidade de futuras formações, embasadas nos resultados provenientes da pesquisa, na qual poderão proporcionar debates mais amplos sobre o desenvolvimento profissional docente após o isolamento social causado pela COVID-19.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.975.253

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa nacional, qualitativa. Com objetivo de realizar intervenções colaborativas e contribuir para desenvolvimento profissional docente. Para tanto, serão convidados todos os professores que lecionam na rede municipal para participar do estudo, totalizando 68 professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer referente a versão 02 do projeto e carta resposta inserido na PlatBr em 08/09/2021.

Pendências atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1809601.pdf	08/09/2021 21:02:16		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	08/09/2021 21:01:59	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO.pdf	08/09/2021 21:01:47	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/09/2021 21:01:29	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Outros	Questionario.pdf	16/08/2021 21:56:00	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Outros	Entrevista_2.pdf	16/08/2021 21:55:42	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	16/08/2021 21:55:30	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Declaração de	confidencialidade.pdf	16/08/2021	Phillip Vilanova Ilha	Aceito

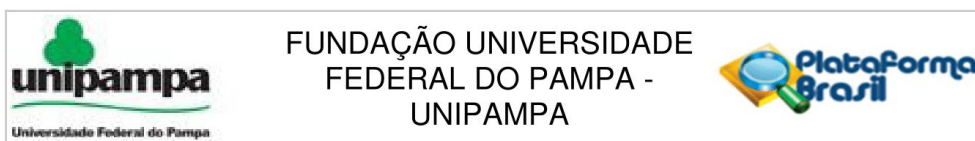
Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.975.253

Pesquisadores	confidencialidade.pdf	21:55:02	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Coparticipante.pdf	16/08/2021 21:54:28	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/08/2021 21:53:39	Phillip Vilanova Ilha	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/08/2021 21:53:25	Phillip Vilanova Ilha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 14 de Setembro de 2021

Assinado por:
Rafael Lucyk Maurer
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br