

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**Liliane de Paiva Pimentel Mota**

**A formação continuada docente e a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19:  
os desafios do professor coordenador de área**

**Juiz de Fora**

**2022**

**Liliane de Paiva Pimentel Mota**

**A formação continuada docente e a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19:  
os desafios do professor coordenador de área**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno.

**Juiz de Fora**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Paiva Pimentel Mota, Liliâne.

A formação continuada docente e a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19: : os desafios do professor coordenador de área / Liliâne de Paiva Pimentel Mota. -- 2022.

163 p. : il.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.

1. Professor Coordenador de Área. 2. Formação Continuada Docente. 3. Cultura Digital. 4. Docências durante a Covid-19. I. Rocha Bruno, Adriana, orient. II. Título.

**Liliane de Paiva Pimentel Mota**

**A formação continuada docente e a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19: os desafios do professor coordenador de área**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 14 de outubro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof(a)Dr(a) . Adriana Rocha Bruno** - Orientador  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

**Prof(a)Dr(a) . Marcelo Ferreira**  
Universidade de Brasília - UNB

**Prof(a)Dr(a) Priscila Fernandes Sant'Anna**  
IF-Sudeste São João Del Rei

[https://sei.ufjf.br/sei/documento\\_consulta\\_externa...fra\\_hash=3c8c043dcc285d782d06ec761a440134](https://sei.ufjf.br/sei/documento_consulta_externa...fra_hash=3c8c043dcc285d782d06ec761a440134) 17/11/2022 06:52  
Página 1 de 1

Juiz de Fora, 03/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ferreira, Usuário Externo**, em 03/11/2022, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Rocha BRUNO, Usuário Externo**, em 07/11/2022, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Fernandes Sant'Anna, Usuário Externo**, em 10/11/2022, às 05:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1023679** e o código CRC **9BB8FD47**.

Dedico ao meu filho, *Álvaro Henrique Pimentel Mota Campos*, amor maior de todas as vidas e minha bandeira.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à força divina do Universo pelo desejo conquistado. Gratidão.

Agradeço ao meu esposo, Álvaro Neto, e ao meu filho, Álvaro Henrique, pelo apoio e pela compreensão diante de meus estudos e ausências.

Agradeço ao Governo do Estado do Ceará pela visão de futuro.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) pela oportunidade de formação continuada docente. Que possa revertê-la em prol do bem comum.

Agradeço ao PPGP/UFJF pela excelência do curso *strictu sensu* ofertado.

Agradeço à Professora Adriana Rocha Bruno pelo conhecimento compartilhado, assim como pelo acolhimento, delicadeza e maestria de sua orientação. Admiração e respeito.

Agradeço à Professora Diovana pela competência e objetividade com que conduziu as etapas do presente trabalho.

Agradeço a todo o corpo de funcionários da Seduc/CE e do PPGP/UFJF que, direta ou indiretamente, contribuiu para a consecução desse sonho acadêmico.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão apresentado teve como objetivo geral investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) de uma escola pública de ensino regular, do Estado do Ceará, acerca da formação continuada realizada na escola. Como objetivos específicos, temos: i) analisar a fala dos professores acerca da formação continuada docente realizada na escola; ii) verificar a percepção acerca da cultura digital e os desdobramentos advindos da situação pandêmica Covid-19 durante o biênio 2020-2021; e iii) propor, como Plano de Ação Educacional (PAE), mudanças demandadas na formação continuada docente, diante do contexto identificado e analisado. Sob tal perspectiva, a partir do estudo analítico, foi proposto um plano de ação, tendo como premissa o aprimoramento da formação continuada docente realizada na escola, alinhada ao uso das tecnologias digitais. Por conseguinte, tendo por fulcro as análises realizadas, foram elencadas ações, subsidiadas em aspectos formativos e relacionadas à cultura digital em seus dispositivos tecnológicos em rede. Este trabalho teve como fundamento estudiosos como Paulo Freire (1996) e Antonio Nóvoa (1992; 1995; 2002; 2009; 2019), que abordam aspectos relacionados à educação e à formação inicial e continuada docente com ênfase crítica e práxis transformadora; Bruno e Couto (2019), Bruno, Pesce e Bartolomeu (2012), Pimentel e Fuks (2011) Pimentel (2018), Sampaio e Bonilla (2014), Santos (2009; 2019), Santaella (2013a; 2013b) e Silva (2012), que tratam das possibilidades educacionais advindas da cultura digital; e Serres (1996; 2013), que coaduna a revolução tecnológica e digital com os seus reflexos na atualidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa, natureza aplicada, objetivo exploratório e procedimentos de pesquisa documental combinados com estudo de caso. Relativamente à coleta e à análise de dados, foram realizadas pesquisas documentais, aplicação de questionário, bem como duas rodas de conversa com onze docentes da área LCT da escola em tela. Finalizado o processo de análise dos dados construídos, a pesquisa apresenta, como aplicação educacional, uma proposta de intervenção com a perspectiva de auxiliar na condução da formação continuada docente contextualizada nas condições socioeconômicas e culturais da escola, sob o prisma da cultura digital e de práticas estratégicas e cooperativas.

Palavras-chave: Professor Coordenador de Área. Formação Continuada Docente. Cultura Digital. Docências durante a Covid-19.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case presented had as general objective to investigate the perception of teachers in the Area of Languages, Codes and Technologies (LCT) of a public school of regular education, in the State of Ceará, about the continuing education carried out in the school. As specific objectives, we have: i) to analyze the speech of the teachers about the continuing teacher education carried out in the school; ii) verify the perception of digital culture and the developments arising from the Covid-19 pandemic situation during the 2020-2021 biennium; and iii) propose, as an Educational Action Plan (PAE), changes demanded in continuing teacher education, given the identified and analyzed context. From this perspective, based on the analytical study, an action plan was proposed, having as a premise the improvement of continuing teacher education carried out at the school, in line with the use of digital technologies. Therefore, based on the analyzes carried out, actions were listed, subsidized in formative aspects and related to digital culture in their networked technological devices. This work was based on scholars such as Paulo Freire (1996) and Antonio Nóvoa (1992; 1995; 2002; 2009; 2019), who address aspects related to education and initial and continuing teacher training with a critical emphasis and transformative praxis; Bruno and Couto (2019), Bruno, Pesce and Bartolomeu (2012), Pimentel and Fuks (2011) Pimentel (2018), Sampaio and Bonilla (2014), Santos (2009; 2019), Santaella (2013a; 2013b) and Silva (2012), which deal with the educational possibilities arising from digital culture; and Serres (1996; 2013), who combine the technological and digital revolution with its reflexes today.

The methodology used was research with a qualitative approach, applied nature, exploratory objective and documental research procedures combined with a case study. Regarding data collection and analysis, documentary research was carried out, a questionnaire was applied, as well as two conversation circles with eleven teachers from the LCT area of the school in question. Once the process of analysis of the constructed data is completed, the research presents, as an educational application, an intervention proposal with the perspective of helping in the conduct of continuing teacher education contextualized in the socioeconomic and cultural conditions of the school, under the prism of digital culture and practices strategic and cooperative.

**Keywords:** Area Coordinator Professor. Continuing Training Teacher. Digital Culture. Teaching during Covid-19.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma Escolar .....	387
Gráfico 1 - Preferência docente quanto ao modelo de Planejamento Coletivo Semanal da área LCT da escola em estudo.....	102103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atribuições principais e derivadas do PCA.....	377
Quadro 2 - Distribuição dos alunos por seguimento (2020).....	41
Quadro 3 - Temáticas dos Coletivos Semanais da área LCT (2018 e 2019).....	433
Quadro 4 - Escuta ao Professor nos Coletivos Semanais da área LCT (2018 e 2019).....	45
Quadro 5 - Relação de temas abordados nas formações para PCA realizadas pela Crede 12, Quixadá/CE (2019).....	49
Quadro 6 - Distribuição dos professores da área LCT da escola por local de lotação .....	64
Quadro 7 - Distribuição dos professores da área LCT, da escola em estudo, por turno de realização da Roda de Conversa.....	65
Quadro 8 - Distribuição dos integrantes do corpo docente da área LCT, por disciplina, da escola em estudo, que participaram da primeira roda de conversa .....	66
Quadro 9 - Nomenclatura dos sujeitos da pesquisa.....	68
Quadro 10 - Carga Horária Planejamento .....	73
Quadro 11 - Compreensão docente sobre planejamento coletivo semanal da área LCT, da escola em estudo .....	80
Quadro 12 - Necessidades dos professores com relação à ênfase da cultura digital na Formação Continuada Docente, realizada na escola .....	110
Quadro 13 - Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa) .....	115
Quadro 14 - Estrutura da Ferramenta 5W2H.....	118
Quadro 15 - Resumo do PAE .....	120
Quadro 16 - Descrição da ação 1: Organização de um relatório detalhado e propositivo de novas abordagens didático – pedagógicas .....	124
Quadro 17 - Descrição da ação 2: Adaptação de um espaço físico escolar para a formação continuada docente, com foco na abordagem do estudo remoto e presencial. .	127
Quadro 18 - Descrição da ação 3: Criação de projeto escolar sobre formação continuada docente e seu impacto no cotidiano escolar.....	131
Quadro 19 - Descrição da ação 4a: Reformulação do horário de planejamento individual ..	135
Quadro 20 - Descrição da ação 4b: Criação de um repositório virtual de atividades e jogos educativos para a área LCT. ....	139

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos ofertados pela Seduc/ CE nos anos de 2020 e de 2021 cursados pelos participantes da pesquisa .....	92
Tabela 2 - Utilização de recursos digitais no trabalho pedagógico, após advento da pandemia da Covid-19 .....	98
Tabela 3 - Relação de aplicativos digitais para o ensino remoto, da <i>Google Education</i> , de uso dos docentes da área LCT, da escola em estudo.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGI	Agente de Gestão da Inovação Educacional
Avaced	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Caps	Centros de Atendimento Psicossocial
Caps AD	Centros de Atendimento Psicossocial, Álcool e Drogas
Coded/CED	da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
Crede	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dcnem	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
h/a	hora/atividade
LCT	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEI	Laboratório de Ensino de Informática
LP	Língua Portuguesa
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professor coordenador de área
PES	Plano Estratégico Situacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Spaeece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
Seduc/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Tdic	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....</b>	<b>23</b>
2.1	A DUALIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE .....	244
2.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A CULTURA DIGITAL .....	30
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DIRETRIZES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	33
2.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CEARÁ E O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA .....	36
2.5	AS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA EM ESTUDO .....	39
2.6	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O CONTEXTO DA COVID-19 NA ESCOLA PESQUISADA .....	48
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATUALIDADE PANDÊMICA E PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ESCOLA.....</b>	<b>55</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONTEXTO PANDÊMICO: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE .....	55
3.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	60
<b>3.2.1</b>	<b>Pesquisa Documental.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Pesquisa Bibliográfica .....</b>	<b>62</b>
3.3	ANÁLISE DE DADOS .....	69
<b>3.3.1</b>	<b>Formação continuada docente: expectativa <i>versus</i> realidade.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3.2</b>	<b>O espaço para a formação Continuada Docente na escola e suas subdivisões.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Adaptação ao ensino remoto e a cultura digital no contexto da pandemia da Covid-19 (2020 – 2021) .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Proposições para novos caminhos formativos na escola .....</b>	<b>100</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES QUE PODEM SER IMPLEMENTADAS A FIM DE POTENCIALIZAR A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE REALIZADA NA ESCOLA.....</b>	<b>112</b>
4.1	ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....	116

4.2	DETALHAMENTO DA AÇÃO 1 .....	123
4.2.1	Detalhamento da ação 2 .....	125
4.2.3	Detalhamento da ação 3 .....	129
4.2.4	Detalhamento da ação 4 .....	134
4.2.5	Detalhamento da ação 4B .....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA.....	154
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	155
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	156
	APÊNDICE D - ROTEIRO - RODA DE CONVERSA .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada docente no âmbito da escola pública básica consiste em um espaço de aprendizado coletivo e de troca de experiências. Segundo Freire (1996), a formação permanente dos professores consiste, em seu cerne, na reflexão acerca da sua atuação profissional. Assevera ele que: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

Não obstante, por intermédio da formação continuada docente, busca-se sanar as lacunas teórico-pedagógicas de práticas de ensino, configurando-a como oportunidade para o êxito das políticas públicas em educação, uma vez que está diretamente relacionada ao desenvolvimento do planejamento das ações e da atuação do professor, sendo considerado tal profissional como um elemento-chave para a conexão entre a proposta pedagógica de uma unidade educacional e a sua execução.

Relativamente aos serviços de apoio pedagógico presentes no contexto escolar do Estado do Ceará, há a possibilidade de a escola lotar um professor por área de conhecimento na função de professor coordenador de área (PCA), sendo destinadas 10 das 40 horas que compõem a carga horária semanal docente para o cumprimento de tal função (CEARÁ, 2019).

A função de PCA busca subsidiar o trabalho de planejamento e a formação continuada dos professores, tendo em vista a possibilidade de potencializar o tempo de hora-atividade dos pares realizado na própria escola. Também é exigida a regência em sala de aula para a lotação do docente, como PCA, assim como a sua carga horária na função não pode ser superior à da regência, exceto quando esta for assumida por professor efetivo em readaptação de função (CEARÁ, 2019).

No que concerne à relação que possuo com o campo educacional<sup>1</sup>, saliento que ela vem sendo consolidada desde a tenra idade, indo além de minha percepção como estudante, dado que vários membros de minha família atuaram ou atuam no setor educacional.

Acerca da minha formação superior, tenho duas formações acadêmicas: Letras, pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), e Enfermagem pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Além dessas duas, há uma terceira, em curso, a graduação em Direito, além de seis

---

<sup>1</sup> Optei por fazer menção à minha vivência enquanto Professora de sala de aula e PCA usando a primeira pessoa do singular.

especializações concluídas, sendo as seguintes relacionadas ao campo da Educação: Gestão Pública pela Uece; Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Gestão Pedagógica na Educação Básica pela Uece.

No campo profissional, a partir de 2014, iniciei a minha atuação na docência efetiva da rede estadual cearense, com atuação no Ensino Médio Regular. A partir de 2016, fui escolhida pela gestão da escola em análise para exercer a função de PCA da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), com a destinação de 10 horas/aula (h/a) semanais para o exercício de tal função. As outras 30h/a semanais são assim divididas, na mesma escola: 20h/a em sala de aula e 10h/a para planejamento individual, totalizando 40h/a semanais.

A propósito, a escola em que atuo fica situada no Sertão Central do Ceará, possuindo uma das maiores matrículas da região, tendo tido, em 2021, segundo dados da Secretaria Escolar, 1.105 alunos matriculados. Possui uma estrutura de grande porte, podendo ser citado, a título de exemplificação, que possui 15 salas de aula em sua sede, auditório climatizado com cem lugares, quadra poliesportiva, cozinha, pátio com jardim integrado e 04 salas administrativas. Seu funcionamento ocorre nos três turnos, com ensino regular, além de haver a oferta de duas turmas de educação para jovens e adultos, no turno noturno. Além do exposto, a escola também abrange dois polos localizados na zona rural, em dois distritos da sede, cada um destes com a oferta de uma turma de primeiro, segundo e terceiro ano, no turno noturno, cujos docentes, em virtude da distância pouco participam dos eventos pedagógicos na sede, recebendo a distância o acompanhamento profissional do PCA e corpo gestor.

Para o delineamento do problema de pesquisa a ser investigado nesta dissertação, parto da percepção profissional de que, na sede da unidade escolar em estudo, as demandas do cotidiano escolar sobrecarregam esse espaço de formação e de aprendizado docente, solapando-o, em parte. Tais demandas versam sobre diversificados assuntos, concentrando-se, principalmente, em questões administrativas e burocráticas e, também, em ações que envolvem o fluxo escolar e que buscam a permanência do aluno na escola, assim como em eventos avaliativos periódicos, internos e externos, pelos quais passam os discentes e a instituição educacional.

Por conseguinte, a pesquisa parte da percepção de que, na vivência escolar, a gestão, o PCA e os professores são direcionados para a consecução de resultados e de atividades que, embora sejam relevantes para o êxito da instituição, findam por contribuir para que a cultura da formação continuada não se torne algo habitual, da rotina semanal dos docentes, como se não fora essencial. Isso porque, é importante destacar, a formação é vista neste trabalho como



essencial para o alcance da excelência nos serviços educacionais prestados aos discentes, bem como para o crescimento e valorização do profissional docente.

Assim, a compreensão inicial obtida do referido contexto é a de que os atores supramencionados são conscientes da importância da formação continuada realizada na escola para o êxito educacional, porém, sentem-se impotentes diante das exigências, prazos e atividades que devem cumprir. Todavia, cremos ser necessário identificar e refletir acerca das possíveis circunstâncias internas e externas que contribuem para tal situação, o que compromete não apenas a formação continuada docente realizada no ambiente escolar, como, também, todo o planejamento acadêmico e sua execução.

Adicionalmente, também trazemos para discussão o contexto contemporâneo do ambiente educacional, que é altamente tecnológico, porém excludente. Também permeiam as nossas reflexões a percepção acerca da necessidade de realizarmos uma conexão entre a teoria e o planejamento pedagógico com os conceitos sistematizados pela cultura digital no contexto escolar como um instrumento para o desenvolvimento da formação docente. A propósito, a terminologia “cultura digital” consiste, conforme Alonso *et al.* (2014), em “Comunicação, interação, mediação e a superação da disjunção do espaço e do tempo, implicando novas arquiteturas na e da experiência humana. Vinculação entre processos do aprender e ensinar, por exemplo, originados nos dias de hoje na e pela convergência de mídias” (ALONSO *et al.* 2014, p. 154).

Não obstante, acerca da cultura digital, Bruno (2021) conclui que esta

é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede. Os dispositivos tecnológicos presentes nos contextos sociais e nas culturas – que são híbridas – criam cenários potencializadores e desencadeadores da educação aberta. A cultura digital é produzida por pessoas que têm como forte movimento de vida a conexão. Somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem (BRUNO; 2021, p. 162).

Cumpramos, portanto, a ligação intrínseca que há entre cultura digital e a educação, sendo posto-chave de nossa pesquisa o aprofundamento de tal relação na escola em estudo. Ainda assim, faz-se necessário que façamos uma ressalva: embora estivéssemos imbuídos em aprofundar os estudos acerca da formação continuada docente realizada na escola, no que concerne a aspectos relacionados ao planejamento estratégico, proposições didáticas, estudos coletivos e diminuição da ênfase em aspectos burocráticos ou sua

reorganização, a pandemia da Covid-19 alterou sobremaneira o ambiente escolar, além de ter interferido nas práticas e processos de formação continuada docente realizados na escola. Este último norteou nossa proposta de pesquisa, passando a compor, então, nossa proposta de estudo.

Em uma análise temporal, temos que o ano letivo de 2020 mal iniciara e as escolas cearenses, assim como as demais em território nacional, tiveram que suspender as suas atividades devido à pandemia de Covid-19. Conforme consta no Decreto nº 33.510/2020, publicado em 16 de março, que demarca a situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus, em seu artigo 3º, inciso III, pontuava, à época, a suspensão por 15 dias, dentre outras ações constantes no referido decreto, das “atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março” (CEARÁ, 2020a, p. 1).

Na sequência dos fatos, tivemos o agravamento do contexto pandêmico e o que seria uma suspensão de 15 dias das aulas presenciais, passou a ser uma exigência – ratificada por decretos subsequentes, diante da gravidade da pandemia, da alta transmissibilidade e letalidade do Coronavírus, sobretudo em face da precariedade das redes públicas de saúde e da governabilidade errática dos recursos de prevenção e tratamento da doença.

Assim, o agravamento da pandemia da Covid -19 fez com que as aulas passassem a ser remotas; o retorno presencial ocorreu de forma gradativa, a partir no segundo semestre de 2021, tendo ocorrido o retorno das aulas de modo 100% presencial somente a partir do dia vinte de setembro de 2021, com a manutenção do ensino híbrido em dias alternados.

No Estado do Ceará, a continuação das aulas no Ensino Médio por meio remoto ocorreu de forma simultânea à suspensão das aulas presenciais. As ações, então, foram sendo desenvolvidas no meio de incertezas sanitárias, sociais e existenciais. Professores cearenses foram para a linha de frente e aprenderam ou desenvolveram seus conhecimentos em plataformas virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, foi utilizado, principalmente, o *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*) e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, a fim de que fosse feita a proposição de material para estudo e o envio de atividades, assim como o uso do *Google Meet* para a transmissão das aulas virtuais.

Tais indicações locais e nacionais de possibilidades de apoio digital e de conteúdo buscaram facilitar o caminho discente e docente como forma de enfrentamento do desafio pedagógico e digital imposto pela realidade pandêmica da Covid-19.

Assim, durante o período em que as aulas presenciais se mantiveram suspensas, foi notória a necessidade de equipamentos tecnológicos e acesso à internet. A escola se viu em um grande impasse para a efetivação das aulas remotas, qual seja, a carência de conectividade do alunado, aliado à precariedade ou indisponibilidade de dispositivos tecnológicos, como aparelhos celulares e tablets. Não obstante, outro fator crítico vivenciado por aqueles que fazem a educação pública e, mais especificamente, na escola em estudo, foi a fragilidade de conhecimentos tecnológicos por ambas as partes, aluno e professor, salvo algumas exceções.

Sob tais circunstâncias, advieram ações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), que oportunizaram uma série de eventos virtuais para disseminação de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos diante do contexto da pandemia e a sua operacionalização, no curso do ano de 2020, bem como por meio da oferta de cursos para os docentes – como o Curso de Competências Digitais para a Docência, da distribuição de *tablets* e *chips* com conectividade, conforme a política que passou a ser permanente no Estado do Ceará, a qual possibilitava que o estudante do Ensino Médio, durante o contexto pandêmico do Coronavírus, e, também, para os que iriam iniciar seus estudos no Ensino Médio, recebessem um tablet e um pacote de dados de internet móvel (*chip*), para acessar os conteúdos educacionais e assistir às aulas virtuais, conforme a Lei Estadual nº 17.347/2020 (CEARÁ, 2021a). Além do exposto, o Governo do Estado anunciou a entrega de notebooks para os docentes, com previsão para fevereiro de 2022.

Importante salientar a importância de tal política, tendo em vista a desigualdade social e econômica que assola, de forma predominante, o alunado da escola pública, e que foi agravada diante da crise sanitária e econômica potencializada pela pandemia da Covid-19.

Esse contexto pandêmico da Covid-19 também trouxe mudanças para a formação continuada docente realizada na escola. Primeiramente, as reuniões entre os PCA e o núcleo gestor passou a ser remoto, assim como o planejamento coletivo, que passou a ser virtual, permanecendo no horário noturno.

Tal alteração também trouxe mudanças com relação ao número de professores participantes dos encontros coletivos virtuais, uma vez que possibilitou que os quatro docentes da área LCT, que atuam nas unidades da zona rural da escola em estudo, localizadas no Distrito de Belém e de Berilândia, e que até então não podiam estar presentes nas reuniões dos Coletivos Semanais, passaram a compor o grupo de professores participantes dos planejamentos, trazendo maior unidade pedagógica e organizacional para a área LCT da escola em estudo.

Também realçamos o cenário propositivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que buscou oferecer suporte para os docentes durante o período pandêmico de 2020 e 2021 por meio da oferta de cursos remotos, webconferências sobre cultura digital, competências socioemocionais e afins, bem como a entrega de *tablets* e *chips* com internet para os discentes.

Por conseguinte, diante do contexto inicial apresentado referente à escola em análise, buscamos evidências que subsidiassem reflexões acerca da formação continuada, vivenciada na escola, considerando a cultura digital.

Buscamos, portanto, refletir e intervir no modo como a formação continuada ocorre, o que vem se configurando como um desafio para o PCA, que vê seu papel de formador ser, de certa forma, limitado pelas demandas imediatistas e burocráticas, tão presentes no contexto escolar, e que interferem nas ações formativas para a área, haja vista que elas exigem capacitação prévia do coordenador escolar e do PCA da área, atenção às temáticas contemporâneas e continuidade formativa.

Desse modo, compreendendo o cenário apresentado, que incide na burocratização da formação continuada na escola em que atuo, em detrimento de seu viés didático-pedagógico, apresentamos a seguinte questão investigativa: **como colaborar com o desenvolvimento da formação continuada docente realizada na escola, considerando o contexto pandêmico da Covid-19, de modo a integrar a cultura digital em convergência com um plano estratégico que considere a percepção docente e os aspectos didáticos e pedagógicos como fulcrais para esse processo (trans)formativo?**

O objetivo geral deste estudo, portanto, consiste em investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da escola em estudo acerca da formação continuada realizada na escola, principalmente durante o contexto pandêmico da Covid-19. Por conseguinte, como objetivos específicos, temos: i) apresentar o contexto da formação continuada docente, realizada na escola, em seus aspectos didático-pedagógicos; ii) analisar a percepção docente acerca da cultura digital e as possíveis dificuldades enfrentadas na situação pandêmica da Covid-19, durante o biênio 2020-2021; e iii) propor uma reestruturação da formação continuada docente, diante do contexto identificado e analisado.

Assim, a expectativa é a de que o presente estudo possa contribuir para uma reflexão propositiva no que concerne à formação continuada docente, aliada à inserção da cultura digital em tal processo formativo, uma vez que ambos representam um desafio para a atuação do PCA na atual configuração da escola em foco.

Em busca de refletir acerca de tal problemática, utilizamos, em nossa pesquisa, abordagem qualitativa, natureza aplicada, objetivo exploratório e procedimentos de pesquisa documental combinados com estudo de caso (GIL, 2010). Relativamente à coleta e à análise de dados, foram realizadas pesquisas documentais, aplicação de questionário, bem como duas rodas de conversa com onze docentes da área LCT da escola em tela. Finalizado o processo de análise dos dados construídos, a pesquisa apresenta, como aplicação educacional, uma proposta de intervenção com a perspectiva de auxiliar na condução da formação continuada docente contextualizada nas condições socioeconômicas e culturais da escola, sob o prisma da cultura digital e de práticas estratégicas e cooperativas.

Entendemos pesquisa documental como a busca sistematizada desenvolvida com base em materiais mais diversificados e dispersos, que ainda não receberam tratamento analítico. Desse modo, podem ser analisados relatórios, memorandos, regulamentos, fotografias, boletins, tabelas, documentos de arquivos, dentre outros (GIL, 2010). Nessa dissertação, a pesquisa documental foi mobilizada especialmente para análise de documentos normativos de nível federal e estadual.

Já a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já existente, como livros e artigos científicos, foi utilizada para construção da base teórica da pesquisa, apresentada no decorrer dos capítulos.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, fizemos uso da roda de conversa como principal instrumento de pesquisa. Como critério de inclusão, observamos: ser docente da escola em estudo, ministrar disciplinas da área LCT e aceitar participar da pesquisa. Tais participantes foram divididos em dois grupos de cinco e seis indivíduos, no turno matutino e vespertino, respectivamente, participando de forma síncrona e assíncrona da pesquisa.

Seguimos um roteiro preestabelecido durante as rodas de conversa, a fim de manter o foco da pesquisa, e aplicamos um questionário semiestruturado, com 11 docentes da área LCT da escola em análise que se dispuseram a participar. O referido questionário foi utilizado como recurso complementar de obtenção de dados, relacionados, principalmente, a aspectos de ordem pessoal e profissional, a fim de aproveitar de forma mais eficaz e produtiva os momentos das rodas de conversa com e entre os docentes e, após a análise dos dados e informações coletadas, buscamos refletir sob o pensamento de teóricos relacionados para, na sequência, seguirmos com a construção de um Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de contribuir para o aprimoramento da formação continuada docente realizada na escola em estudo.

A fim de subsidiar as análises, o referencial teórico abarca estudos de Freire (1996), Nóvoa (1992; 1995; 2002; 2009; 2019) e de Finger e Nóvoa (2010), que abordam a formação docente inicial e continuada. Também são pertinentes os estudos de Bruno, Pesce e Bartolomeu (2012), Bruno e Couto (2019), que estudam a formação relacionada à cultura digital; Pimentel (2011; 2018) e Serres (1996; 2013), que coaduna a revolução tecnológica e digital com os seus reflexos na atualidade. Ademais, traremos como suporte teórico acerca da cultura digital os estudos de Pimentel (2011; 2018), Sampaio e Bonilla (2014), Santos (2009; 2019), Santaella (2013a; 2013b) e Silva (2012).

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro e o último deles, respectivamente, a Introdução e as Considerações Finais. No segundo capítulo, “Os desafios da formação continuada docente”, discorreremos acerca do nosso caso de gestão e enfocamos aspectos pertinentes à formação continuada docente realizada na escola. O referido capítulo foi organizado em seis subseções, por meio das quais buscamos refletir e problematizar acerca do pensamento teórico relacionado à formação continuada docente e como esta é efetivada no cotidiano escolar. Também consideramos as imbricações existentes entre a formação continuada docente e a cultura digital, bem como o imperativo de tal abordagem em nossa contemporaneidade, além de termos pontuado as diretrizes legais e políticas públicas relacionadas à temática da formação continuada docente, considerando seu viés no âmbito do Estado do Ceará, ao destacarmos a figura do PCA, evidenciando, em linhas gerais, o cenário da formação docente no referido estado. Além do exposto, realçamos as características estruturais e político-pedagógicas da escola em estudo, ao abordarmos seus aspectos físicos e pedagógicos. Por fim, tratamos acerca do percurso e implicações da formação continuada docente durante o contexto pandêmico da Covid-19, desde o seu início, em 2020, até o tempo atual, em 2022.

Dando prosseguimento, temos o terceiro capítulo, intitulado “Considerações acerca da atualidade pandêmica da Covid-19 e a percepção docente acerca dos caminhos da formação continuada docente na escola”. Ele dispõe de três subseções, por meio das quais abordamos questões relacionadas ao enfrentamento e adaptação da escola quando do início e continuidade da pandemia da Covi-19, no que concerne aos anos de 2020 e 2021; elencamos e descrevemos, com relação à metodologia empregada, os instrumentos utilizados para a realização de nosso estudo, a saber, pesquisa documental e bibliográfica, duas rodas de conversa e um questionário semiestruturado; bem como realizamos a análise dos dados, por meio por meio da qual detalhamos, e refletimos acerca dos achados da pesquisa, à luz da literatura vigente, tendo como elementos-chave a relação entre a formação continuada docente

e a escola, considerações acerca da relação que se estabeleceu entre ensino remoto e a cultura digital, especificamente durante o período pandêmico.

Sequencialmente, temos o quarto capítulo, o Plano de Ação Educacional, por meio do qual propomos ações que buscam solucionar ou minimizar, com referência ao aparato teórico-metodológico desenvolvido nesta pesquisa e sob distintos aspectos, os problemas relacionados à temática da formação continuada docente realizada na escola, por intermédio da elaboração de um PAE que possa atender às necessidades de intervenção no planejamento escolar, evidenciadas durante o percurso trilhado durante a nossa pesquisa, possibilitando, inclusive, uma participação mais efetiva da comunidade escolar, em especial, dos docentes, na construção e planejamento das formações continuadas docentes.

Por fim, o quinto e último capítulo, no qual apresentamos as Considerações Finais, buscando arrematar as observações conclusivas acerca do tema pesquisado, bem como a reflexão e um maior interesse da coletividade acerca da temática em estudo.

## 2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O objetivo deste capítulo foi apresentar o contexto da formação continuada docente realizada na escola, em seus aspectos didático-pedagógicos. Para tanto, apresentamos aspectos práticos no que concerne à formação continuada docente realizada na escola em estudo, como informações quantitativas acerca da comunidade escolar e outros aspectos estruturais e político-pedagógicos que se relacionem ao processo de formação continuada na instituição.

Não obstante, buscamos informações acerca da formação continuada docente ofertada pela Coordenadoria Regional de Educação (Crede) 12 para as escolas da região<sup>2</sup> em que a escola em estudo está adscrita, com o propósito de verificar a existência e frequência de momentos formativos para os coordenadores escolares, PCA e docentes da região.

Também apresentaremos o resultado da análise documental que realizamos, referente aos documentos arquivados dos Planejamentos Coletivos realizados na escola, uma vez a cada semana, entre os anos de 2018 e 2019. Por meio de tal análise, tivemos a possibilidade de verificar e analisar as temáticas abordadas e a escuta ao professor (solicitações, queixas, necessidades comunicadas) no período mencionado.

Já a formação continuada docente realizada na escola nos anos de 2020 e de 2021, período de início e permanência da Covid-19, foram abordadas por meio da descrição empírica das tomadas de decisão postas em prática pela escola e, também, por meio das rodas de conversa e do questionário semiestruturado, realizados com os docentes da área LCT.

Ademais, este capítulo foi organizado em seis seções, por meio das quais abordamos a dualidade entre o que se preconiza na teoria acerca de como deve ocorrer a formação continuada docente e o que se impõe pela prática no contexto escolar, embora ambas estejam conectadas, sendo complementares entre si. Enfatizamos o contexto da cultura digital para a formação continuada docente e as diretrizes legais e políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores. Não obstante, tratamos da referida formação, no contexto cearense, com foco na figura do PCA e sua função no contexto da área de LCT e abordamos as características estruturais e político-pedagógicas da escola em tela e, na sequência, finalizamos o capítulo, ao abordarmos as implicações da formação continuada docente para o êxito da escola.

---

<sup>2</sup> Relação de escolas por Crede Seduc CE: <https://www.seduc.ce.gov.br/secretaria-executiva-de-gestao-da-rede-escolar/credes/>.



## 2.1 A DUALIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A formação continuada constitui-se em uma das ações relacionadas à política de valorização dos profissionais da educação, constante, dentre outros documentos, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e na Lei de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Tais instrumentos normativos estabelecem diretrizes e estratégias para a formação inicial e continuada docente e as realçam como essenciais para a melhoria da qualidade da educação. Não obstante, conferem relação de direito e de contiguidade, a fim de garantir a profissionalização dos indivíduos que atuam na seara educacional (ALMEIDA *et al.*, 2019).

Por conseguinte, a formação docente representa uma das prerrogativas para a melhoria da educação, na medida em que pode ser construída de modo a organizar a proposta pedagógica da escola. Para tanto, envolve gestão escolar e professores, o que possibilita avanços em aspectos administrativos e pedagógicos, bem como potencializa o processo de democratização da gestão e da construção da autonomia no contexto escolar (SAGRILLO; PEREIRA; ZIENTARSKI, 2012).

Além do exposto, as mudanças pelas quais a sociedade passa no decorrer dos tempos repercutem, invariavelmente, no ambiente escolar e, por consequência, na formação do professor. Todavia, como salienta Pimentel, Nunes e Sales Junior (2020), por muitas vezes a teoria não se coaduna como a prática, caminhando de forma dissociada. Tempos atrás, Freire (1996, p. 24) ponderou acerca da relevância de se aliar teoria com a prática, quando afirmou: “[...] reflexão crítica acerca da prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

De forma oportuna, lembramos Bruno, Pesce e Bertomeu (2012), quando reiteram, em seu estudo, que há, contemporaneamente, um número expressivo de concepções epistemológicas, pedagógicas e comunicacionais que reverberam em também considerável número de práticas educacionais mediadas, ou não, pelas tecnologias, as quais se articulam com visões múltiplas da concepção de ser humano e de mundo que a sociedade se propõe a formar.

No cotidiano escolar, percebemos como essencial adentrar por tal seara, pois o elo da teoria pedagógica com a prática de ensino, se não relacionado adequadamente no processo da formação continuada docente, pode repercutir na atuação docente, no processo de trabalho escolar e, em decorrência, nos resultados escolares. Trata-se, portanto, de buscar a raiz, a causa do problema, a fim de buscar novas práticas ou melhor direcionamentos para as ações de formação continuada na escola, inclusive, sob a ótica de uma visão construtivista do conhecimento, defendido, também, no PPP da escola. Conforme pontua Bruno, Pesce e Bertomeu (2012, p. 139):

No que diz respeito às concepções epistemológicas, o interacionismo (na vertente construtivista piagetiana e na sócio-histórica vygotskyana) e a Via da Complexidade enfatizam o valor dos intertextos, na construção de sentidos e na constituição da identidade dos sujeitos sociais em formação. A relevância dos aspectos sociais na constituição do sujeito situa-se como pedra angular da reflexão sobre as práticas sociais veiculadas na cibercultura e, dentre elas, sobre as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias (presenciais ou *on-line*).

Não obstante, somada a questão da ênfase conferida aos aspectos administrativos e burocráticos do papel docente, por vezes, na realidade que vivenciamos, também ocorrem vozes contrárias e de resistência, de parte do corpo docente, aos momentos de estudo coletivo, no que concerne à leitura prévia e debate de textos de cunho formativo, por exemplo, com eventual exposição de lacunas, incompreensões e fragilidades. Tal situação comportamental requer estudo e análise. Como reflexão acerca do exposto, recorreremos mais uma vez a Bruno, Pesce e Bartolomeu (2012, p. 690), quando tais autoras ponderam que:

Quando um educador desvela determinada teoria e se sente identificado com ela, isso deve significar coesão com sua prática; afinidades entre o que a teoria propõe e as ações que ele realiza. Quando não há essa sintonia é comum haver resistências, em que se é atribuída uma incompatibilidade entre uma dada teoria e sua prática. E isso é real, pois aquela teoria de fato não reflete sua prática, mas sim outra teoria. Além disso, os conceitos devem ser trabalhados com vistas a uma flexibilidade, de forma a contemplar os interesses e necessidades do educador e a se voltar para as especificidades dos educadores em questão.

Mediante as reflexões do trecho supracitado, cabe ponderar acerca do que a escola propõe como plano pedagógico para os momentos formativos na escola. Assim, deve ser observado se há uma organização prévia, com a participação efetiva dos professores que

tratem de temas a serem trabalhados nos planejamentos coletivos, elaborada no início de cada ano, conforme a missão, metas e objetivos da escola e com base nas necessidades pedagógicas e nos interesses dos docentes a temas específicos. Ao evidenciarmos tais achados, buscamos verificar se estes apresentam relação com os problemas enfrentados pela formação continuada docente na escola.

Segundo Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 64), é preponderante a compreensão de que a prática pela prática não responde às necessidades dos professores, considerando que a formação do professor não pode ser desvinculada da criticidade e do viés epistemológico. Pontua, inclusive, que devemos “[...] superar a formação docente como receita e treinamentos aligeirados, com o objetivo de estabelecer o estatuto profissional do ser professor”.

Salientamos que, no contexto escolar, o papel da coordenação pedagógica e da coordenação de área não deve se resumir em cobranças, uma vez que tais profissionais possuem papel essencial no acompanhamento formativo dos professores. Todavia, o acúmulo de funções burocráticas e emergenciais, muitas vezes, implica que a teoria caminhe dissociada da prática no contexto formativo docente em serviço. Contrariamente a tal realidade, enfatizamos a visão de Freire (2001), que destaca, na formação permanente dos docentes, o pensamento crítico acerca da prática de ontem e de hoje, uma vez que tal pensar comparativo pode resultar no melhoramento da prática seguinte.

Cumpramos salientarmos que o senso comum apregoa que em todas as profissões se faz necessário o estudo e o aprimoramento, de forma perene. Tal entendimento é ainda mais pertinente para a docência, haja vista que a evolução da ciência, das tecnologias, das teorias sociais e científicas e a atualização de acordos e convenções no campo educacional, dentre outros, requer que o professor esteja sempre atento, em busca de seu aperfeiçoamento, assim como demonstrando capacidade de adaptação.

Correlacionado à compreensão supramencionada, temos Bruno, Pesce e Bertomeu (2012, p. 140) que, ao objetivarem contribuir com os estudos e pesquisas na área educacional, convidam educadores e demais profissionais afins a realizar o que denominam de “eterna reflexão dialógica”, a fim de observar e analisar, sem mascaramentos, as possibilidades da união das tecnologias com o ambiente educacional.

Acerca da conceituação do que se entende como professor, Nóvoa (2009, p. 30) coloca que significa “[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. Ele pontua que, por meio do diálogo com seus

pares, da reflexão, do registro das práticas e do exercício da avaliação é que o professor aprende o seu ofício (NOVOA, 2009). Temos explicitada em tal conceituação a partilha de conhecimento, de práticas e de saberes, intrínsecas ao contexto profissional docente.

Todavia, embora tal teoria acerca do ofício docente nem sempre ocorra no ambiente escolar, de forma tão perfeita em suas minúcias, cumpre buscarmos por ela, por sua aproximação, a fim de que os docentes possam expressar, em sua atuação diária, a compreensão adequada do que seja a docência, adquirida por intermédio de uma formação continuada que contemple o docente em suas necessidades e anseios formativos. Diante de tal ponderação, convém citarmos Freire (2001, p. 72), que afirma:

[...] a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Porém, tal ponderação constitui-se em apenas um dos lados do prisma pelo qual podemos compreender os desafios para a formação continuada docente, no âmbito da escola pública de Educação Básica, uma vez que no campo da educação nacional temos vários perfis socioeconômicos entre regiões, estados, municípios e entre escolas contíguas e, até mesmo, entre alunos que partilham de uma mesma sala de aula. Tal heterogeneidade, vivenciada pelos professores e por seus alunos, longe de ser fator decisivo para o processo de ensino, não pode ser relativizada. Tais questões agravam, sobremaneira, o contexto da formação continuada docente realizada na escola. Todavia, os desafios se estendem a outros aspectos e circunstâncias. São recorrentes no cotidiano escolar, por exemplo, professores com cargas horárias de trabalho exaustivas em busca de uma melhor renda, com atuação em duas ou três escolas, contemplando os três turnos.

A impossibilidade de dedicação exclusiva pode ocasionar um comprometimento parcial com as metas e resultados escolares, além de problemas de ordem psicológica para o docente, como estresse, ansiedade e exaustão mental. Problemas estes que interferem na participação dos professores, nos planejamentos coletivos das áreas e, a bem da verdade, em toda a sua atuação como docente. Corroborando com tal perspectiva, Pinto (2014, p. 525) afirma que:

[...] os horários de trabalho pedagógico coletivos destacam-se como momentos privilegiados de formação dos professores em serviço. Para tanto, é imprescindível destacar que tratar da formação contínua de professores em serviço implica em conformá-la nas condições em que o trabalho docente ocorre em diferentes contextos. Ou seja, se os professores têm dedicação exclusiva em uma escola, carga horária equilibrada entre sala de aula, preparo das aulas e horários para reuniões, número compatível de alunos por classe etc. Tudo isto está diretamente imbricado na qualidade dos processos de formação contínua dos professores. Deste modo, a formação docente é entendida na perspectiva do desenvolvimento profissional, ao atrelar a formação em serviço da área às condições de trabalho em que a atividade profissional se materializa.

Não fosse o bastante, diante deste universo que circunda o meio escolar e a atuação docente, a sobrecarga de ações que se sucedem, ou ocorrem simultaneamente, e que recaem para a responsabilidade do professor, demonstram ser um entrave para a continuidade de estudos formativos, uma vez que o repasse de tais ações, burocráticas ou administrativas, ocupa o tempo que, a priori, deveria ser dedicado à formação docente e ao aprimoramento do professor e de seus pares.

Não obstante, segundo Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 66), faz-se necessária a “[...] reflexão permanente acerca da formação e do trabalho do professor, aliado ao domínio do conteúdo, das teorias pedagógicas e da garantia de melhores condições de trabalho”. Tal compreensão ratifica a relevância do espaço conquistado pelo professor, no que concerne às suas horas destinadas ao estudo e aprimoramento profissional, haja vista a relação da docência com o desenvolvimento de novas práticas.

Todavia, como já mencionado, parte desse espaço vem sendo ocupado por informes e ações burocráticas e que, por vezes, na prática diária, constatamos certa resistência docente ao estudo, à pesquisa, evidenciando a necessidade de serem averiguadas as causas de tal problemática por duas questões centrais: porque enfraquecem a classe docente e potencializam um possível retrocesso de conquistas e porque inviabilizam um planejamento e uma prática que dialogue entre si e que propicie o êxito pedagógico. Como observam Sagrillo, Pereira e Zientarski (2012, p. 1066):

[...] muitas vezes, tanto a escola quanto seus professores, à disposição do Estado para o exercício da função hegemônica, cumprem papéis burocráticos distantes da função social da escola. No desenvolvimento de seu trabalho, acabam executando as ordens do próprio sistema e não tomam nenhuma iniciativa autônoma na construção do projeto político-pedagógico da escola nem na realização do trabalho ou do processo formativo.

Por conseguinte, urge distanciar a formação continuada da setorização, do tecnicismo, da burocratização e da reprodução do conhecimento, a fim de propiciar mudanças pedagógicas e de impulsionar a tomada de decisões que evidenciem a autonomia docente, reforçada pela gestão escolar. Assim, em virtude de tal posicionamento, a escola deixará de relativizar a importância do momento formativo continuado docente, preenchendo a pauta com assuntos que podem e devem ser resolvidos em outros tempos e espaços, como questões disciplinares, dificuldades individuais de aprendizagem isoladas do contexto social, problemas individuais de professores, questões internas de organização, entre outros, de tal forma a compreender o sentido social e político do processo formativo (SAGRILLO; PEREIRA; ZIENTARSKI, 2012).

Diante do exposto, mostra-se inviável pensar em formação continuada para professores, desconsiderando os fatores internos e externos que nela interferem. Assim, embora a conquista da referida formação represente um avanço para a educação pública, é preciso considerar o que preceitua Militão e Leite (2013, p. 2):

A busca de possíveis soluções para a crise educacional tem se limitado às políticas de formação continuada, expressas nas mais diversas formatações, na maior parte das vezes responsabilizando-se os docentes pelos problemas educacionais. Fato que evidencia a desconsideração do contexto de trabalho na elaboração de políticas para a área.

Tal compreensão, de fato, se faz presente no contexto social e escolar, repercutindo a concepção que a sociedade tem da problemática educacional, uma vez que reporta ao professor, de forme recorrente, a responsabilidade pelo fracasso escolar. Não obstante, segundo Raimann (2015, p. 2):

A crítica que se faz aos modelos de formação hoje se deve às influências profundas do mundo da produção capitalista que avança acerca da educação de modo danoso, fazendo que ela deixe de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Vista a educação como serviço, a escola e a universidade deixaram de ser percebidas como instituição e passaram a ser vistas como organização que também precisa produzir em escala, sem que se valorizem os contextos em que se dão tais práticas e as condições para suas realizações.

Assim, ao direcionarmos a nossa atenção para o cotidiano escolar, o que vemos e compreendemos representa, de forma superficial, o entendimento acerca de como a formação continuada é planejada e de como ela se efetiva no cotidiano escolar. Portanto, compreendemos ser necessária uma ação de pesquisa, a fim de realizarmos uma reflexão, implicando a consideração de situações e contextos variados acerca da formação inicial e continuada do professor, seu contexto de trabalho, fatores esses que incidem na realidade de como o docente percebe e avalia o processo de formação continuada do qual faz parte.

Na seção a seguir, buscamos correlacionar a presença das tecnologias na escola com o momento formativo docente na escola.

## 2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A CULTURA DIGITAL

Embora vivamos em tempos de avanços tecnológicos contínuos, estes alcançam e beneficiam a professores e alunos de forma desigual, havendo distinção, inclusive, no que concerne ao país, à região e, também, à realidade social e educacional em que estejam inseridos.

Outrossim, uma questão se relaciona com a compreensão acerca de como o professor dialoga com as tendências contemporâneas, pois, embora muitas destas não mais se constituam como novidade no cenário global, causam estranheza no cenário escolar e na formação docente, tais como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (Tdic), por exemplo.

Sobre essa temática, ao abordar a formação docente continuada, Alonso *et al.* (2014) pontua que, nos últimos anos, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, têm fomentado possibilidades para o fazer pedagógico com as tecnologias no ambiente escolar. Contudo, o maior problema de tais iniciativas seria “[...] o pensamento, ainda reducionista, de que bastaria trabalhar algumas competências/habilidades técnicas para que estas tecnologias fossem mais bem aproveitadas no cotidiano dos estabelecimentos escolares” (ALONSO *et al.*, 2014, p. 155). O posicionamento de Santos (2009, p. 5660) nos ajuda a compreender a questão da tecnologia de forma menos reducionista, ao explicar que estamos imersos em uma revolução digital. Assim ela a explicita:

As tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam por uma nova forma de materialização. A informação que vinha sendo produzida

e difundida ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo), atualmente circula pelos bits – códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Assim, uma nova revolução emerge, a revolução digital.

Nesse sentido, Castells (1999, p. 505) também demonstra a complexidade da relação da sociedade com a tecnologia e argumenta, em seus estudos, que “[...] a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social”. Trazemos, também, a perspectiva de Bruno e Couto (2019, p. 100), que problematizam como a incorporação das TIC nas dinâmicas sociais implicam em novas expressões culturais:

As TIC, especialmente as digitais e em rede, criaram formas diversas de acesso, produção e socialização da informação e também múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais, reduzindo distâncias, redimensionando as relações espacotemporais e criando formas totalmente adversas de intercâmbio de ideias, de pessoas e de produtos. Promoveram, ainda, outras formas de pensar e de conhecer por meio da virtualidade. Tais transformações sociais geraram outras expressões culturais: temos hoje não somente cultura localizada, situada e contextualizada, mas cultura plural, múltipla, plástica e híbrida. Entender a cultura como híbrida potencializa a pluralização cultural.

Todavia, a realidade escolar nem sempre caminha ao lado da dinamicidade com que a informação e a tecnologia dão seus passos, progressivamente. Percebemos que a cultura digital, como expressão de um processo de posicionamento hiperconectado da cognição humana e de coletivização das inteligências, representa uma necessidade pedagógica e, até mesmo, um compromisso social do professor, mas que cotidianamente é renegada ou adiada por uma parte daqueles que atuam no campo educacional.

No contexto escolar, tal compreensão acerca das tecnologias deveria advir ou ser aprimorada, precipuamente, durante os encontros Coletivos Semanais de formação continuada docente. Assim, compreender como tal processo de inserção das tecnologias ocorre, ou não, representa uma ação para a efetivação da referida formação, bem como para o alcance de uma visão ampla sobre cultura digital, interatividade, não as relacionando tão somente como utilização de tecnologias digitais, como também para a ratificação da relevância da função do PCA no contexto educacional. Dentre as reflexões suscitadas por Bruno e Couto (2019, p. 110), destacamos que



[...] cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc.

Portanto, cumpre compreendermos cada vez mais o universo da cultura digital, posto que já estamos imersos nele. Em um passo recente, as tecnologias digitais e seus dispositivos possuíam um estigma de serem densos, ou seja, compreendidos e utilizados por poucos. A partir do contexto que ora vivenciamos, com a adoção de aulas remotas em todos os segmentos educacionais, a necessidade de se compreender e de se dominar o uso das tecnologias foi trazida para o centro das discussões pedagógicas. Avançamos muito, em reduzido tempo, no campo da inserção das tecnologias no cotidiano escolar, por meio, por exemplo, da oferta de cursos para docentes e com adoção de aulas virtuais.

Todavia, nesse curto e enviesado caminho que fomos obrigados a trilhar, permanecem alguns entraves e encruzilhadas, que somente o debate e a escuta dos que fazem a escola podem remediar ou solucionar, a fim de que a adoção da cultura digital seja percebida como uma facilidade pedagógica e como uma possibilidade de novos caminhos para a educação, o que passa, essencialmente, pela valorização e adequação da formação continuada docente. Segundo Alonso *et al.* (2014, p. 161): “[...] para ensinar com tecnologias, é preciso aprender com tecnologias, para ser um ‘aprendiz continuado’, será preciso participar de redes de discussão que busquem coletivamente estratégias de reconstrução da ação docente, que deverá estar em movimento permanente”.

Diante do exposto, a formação docente pode apresentar lacunas quando não se adequa ao ensino e à aprendizagem com tecnologias digitais, seja na formação inicial, seja na continuada, o que pode incidir na limitação das possibilidades pedagógicas ao alcance do docente. Além disso, percebemos que o uso das tecnologias e a proximidade com a cultura digital, acentuada nos anos de 2020 e de 2021 por conta da pandemia da Covid-19, pode perder força caso não venha acompanhada de uma iniciativa de formação continuada, da mesma forma como acontece com projetos individuais que, embora possam ter consistência pedagógica e adesão discente, podem não permanecer em decorrência das barreiras que se apresentam no cotidiano.

### 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DIRETRIZES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A relevância da formação do professor como um dos determinantes da qualidade da educação requer que consideremos questões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais, que exerceram e exercem influência tanto na formação quanto no desenvolvimento da prática pedagógica. Como preceitua Raimann (2015, p. 2), “[...] a formação continuada de docentes precisa ser vista como campo no qual estão envolvidos os docentes, que muito tem a dizer sobre isso. Portanto, o entorno da formação continuada precisa ser percebido [...]”.

Essa problematização também pode ser referendada por Arroyo (2006), quando assevera que a docência, a forma de ensinar e os tempos e espaços da docência tem estreita ligação com a organização escolar e com a forma como o trabalho do professor é estruturado no contexto escolar. Não obstante, o espaço conferido à formação continuada docente é delineado por disputas de poder e influência, caracterizadoras do ambiente político do qual elas são oriundas, por meio de um caminho não linear de avanços e retrocessos. Tais peculiaridades devem ser observadas ao se pretender analisar a conjuntura em que estão inseridas as políticas públicas educacionais, das quais a formação continuada docente se origina.

Cumpre salientarmos que, embora a formação docente persista como um desafio educacional brasileiro, a política de formação de professores no Brasil ganhou realce a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, a qual adveio para regular o sistema educacional nacional, estabeleceu direitos e deveres, tendo influenciado sobremaneira o desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 1996). Pelo exposto, em termos regulatórios, conferiu realce para a formação continuada docente, sendo determinada como um marco para a docência e para a educação como um todo. Portanto, em seu artigo 61, parágrafo único, incisos I, II e III da LDB, temos que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 27839).

Como entendimento da referida legislação, compreendemos que a formação docente pode ocorrer tanto nos espaços das instituições formadoras como nos locais de trabalho do professor por meio do que se convencionou denominar de formação em serviço, com o fim precípua de melhor desenvolver e aprimorar o profissional docente (BRASIL, 2008). Salientamos que, no inciso V, do Art. 206, da Constituição Federal, e ratificado no inciso VII do Art. 3, da LDB (BRASIL, 1996) constam a valorização e a formação adequada como direitos do profissional do Magistério.

Diante do exposto, em 2004, o Ministério da Educação institucionalizou uma política de formação continuada, em âmbito nacional, com vistas a articular os diferentes níveis e sistemas de ensino, a qual denominou de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, tendo como finalidade contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado discente, por intermédio de processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo as públicas (BRASIL, 2005).

Não obstante, em 2013 foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio da Portaria nº 1.140/2013, o qual representou a busca por uma articulação coordenada de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais em prol da formulação e implantação de políticas para elevar a qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, de forma padronizada e sob a ideologia da inclusão e igualdade de direitos (BRASIL, 2013).

Percebemos, assim, em âmbito nacional, a consecução de tentativas de transformar em políticas públicas as teorias acerca da educação constantes em nossa Carta Magna.

Outra iniciativa implementada em busca de fortalecimento da educação foi a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no ano de 2007, com vistas a assegurar a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, em prol de um padrão nacional mínimo de qualidade.

O artigo 2º, da Lei 11.494/2007 define que os recursos do Fundeb devem ser destinados para a manutenção e para o desenvolvimento da Educação Básica pública, assim como para a valorização dos trabalhadores da educação, inclusive no que diz respeito à sua remuneração (BRASIL, 2007). O Fundeb representou, então, uma conquista para a qualidade

da educação nacional, com especial destaque para a valorização salarial dos docentes, ainda muito aquém do que a categoria almeja.

Também realçamos o PNE 2014-2024 no que concerne as Metas 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada de professores, buscando, em linhas gerais, viabilizar a política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do referido documento (BRASIL, 2014).

Destacamos, aqui, a estratégia 16.1 do PNE, que, embora preveja o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração, não regula a forma como se dará a execução de tal formação continuada docente (BRASIL, 2014). Todavia, a despeito do que está postulado no PNE 2014-2024, a realidade educacional brasileira revela o não alcance de tais metas, configurando-se, ainda, em um desafio para a educacional nacional e repercutindo, direta ou indiretamente, na formação continuada docente.

Também é importante mencionar, como marco legal para a formação continuada em âmbito nacional, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, aprovadas pela Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Em seu artigo 16 o PNE estabelece que a formação continuada para os profissionais do magistério da Educação Básica deverá ocorrer por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2015). Conforme analisa Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 71):

[...] pensar a formação do professor no âmbito de tais normativas é situar a formação docente para além de um currículo fechado e fragmentado, sendo essencial desenvolver ações formativas que valorizem os saberes e as experiências do professor em formação inicial e continuada, bem como exige-se a criação de espaços e de oportunidades formativas que articulem, integralmente, a relação teoria-prática.

Não obstante, o campo educacional lida frequentemente com reformulações e atualizações no campo legislativo como uma forma de a gestão pública buscar uma melhor resposta aos anseios sociais e às problemáticas que margeiam tal área. Assim posto, contemporaneamente, tivemos o advento do documento que define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma a definir uma formação básica comum aos brasileiros (BRASIL, 2018).

Após tratar das estratégias de formação continuada expostas nas diretrizes legais e políticas públicas nacionais, passamos a descrever como a formação continuada docente é refletida na política educacional cearense, dando destaque, especialmente, à figura do PCA no contexto escolar.

#### 2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CEARÁ E O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA

O Estatuto do Magistério Cearense, regulamentado pela Lei n.º 10.884/1984, trouxe consigo um prenúncio do que viria a ser a coordenação pedagógica, sob a nomenclatura de supervisão escolar (CEARÁ, 1984). A partir de 1989, influenciado pelos movimentos de redemocratização nacional e pela Constituição Federal de 1988, o Estado do Ceará promulgou a Constituição Cearense, trazendo com ela a mudança do cargo de supervisor escolar, para Coordenação Pedagógica (CEARÁ, 1998).

Já em 2008, tal função passou a ser denominada de Coordenação Escolar, sem haver legislação que regulasse suas atribuições (VIEIRA, 2019). É importante realçar o que assevera Vieira (2019) quando informa e conclui que

o que verdadeiramente existe, no estado do Ceará, em relação as incumbências da coordenação, são indícios que apontam para a questão do assessoramento aos professores. Este é o caso da Lei Estadual n.º 15.575/2014 (CEARÁ, 2014a), fruto da Lei Federal n 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que destina um terço da carga horária docente para planejamento e atividades extraclasse. Este planejamento deve ficar a cargo dos coordenadores escolares e, para auxiliá-los no decorrer desse processo, a Portaria n.º 1.114/2013 (CEARÁ, 2013c) regulamenta o cargo de Professor Coordenador de Área como uma espécie de assessor do coordenador escolar para os trabalhos pedagógicos junto aos professores, o que seria um indicativo de caráter formativo que deve ser desempenhado pela coordenação escolar na própria escola, mesmo que isso não esteja tão explícito (VIEIRA, 2019, p. 16).

Assim, consideramos que, desde o seu início, a função de PCA está imbricada com a função de coordenador escolar, sendo o limite que os separa, muitas vezes, uma questão de organização, ou seja, da forma como seus atores se relacionam e, também, sua repercussão no ambiente escolar, com variações de escola para escola.

Além do exposto e, segundo Vieira (2019), a coordenação escolar trabalha com uma série de projetos e programas, como o Projeto Diretor de Turma, Projeto Jovem de Futuro, Protagonismo Juvenil, Escola Espaço de Reflexão, Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Qualificação Profissional, Olimpíadas Brasileiras das mais diversas categorias, além de avaliações internas e externas. Todas essas atividades provocam sobrecarga de trabalho e prejudicam o processo de reflexão quanto aos resultados escolares. Sendo o PCA uma espécie de assistente do coordenador escolar, tal sobrecarga também recai sobre ele.

França (2016) também informa que, a partir de 2013, o Estado do Ceará criou a função de PCA, a ser exercida por um docente efetivo ou temporário que também continuaria em sala de aula, com o objetivo de auxiliar o coordenador de área. Por conseguinte, o PCA, necessariamente, contribui para coordenar o trabalho de planejamento e de formação contínua dos professores, buscando potencializar o tempo de hora-atividade docente, assessorar os coordenadores pedagógicos no acompanhamento do trabalho docente, colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o fim de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos, bem com contribuir para o processo de formação contínua em serviço dos seus pares.

Assim, em conformidade com os documentos basilares da escola, com as diretrizes da gestão e sob a orientação e supervisão da coordenação de área, o PCA deve realizar, em 10 h/a de sua carga horária, as funções de supervisionar, formar e orientar a atuação docente. Todavia, o que se vivencia no “chão da escola” é a insuficiência dessa carga horária para o exercício adequado da função de PCA, assim como se vivencia a perda parcial do significado do planejamento coletivo docente, sendo a formação continuada negligenciada em face das demandas burocráticas ou organizacionais dos eventos escolares.

Acerca da lotação de PCA, temos como suas atribuições, as que se seguem, dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Atribuições principais e derivadas do PCA.

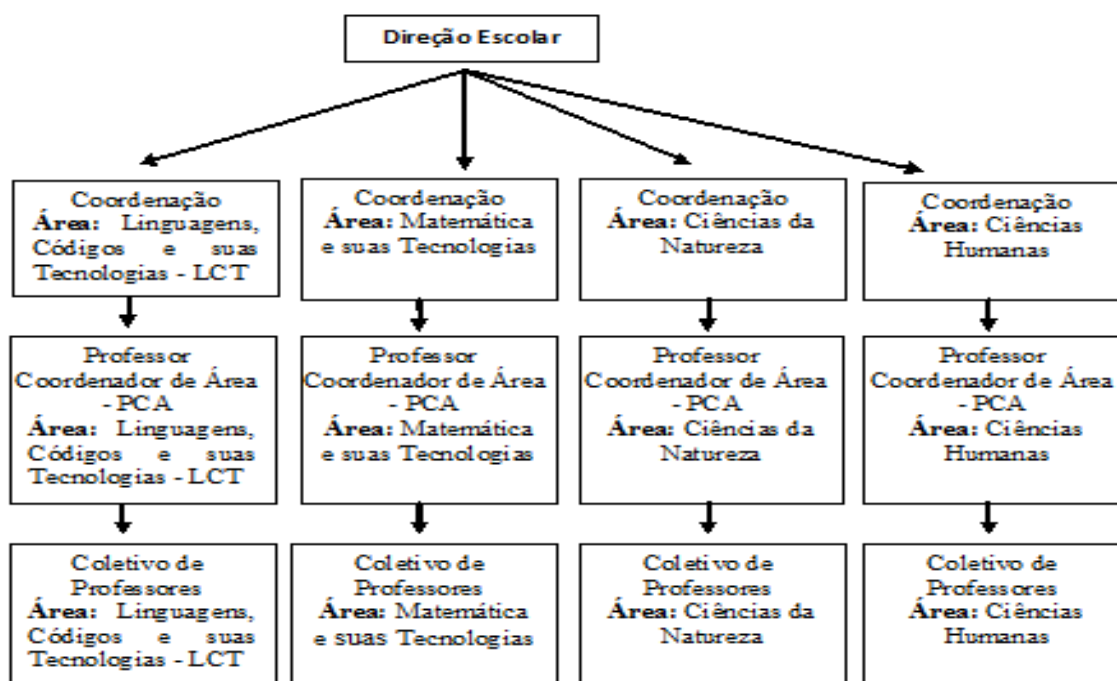
Atribuições principais – PCA	Atribuições derivadas – PCA
Coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento com validação/autorização do coordenador escolar	Articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem. Subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores.

Apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento	Participar das formações presenciais ou a distância, ofertadas pela Crede/Sefor, quando solicitado. Auxiliar os professores na elaboração e execução de projetos.
--	--

Fonte: Ceará (2019, p. 22).

Diante da dimensão que as atribuições da função de PCA compreendem, depreende-se que as 10 h/a já mencionadas para atuar em sua função são insuficientes para a responsabilidade organizacional e pedagógica, o que fragiliza o processo de planejamento escolar e relativiza a importância que deve ter tal profissional e a formação continuada docente no contexto educacional. Para maior clareza da hierarquia de funções na instituição escolar analisada, apresentamos a Figura 1.

Figura 1 - Organograma Escolar da rede pública de ensino do Estado do Ceará.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Como explicitado na Figura 1, a escola em análise possui uma organização hierárquica que propicia uma organização de trabalho coerente, havendo definição de funções e prerrogativas para cada cargo ou função. Todavia, assim como já explicitado, a linha divisória das funções do coordenador escolar e do PCA nem sempre se mostra bem delimitada, sendo definida na prática cotidiana, bem como ocorrendo de forma diferenciada entre as áreas do conhecimento.

No Estado do Ceará, as horas de atuação extraclasse são direcionadas para o planejamento individual e coletivo. Quanto ao planejamento individual, 09 das 13h/a são dedicadas ao planejamento individual, a qual deve ser utilizada para estudos, elaboração de planos de aula, correção de trabalhos e avaliações, preenchimento do Diário *On-line*, planejamento das ações do projeto escolar conduzido pelo professor, dentre outros.

O planejamento coletivo, por sua vez, é o que corresponde à formação continuada docente na escola, de periodicidade semanal, e com carga horária de 04 h/a. Cabe salientarmos que, no contexto cearense das escolas de nível médio, as figuras do coordenador escolar e do PCA se fazem presentes nas escolas regulares e nas escolas integrais, apenas não fazendo parte das escolas profissionalizantes de tempo integral, nas quais há apenas a função do coordenador escolar.

Na seção a seguir, tratamos de apresentar um panorama da escola, objeto da pesquisa.

## 2.5 AS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA ESCOLA EM ESTUDO

A escola em estudo está localizada no município de Quixeramobim, no Sertão Central Cearense, e sua população é de, aproximadamente, 81.082 habitantes (IBGE, 2019), estando a 211,8 km da capital do estado, Fortaleza. A referida escola iniciou suas atividades em 2006 e, atualmente, oferta o Ensino Médio regular e a EJA. Além da sede, a instituição conta com mais duas extensões rurais, localizadas nos distritos de Nenelândia e Berilândia, distantes 40,3 km e 47,9km, respectivamente, do referido município.

Acerca do contexto cultural e socioeconômico do município, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, afirma-se que:

Quixeramobim é uma cidade de porte médio [...], destacando-se economicamente nas atividades de agropecuária (maior bacia leiteira da região, plantio de grãos: feijão e milho), comércio e pequenas indústrias na área de alimentos, confecção de roupas e a maior geradora de emprego e renda, que é a Cooperativa de Calçados de Quixeramobim (COCALQUI), com mais de 4.500 funcionários. Ainda preservamos em nossa cultura as tradições do bumba-meu-boi, quadrilhas nas festas juninas, carnaval e, principalmente, a festa do padroeiro de Santo Antônio. Somos ainda conhecidos como a terra de Antônio Conselheiro, líder da Guerra de Canudos, e nosso conterrâneo ([NOME OMITIDO], 2020, p. 3).



Acerca da missão da escola, o PPP registra que a escola em estudo tem por missão

[...] garantir ao aluno uma educação de qualidade, estimulando situações progressivas de aprendizagem em articulação com os pais, professores e comunidade, utilizando novas tecnologias e incentivando descobertas das criatividades e potencialidades existentes no universo escolar ([NOME OMITIDO], 2020, p. 4).

Já com relação à visão de futuro da referida escola, bem como sobre seus valores, o PPP preceitua que

[...] nossa visão de futuro se traduz em sermos vistos pela eficiência do nosso desempenho na busca permanente da competência dos nossos alunos e professores, ao passo que valorizamos a participação, as parcerias e as inovações exigidas pela sociedade contemporânea. Para alcançar esse objetivo, temos por valores a eficiência, a participação e a criatividade, utilizando os avanços científicos como base em instrumentos de aprendizagem ([NOME OMITIDO], 2020, p. 4).

Importante ressaltarmos o compromisso da escola, ratificado em sua missão, visão de futuro e valores, com a sua inserção, assim como de seus alunos, nos avanços científicos da sociedade contemporânea e na busca pela competência docente e discente, que respalda a motivação de nosso estudo e estabelece relação com a linha sociointeracionista<sup>2</sup>. Em relação ao processo de ensino, no PPP da escola consta que este documento deve ser “[...] concebido no sentido de formar sujeitos autônomos, participantes de um mundo que está em constante mudança, exigindo, sempre, posicionamento e reflexão de quem nele atua” ([NOME OMITIDO], 2020, p. 9).

Assim, para a construção do conhecimento, em seu PPP, a escola em análise enfatiza que:

[...] o aluno é dotado de uma consciência reflexiva, que lhe permite construir seus conceitos de realidade e alterá-la. O aluno, não é um ser passivo, que apenas vê e ouve a realidade e a registra, mas um agente social e protagonista capaz de compreender, de interagir com o meio e de transformar positivamente a realidade em que vive ([NOME OMITIDO], 2020, p. 9).

---

<sup>2</sup> Segundo Morales *et al.* (2016), em resumo, a teoria sociointeracionista, proposta por Vygotsky, considera que o aprendizado inicia no âmbito externo, isto é, há uma valorização do outro e também do uso de dispositivos de mediação.

Tendo iniciado suas atividades letivas a partir de 2006, a escola em estudo possui um público formado por jovens que residem na sede e na zona rural, pertencendo a ambientes socioeconômicos díspares. Segundo seu PPP ([NOME OMITIDO], 2020, p. 3), a escola conta com “[...] alunos que residem na zona urbana, e outros vindos da zona rural, por meio de transportes escolares, em que os pais são pequenos agricultores e ainda alunos que moram na periferia da cidade”.

Acrescentemos que a escola possui parte de seus discentes com perfil de trabalhadores, estudando no ensino regular ou na EJA, ambos no turno noturno. Segundo dados colhidos no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige), plataforma da Seduc/CE, a escola em análise contou 1.105 alunos matriculados em 2020, distribuídos em 34 turmas, na sede e em seus anexos. Para melhor apresentar o número de pessoas atendidas pela escola, sistematizamos os dados no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição dos estudantes, por segmento escolar (2020).

Oferta	Turma	Local	Nº de estudantes
1ª série   Ensino Médio   Regular   Manhã	A/B/C/D	Sede	165
1ª série   Ensino Médio   Regular   Tarde	E/ F/ G/ H	Sede	139
1ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	I	Sede	27
1ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	J	Polo de Nenelândia	21
1ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	K	Polo de Berilândia	19
2ª série   Ensino Médio   Regular   Manhã	A B/C/ D	Sede	154
2ª série   Ensino Médio   Regular   Tarde	E/ F/ G/H	Sede	116
2ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	I	Sede	37
2ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	J	Polo de Nenelândia	26
2ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	K	Polo de Berilândia	19
3ª série   Ensino Médio   Regular   Manhã	A/ B/ C	Sede	107
3ª série   Ensino Médio   Regular   Tarde	E / F/ G	Sede	94
3ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	I	Polo de Nenelândia	22
3ª série   Ensino Médio   Regular   Noite	J	Polo de Berilândia	13
EJA Presencial - Ensino Médio   EJA   Noite	A / B / H/ I	Sede	146
Total de alunos			1.105

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir dos registros escolares.

Quanto ao seu aspecto estrutural, e segundo o seu PPP, a instituição escolar em estudo ([NOME OMITIDO], 2020, p. 4)

[...] é uma escola pública de estrutura ampla. Sua estrutura física é composta de 12 salas de aula, 03 laboratórios de Informática, laboratórios de Ciências (01 de Química, 01 de Física e 01 de Biologia) 01 Biblioteca com um acervo geral de 10.345 títulos, entre obras literárias, livros didáticos e paradidáticos; 01 sala de audiovisual, com três televisores, 02 dvds e assentos para 45 lugares, contendo ainda 1718 títulos em VHS e DVDs nas diversas áreas do conhecimento. A escola possui ainda amplo auditório climatizado, com capacidade para 150 pessoas e quadra poliesportiva.

Acerca dos Laboratórios de Ensino de Informática (LEI), é importante salientar o número reduzido de computadores em boas condições de uso, em torno de dez, a considerar o contingente de alunos. Diante do exposto, os LEI findam por ser utilizados na maior parte das vezes para aulas expositivas, por meio do uso de *notebook*, em geral de uso pessoal do professor, e de retroprojetor da escola, cujas imagens são projetadas em uma lousa virtual, a qual é utilizada, em sua maioria, apenas como um Quadro branco.

Ao nos determos no processo pedagógico da referida instituição escolar, é importante destacar a realização dos planejamentos coletivos, também denominados Coletivos Semanais, que são realizados no período noturno e separadamente, por área do conhecimento, de terça a quinta-feira, sendo o repasse e a construção da pauta definidas às segundas-feiras. De tal reunião participam a Diretora Escolar, os PCA e os coordenadores escolares. Durante o período pandêmico, cumpre destacar que tais reuniões passaram a ser virtuais, nas manhãs de segunda-feira, a partir das 9:30h, com horários de término variados.

Embora não possua um caráter definitivo, podendo ser passível de modificação por intermédio das sugestões dos PCA, a pauta dos Coletivos Semanais, via de regra, não sofre alterações, seguindo demandas de ações pedagógicas e burocráticas geradas pelos eventos educacionais previstos no calendário letivo anual. Como exemplo de tais demandas, percebemos que parte considerável, se não a maior, do tempo de duração dos Coletivos Semanais é preenchido com: repasse de informes gerais, orientações e exigências de ações demandadas pela gestão; elaboração de planos de aula anual e/ou bimestral; verificação e/ou preenchimento de frequências e registros de aula em atraso no Diário *On-line* e demais pendências; planejamento e monitoramento das ações que envolvam projetos escolares, elaboração de avaliações bimestrais; preparação pedagógica e didática para as avaliações internas e externas; dentre outras ações correlatas.

Como evidência do caso em estudo, buscamos as temáticas e a escuta aos professores, realizadas nos Coletivos Semanais da área LCT da escola, nos anos de 2018 e 2019. No Quadro 3, organizamos tais informações relacionadas aos momentos de formação continuada conduzida pelo coordenador de área e pelo PCA.

Quadro 3 - Temáticas dos Coletivos Semanais da área LCT (2018 e 2019).

Temáticas abordadas nos coletivos 2018		Temáticas abordadas nos coletivos 2019	
01	Planejamento Anual e Planos Bimestrais	01	Planejamento Anual e Planos Bimestrais.
02	Inserção dos planos de aula no Diário <i>On-line</i>	02	Inserção dos planos de aula no Diário <i>On-line</i>
03	Definição dos horários de planejamento individual	03	Organização do planejamento individual docente
04	Projeto Círculo de Leitura	04	Projetos escolares
05	Estudo do conteúdo “Escola Aprendente” - correlação com a elaboração dos planos escolares	05	Preenchimento do Diário <i>On-line</i> (frequência, registro de aula e de notas)
06	Preenchimento do Diário <i>On-line</i> (frequência, registro de aula e notas)	06	Olimpiada Brasileira de Língua Portuguesa
07	Orientações para preenchimento do Diário de Campo, dos projetos escolares	07	Concursos Literários
08	Estudo do Projeto Político-Pedagógico da Escola - PPP: Bases legais, Segmentos Escolares (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil), Processo de seleção e eleição do núcleo gestor)	08	Avaliações bimestrais - definição de conteúdo, pesquisa e elaboração de questões, definição de prazos
09	Avaliação Diagnóstica - 2018 (preparação)	09	Expulsão de aluno de sala de aula - procedimentos
10	Inserção dos gabaritos da Avaliação Diagnóstica no <i>site</i> governamental	10	Clima organização - Turmas 2019
11	Pesquisa de questões Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) / Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para inclusão nas Avaliações Bimestrais	11	Alinhamento de conteúdo por área
12	Organização das avaliações bimestrais	12	Acompanhamento semanal - Projeto Individual
13	Concursos literários	13	Planejamento das Oficinas de Língua Portuguesa
14	Apresentação do Projeto do Multimeios: planejamento de ações conjuntas com a área LCT	14	Ficha de Acompanhamento Disciplinar
15	Readequação das ações - Projeto Círculo de Leitura	15	Acompanhamento - Planejamento Individual
16	Intervenção Pedagógica - recuperação paralela	16	Organização das aulas, palestras e partilha de alimentos (Semana Santa)
17	Organização de oficinas para o Dia do Estudante	17	Lançamento de notas no Diário <i>On-line</i>

Temáticas abordadas nos coletivos 2018		Temáticas abordadas nos coletivos 2019	
18	Estudo e debate sobre “A formação do educador” (texto de Rubem Alves)	18	Organização da sala de aula (mapeamento)
19	Troca de experiências (uso de dinâmicas, aulas diferenciadas)	19	Intervenção Pedagógica - recuperação paralela
20	Estudo aplicado acerca da LDB	20	Leitura e debate do texto “Indisciplina: menos punição e mais diálogo”, de Telma Vinha
21	Debate sobre como incentivar o estudo pelo aluno - protagonismo discente	21	Levantamento da infrequência discente
22	Estudo e debate acerca da concepção de currículo	22	Avaliação docente pelo aluno
23	Organização do pelotão LCT no Desfile de 07/09 (definição de responsabilidades, autores homenageados, caracterização e elaboração de cartazes e afins)	23	Relatório Geral da Avaliação Diagnóstica - 2019
24	Informe e organização para Spaece	24	Empatia e responsabilidade social da escola
25	Informe e organização para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	25	Orientação para melhor especificidade das atividades nos planos bimestrais
26	Participação no Ceará Científico <sup>3</sup>	26	Descritores em Língua Portuguesa - Preparatório para Avaliação Diagnóstica
27	Estudo e debate acerca da formação de leitores	27	Cronograma dos Projetos Individuais Docentes
28	Leitura e debate sobre “Círculos de Leitura: um quanto de teoria e um tanto de práticas”	28	Gestão em sala de aula: controle das saídas dos alunos durante as aulas
29	Apreciação dos novos livros da Biblioteca	29	Aplicação/uso da lousa digital
		30	Ratificação do Calendário Escolar
		31	Estudo do texto “Conflitos escolares: dicas para lidar de forma positiva”
		32	Apresentação e estudo do Sistema de Acompanhamento dos dados escolares
		33	Informe e organização escolar para Spaece
		34	Informe e organização para Saeb
		35	Participação no Ceará Científico - 2019
		36	Levantamento e debate acerca do uso de tecnologias na escola e nas aulas da área LCT
		37	Debate sobre valores humanos e gestão da sala de aula

Fonte: Elaboração própria (2021).

<sup>3</sup> Para saber mais, vide: <http://mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-fomento-a-educacao-cientifica-do-estado-do-ceara-analise-do-ceara-cientifico-a-partir-da-sua-execucao-pelos-tecnicos-da-seduc-credes-e-sefor/>.

Ao analisarmos o Quadro 3, constatamos que as horas dos Coletivos Semanais são consumidas com temas que envolvem o preenchimento do Diário *On-line*, com o repasse de informes e orientações escolares diversas. Além do exposto, quando ocorre o estudo pedagógico em tais encontros semanais, em geral, os textos abordados durante a formação continuada são relacionados a como lidar com a indisciplina dos alunos, acerca das competências socioemocionais e quanto ao planejamento das aulas.

No que concerne às disciplinas, nos planejamentos pedagógicos semanais foi identificado que a temática formativa é centralizada na disciplina de Língua Portuguesa (LP), com ênfase no estudo dos descritores de tal área, que são utilizados para a elaboração das avaliações externas pelas quais a escola passa. Portanto, é perceptível que a formação disciplinar apresenta limitação, principalmente por ainda não conseguir englobar as temáticas específicas das disciplinas de Redação, Arte, Educação Física (EF), Língua Inglesa e Língua Espanhola, uma vez que o momento pedagógico ocorre de forma coletiva e simultânea, com todos os docentes da área, ficando esses professores, por vezes, apartados dos assuntos trabalhados na formação.

Os dados apresentados no Quadro evidenciam que a formação continuada docente pode estar sendo prejudicada, ao ocorrer, por vezes, fortuitamente, e geralmente sem seguimento, comprometendo ações que busquem a consolidação de um planejamento estratégico.

Dando prosseguimento ao estudo dos dados extraídos durante os encontros de formação continuada, temos registradas as falas dos docentes, no que concerne às questões por eles mencionadas, em um momento específico do Coletivo Semanal, denominado: “Escuta ao Professor”, no qual a palavra fica facultada a qualquer professor que queira se expressar acerca de qualquer assunto, em geral, relacionado ao ofício docente, como consta no Quadro 4.

Quadro 4 - Escuta ao Professor nos Coletivos Semanais da área LCT (2018 e 2019).

Escuta ao professor - Considerações docentes - 2018	Escuta ao professor - Considerações docentes - 2019
Docentes de Educação Física requerem o retorno da aula prática semanal, retirada pela Crede 12	Reclamações sobre indisciplina discente
Questionamentos acerca do Projeto “Padrinho/ Madrinha de Turma”	Solicitação da construção da parte teórica dos projetos por etapas
Professores temporários referem atraso na liberação de acesso ao Diário <i>On-line</i>	Professores lotados no horário do coletivo
Divulgação dos jogos escolares	Reclamação quanto à demora na entrega dos livros

Escuta ao professor - Considerações docentes - 2018	Escuta ao professor - Considerações docentes - 2019
	didáticos.
Indisciplina – dificuldade de enfrentamento (identificação de alunos e turmas).	Proibição do uso do celular relacionado com melhoria da disciplina
Salas com temperatura elevada, comprometendo trabalho docente e o aprendizado discente.	Desmotivação docente e discente pela exclusão das aulas práticas de Educação Física. Solicitação de retorno
Incluir pais dos alunos nas ações escolares.	EJA: observação de crescente número de faltas e não cumprimento de horário pelos discentes
Solicitação de que o coordenador da área repasse, periodicamente, a situação do registro das aulas no Diário <i>Online</i> .	Necessidade de manutenção elétrica nas salas de aula
Solicitação de uniformidade das informações pela gestão, quanto ao preenchimento do Diário <i>On-line</i> (sábados letivos, datas comemorativas, recessos etc.).	Acústica das salas comprometida, com ventiladores barulhentos, bem como salas com temperatura elevada, gerando alunos impacientes, indisciplinados e impossibilidade de seguir plano de aula; adoecimento docente (afonia e stress), sendo também prejudicial para a saúde e aprendizado discente
Solicitação de uso do Coletivo Semanal para elaboração e correção de provas, haja vista o planejamento individual não ser suficiente	Repensar a proposta de organização dos alunos em sala de aula
Felicitação pela Reunião Diagnóstica nas primeiras séries do Ensino Médio	Dificuldade quanto à utilização dos equipamentos de multimídia (escassos, danificados)
Solicitação de intervenção da gestão em turmas indisciplinadas	Dificuldades de acesso no Diário <i>On-line</i> - falha interna
Solicitação de padronização das informações em âmbito geral	Solicitação de estudo das habilidades socioemocionais
Apatia discente. Parte dos alunos não querem fazer nada em sala de aula	Quantidade exacerbada de ações simultâneas, ocasionando aulas com conteúdo do currículo atrasadas. Sobreposição das ações dos projetos escolares e burocracia, gerando ações fragmentadas e descontínuas
Demora dos alunos para retorno à sala de aula, ao término do intervalo	Buscar incentivar o sentimento de pertencimento discente à escola
Dificuldade no trabalho com as rubricas do Projeto Diretor de Turma	Êxito X dificuldades na execução de alguns projetos escolares
Questionamento acerca da quantidade de 20 questões nas avaliações de Língua Portuguesa	Solicitação de maior suporte para montagem de equipamentos de multimídia em sala de aula
Dificuldade de acesso à Internet	Reclamação acerca da descontinuidade dos projetos realizados em 2018. Obrigatoriedade de novas temáticas e dificuldade de definição destas
Solicitação de notebooks para uso docente durante planejamento individual e coletivo	Reclamação sobre salas sem TV ou com estas danificadas
Avaliação da possibilidade de círculos de leitura no contraturno	Solicitação da instalação de retroprojetores nas salas de aula
Identificação de grande dificuldade discente com a produção escrita	Infrequência escolar no turno vespertino

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ao analisarmos os dados constantes do Quadro 4, temos evidenciado que a fala docente é pautada em necessidades práticas do cotidiano escolar, até mesmo estruturais, sem haver menção a questões formativas, tampouco queixas acerca da fragmentação ou interrupção de estudos formativos, ou das demandas burocráticas.

Além do exposto, identificamos que a temática da cultura digital foi abordada em várias ocasiões pelos docentes, em suas falas, como a questão do uso do celular em sala de aula, da utilização e maior suporte técnico para uso de dispositivos tecnológicos, bem como queixas acerca de sua manutenção e/ou ausência em sala de aula e dificuldade temporária de acesso aos aplicativos institucionais. Tais apontamentos demonstram que, em meio ao volume de obrigações e de situações e contextos pedagógicos em que o professor está inserido, há uma busca por maior inserção e adaptação ao mundo digital.

A percepção resultante da análise das evidências é a de que a formação continuada docente e a abordagem acerca da cultura digital são negligenciadas ou relativizadas diante do volume de ações burocráticas que surgem e que exigem ações de curto prazo. Isso ocorre ao percebermos que há tópicos relacionados a dúvidas sobre cultura digital nas falas dos docentes no momento de sua escuta, porém tal temática não é trabalhada como tema central de estudo e debate do coletivo docente. Ressaltamos, também, que a abordagem é sempre limitada a questões de manutenção de máquinas e de equipamentos, passando ao largo do universo da cultura digital e da convergência das mídias no processo educacional.

Assim, pela análise inicial dos documentos e registros dos Coletivos Semanais, percebemos que a formação continuada se mostra fragmentada, sem a sequência de um planejamento macro. Isso ocorre pelas próprias circunstâncias do atarefado e burocrático cotidiano escolar, que necessita ser melhor diagnosticado e direcionado, uma vez que, de certa forma, ultrapassa o espaço que, genuinamente, deveria ser formativo para os docentes.

Com relação à cultura digital, percebe-se que a escola está imersa nela, como vemos evidenciado no Quadro 3. Todavia, a forma como esta é trabalhada necessita ser melhor diagnosticada e analisada, a fim de não relativizarmos a sua relevância para o contexto educacional, dado o que recomenda as diretrizes educacionais contemporâneas, que enfatizam o ensino com tecnologias, que vai bem além do uso de um projetor de imagens. Assim, consideramos a premência de um ensino que priorize a vivência, a prática e todo o arsenal de informações e ideias que permeiam o ambiente digital, de forma que o aluno possa se



reconhecer nesse processo de mediação das relações e da produção humana, principalmente, por meio da forma como o processo de ensino-aprendizagem, pautado no ambiente escolar.

Ratificamos, porém, a necessidade de averiguarmos como o processo de imersão na cultura digital se apresenta para quem compõe a escola, pois, a princípio, este não se apresenta de forma linear, por meio de um planejamento estratégico sequenciado, seguindo uma linha lógica e pedagógica. Problematizamos, inclusive, o quanto o contexto pandêmico potencializou as discrepâncias de conhecimento e habilidades tecnológicas entre aqueles que fazem a escola, ao passo que enfatizou, também, a necessidade de buscar uma linha diretiva mais equânime e dialógica, no que concerne à cultura digital.

## 2.6 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O CONTEXTO DA COVID-19 NA ESCOLA PESQUISADA

Por vezes, o ambiente escolar, contraditoriamente, não permite ou dificulta os passos em direção à formação continuada docente. Assim, mesmo em um contexto de ensino, o estudo pode ser tratado como algo secundário até mesmo por aqueles que propagam conhecimento.

Já evidenciamos, na seção anterior, que questões burocráticas e avaliativas sobrecarregam as horas de estudo e de formação. Consideramos, também, necessário pontuar a resistência, subentendida ou declarada, de parte dos docentes no que diz respeito aos momentos de formação, situação essa observada pela pesquisadora em alguns momentos do cotidiano escolar e que é investigada, neste trabalho, com a análise dos dados construídos nas rodas de conversa com os participantes da pesquisa.

Problematizamos, então, que o foco das formações em ações imediatistas para a resolução de problemas de fluxo escolar, de manutenção do público discente, para a melhoria na frequência escolar, nos índices de aprovação e participação do alunado nas avaliações internas e externas, tenha invertido as prioridades para o alcance de uma escola que se adeque ao processo formativo docente em serviço, contribuindo para o distanciamento de parcela dos docentes do coletivo semanal.

A fim de evidenciar tal situação, organizamos, no Quadro 5, a seguir, as informações relacionadas aos encontros e momentos de formação desenvolvidos pela Crede 12 durante o

ano de 2019, quando coordenadores escolares, PCA e Professores foram convocados para os eventos formativos da Crede 12.

Quadro 5 - Relação de temas abordados nas formações para PCA realizadas pela Crede 12, Quixadá/CE (2019).

Nº	Natureza	Evento/ Formação	Tema	Público
01	Formação	Comitê de Gestores	Foco na Aprendizagem e Pactuação de Metas - 2019	Gestores Escolares
02	Formação	Encontro da Superintendência Regional/Central	-----	Superintendentes Escolares
03	Formação	I Encontro Formativo dos Diálogos Socioemocionais	Diálogos Socioemocionais	Professores
04	Formação	I Encontro de Formação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social – NTPPS	-----	Professores
05	Formação	I Seminário de Coordenadores Escolares	Coordenador Escolar: uma Agenda Pedagógica com Foco na Aprendizagem do Estudante	Coordenações Escolares
06	Formação	Encontro Presencial – Curso Matemática e Ciências da Natureza – CED	-----	Professores
07	Formação	I Encontro Formativo – PCA	PCA: O Acompanhamento Pedagógico e os Desafios da Formação do Professor em serviço	PCA
08	Formação	Formação Censo Escolar	Formação Censo Escolar 1ª Etapa – Matrícula Inicial 2019	Secretarias Escolares
09	Formação	Encontro da Superintendência Regional/Central	-----	Superintendentes Escolares
10	Evento	IV Festival “Alunos Que Inspiram”	-----	Estudantes
11	Evento	Fórum Regional Dos Grêmios Estudantis	-----	Estudantes
12	Formação	I Encontro Formativo AEE	-----	Professores
13	Formação	II Encontro de Formação do NTPPS.	-----	Professores
14	Evento	Escola: Espaço De Reflexão	Fortalecendo a Cultura do Diálogo	Estudantes
15	Formação	I Encontro Formativo dos Diálogos Socioemocionais	-----	Professores
16	Formação	Formação Censo Escolar	Formação: Conferência e Retificação de Eventuais Erros na Migração	Secretárias Escolares

Nº	Natureza	Evento/ Formação	Tema	Público
			Sige/Educacenso 1ª Etapa – Matrícula Inicial 2019	
17	Formação	I Workshop do Ceará Científico	Ceará Científico – Feira Regional	Professores e Gestores Escolares
18	Evento	Cerimônia de Premiação do III Prêmio de Redação	Concurso de Redação	Estudantes e Gestores Escolares
19	Formação	Aula Inaugural – Curso EAD - Grêmio Estudantil	Curso EAD (Grêmio Estudantil)	Estudantes
20	Evento	Ceará Científico – Etapa Regional	Ceará Científico – Feira Regional	Comunidade Escolar
21	Evento	Reunião de Boas Práticas - Circuito De Gestão – Projeto Jovem de Futuro – PJF	Boas Práticas – Circuito De Gestão – PJF	Gestores Escolares
22	Evento	Comitê Gestores Escolares	Gestão Escolar	Gestores Escolares

Fonte: Elaboração própria (2021).

A falta de formação adequada para os PCA pode ser identificada nos dados do Quadro 5. Em nenhum dos momentos de formação o uso das tecnologias digitais e em rede foi alvo de reflexão. Dos 22 eventos registrados pela Crede 12, no ano de 2019, foram realizados 7 encontros formativos com docentes (31,81%), 1 encontro direcionado para os coordenadores escolares (4,54%) e 1 encontro com PCA (4,54%). Todavia, o assunto da Cultura Digital e suas tecnologias, seja como teoria, seja na qualidade de método de ensino, não foi objeto de nenhuma das formações ou encontros realizados com os atores educacionais supramencionados.

Os dados permitem ressaltar, portanto, a dificuldade de o PCA ter uma regularidade formativa, na medida em que é necessário que ele concilie as funções docentes com as funções pedagógicas, formativas e burocráticas que a ele competem, seja como professor, seja como PCA. Além disso, no ínterim de tais funções, o PCA cumpre a exigência institucional de fazer cursos ofertados pelo estado, que não atendem, necessariamente, às suas necessidades formativas, uma vez que, em geral, são formações para toda a classe docente, sem o viés que contemple a atuação do PCA, especificamente.

Além disso, os dados dos Quadros nos permitem refletir acerca da abordagem atual da cultura digital na escola e os caminhos que a instituição trilhou no período pandêmico ora vivenciado, visto que, com o esvaziamento da escola e a adoção de aulas remotas ocasionadas

pela pandemia, a Seduc/CE passou a ofertar uma formação sobre competências digitais a coordenadores escolares, PCA e professores da rede estadual que nele se inscreveram. No que concerne à área LCT da escola em questão, todos os docentes foram inscritos no curso.

Acerca do referido aspecto, é importante pontuar que, embora os dispositivos tecnológicos já estivessem presentes no contexto pessoal e/ou profissional de alunos e professores, temáticas de formação com ênfase nas tecnologias, em sua maioria, foram enfatizadas após o início da pandemia da Covid-19, em 2020, que repercutiu com a suspensão das aulas presenciais físicas.

Em tal contexto, no dia 28 de março de 2020, a Seduc/CE e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Ceará (Apeoc) fizeram a divulgação de um documento intitulado “Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual do Ceará” (CEARÁ, 2020b). O referido documento trazia um conjunto de diretrizes que buscavam subsidiar o processo de ensino a distância e domiciliar, servindo como um norte para a organização das unidades estaduais de ensino cearenses.

Tendo como base um Plano de Atividades domiciliares, tal documento elencou uma série de estratégias com o fim de cumprir a carga horária do trabalho escolar durante o período que durasse a suspensão das atividades educacionais, em decorrência da pandemia supracitada.

Dentre as diretrizes constantes no referido documento, destacamos a quinta que, ao tratar do livro didático como referência para a organização das atividades, também acentua a possibilidade de utilização de suportes tecnológicos para interação professor-aluno, os quais foram:

- a) *ALUNO ON-LINE*: plataforma desenvolvida pela Seduc/CE, em que os alunos podem interagir com os professores (<https://aluno.seduc.ce.gov.br>).
- b) *PROFESSOR ON-LINE*: plataforma desenvolvida pela Seduc/CE, em que os professores podem interagir com os alunos e onde estão disponíveis as ferramentas do Diário *On-line* (<https://professor.seduc.ce.gov.br>).
- c) *Google Classroom*: serviço gratuito desenvolvido para escolas, que visa simplificar, distribuir e avaliar tarefas virtualmente (CEARÁ, 2020b).

A propósito, para utilização do recurso *Google Classroom*, no referido documento consta a informação de que a Seduc/CE firmou parceria com a empresa *Google*, de forma que foram criadas, automaticamente, contas para os professores (nome.sobrenome@prof.ce.gov.br), bem como para os alunos (nome.sobrenome@aluno.ce.gov.br). Além disso, em tal plataforma seriam criadas as turmas virtuais, com obediência à mesma organização do ensino presencial, e para as quais os professores teriam acesso para “[...] postar e receber atividades, dialogar, atribuir notas e realizar aula virtuais. As Credes/Sefor serão orientadas para auxiliar as escolas no uso dessas ferramentas” (CEARÁ, 2020b, p. 4).

Em tais diretrizes, constantes do documento supracitado, também foi apresentada a possibilidade de utilização, dentre as muitas plataformas com conteúdos digitais existentes, de algumas sugestões, como as que seguem (CEARÁ, 2020b, p. 04):

A) ENEM NA REDE: plataforma digital desenvolvida pela Seduc com conteúdo estruturado, explorando temas curriculares que se alinham aos eixos cognitivos e às competências e habilidades propostas na Matriz de Referência do ENEM – #Enemnarede (<https://enem.ced.ce.gov.br>).

B) PLATAFORMA ALCANCE: Plataforma digital desenvolvida pela Assembleia Legislativa do Ceará (AL/CE), que oferta curso preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Nesse período de isolamento social, os estudantes poderão assistir às aulas pela TV Assembleia, no horário de 8h às 12h de cada sábado, por dispositivos móveis, pelo site da Assembleia e pela plataforma Alcance Virtual. Durante as transmissões, os alunos poderão enviar as dúvidas por WhatsApp, pelo número (85) 99618 1198, que serão respondidas, ao vivo, pelos professores (<https://alcancevirtual.al.ce.gov.br>).

C) PORTAL DO PROFESSOR: ambiente virtual para o professor acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>).

D) DOMÍNIO PÚBLICO: ambiente virtual que visa disponibilizar informações e conhecimentos de forma livre e gratuita, busca incentivar o aprendizado, a inovação e a cooperação entre os geradores de conteúdo e seus usuários (<http://www.dominiopublico.gov.br>).

Não obstante, durante o período pandêmico, a Seduc/CE, por meio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), inseriu na educação cearense a figura do Agente de Gestão da Inovação Educacional (AGI), sendo tal ação parte do Programa Ceará Educa Mais, tendo como base legal a Lei nº 17.572/2021 – “Ceará Educa

Mais” (CEARÁ, 2021b); e o Decreto nº 34.607/2022 – “Professor Aprendiz” (CEARÁ, 2022T).

Como perfil e critério de seleção, tal profissional da educação deve ter conhecimento no uso pedagógico de tecnologias e metodologias educacionais, sendo direcionado para apoio aos gestores escolares e professores da rede pública estadual de ensino, principalmente no que concerne ao planejamento e implementação de práticas pedagógicas inovadoras, relacionadas à Educação Híbrida e a novos valores e repertórios didáticos.

No que se refere à Regional da Crede 12, durante o período de suspensão das aulas presenciais, teve início a ação de três AGI para dar suporte às escolas que fazem parte da referida Regional, por meio de encontros remotos esporádicos, nos quais eram apresentadas ou enfatizadas e discutidas novas práticas pedagógicas e tecnológicas, bem como formas de enfrentamento à situação então vivenciada.

Portanto, no caso cearense, as atividades escolares presenciais foram suspensas a partir de 17 de março de 2020, com a perspectiva de retorno em 15 dias, como expresso anteriormente. Porém, o agravamento da pandemia da Covid-19 fez com que as aulas passassem a ser remotas e o retorno presencial ocorreu de forma paulatina apenas no segundo semestre de 2021, tendo ocorrido o retorno das aulas de modo 100% presencial a partir do dia 20 de setembro de 2021, com a manutenção do ensino híbrido, quando necessário.

Assim posto, realçarmos o cenário propositivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que buscou, continuamente, intervir de forma afirmativa e como suporte para os docentes durante o período pandêmico iniciado em 2020 e ainda vigente em 2021, por meio da oferta de cursos remotos, *webconferências*, entrega de *tablets* e chips com internet para os discentes.

Associado ao exposto, refletir acerca do uso das tecnologias sempre fez parte de um processo contínuo em nossa atuação profissional como PCA, uma vez que pensar em novas práticas consiste em um processo ininterrupto e inerente à função de corresponsabilidade com a formação docente, juntamente à coordenação escolar de minha área e com a direção escolar.

Por conseguinte, refletir acerca da cultura digital faz parte de um processo em que nos encontramos, de forma permanente, haja vista que temos a consciência da necessidade constante de atualização por parte do docente, conforme os documentos basilares educacionais. Isso ao passo de que o PCA, em tal contexto, possui papel relevante e direcionador de, no mínimo, propor para a escola uma avaliação permanente da formação

continuada docente sob novas perspectivas, direcionando os afazeres burocráticos e organizacionais para seus devidos tempos e espaços, além de buscar uma relação de capacitação para com o coordenador escolar.

Dando continuidade ao nosso estudo, no capítulo 3, a seguir, buscamos compreender o contexto social e escolar que repercute na formação continuada docente, realizada em âmbito escolar.

### **3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATUALIDADE PANDÊMICA E PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ESCOLA**

Neste capítulo, objetivamos analisar o planejamento e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada docente na escola em análise. Em sua primeira seção, buscamos o embasamento teórico correlacionado ao período incomum que a sociedade vivencia, no que concerne ao evento sanitário da Covid-19 e as mudanças que a escola passou a vivenciar em função dela.

Dando prosseguimento, na seção seguinte, analisamos o papel social da escola em tal contexto, além da pertinência da formação continuada docente. Ademais, nas outras duas seções que compõem este capítulo, tratamos de apresentar a metodologia que adotamos em nossa pesquisa e a análise dos dados obtidos.

Como principais conceitos e estudos que utilizaremos para respaldar nossa pesquisa, teremos, quanto à cultura digital, Andrade, Fernandes e Souza (2019); Pimentel (2018; 2011); Lorenzetti e Vasques (2017); Sampaio; Bonila (2014); Bruno, Pesce e Bartolomeu (2012; Santaella (2013a; 2013b); Serres (1996; 2013); Silva (2012); Santos (2009; 2019). Acerca do contexto pandêmico, Oliveira, Silva e Silva (2020). Acerca do papel social da escola e a formação continuada docente, trazemos os estudos de Resende e Melo (2020), De Nez (2019), Bruno e Couto (2019), Pimentel (2011; 2018), Comis (2006), Nóvoa (1992; 1995; 2002; 2009; 2019), Finger e Nóvoa (2010) e Freire (1996; 2001).

#### **3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONTEXTO PANDÊMICO: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

O coronavírus, causador da doença Covid-19, teve sua propagação inicial na China, entre o final de 2019 e início de 2020, tendo, rapidamente, alcançado o patamar de pandemia, causando milhões de mortes, alterando hábitos de convivência e de higiene. Essa pandemia obrigou os países e seus governos a decretarem o fechamento dos locais de convivência e de fluxo de pessoas, como o comércio, as escolas, as casas de espetáculo e os bares, repercutindo, assim, no aumento do desemprego. Um impacto muito forte e negativo na economia global e local.



No Brasil, mais especificamente no Estado do Ceará – um dos mais afetados –, inicialmente, as aulas foram interrompidas em meados de abril de 2020 e assim permanecem, a fim de cessar ou diminuir a contaminação pelo referido vírus, o que ocasionou mudanças em variados aspectos da vida escolar e da vida dos profissionais da educação, dos discentes e de suas famílias.

Por conseguinte, diante da conjuntura sanitária supracitada, a escola em tela, como todas as escolas, teve que se reinventar por meio de ações que impactassem nas metodologias dos componentes curriculares, no realinhamento dos projetos escolares, na avaliação da aprendizagem, na frequência discente, no currículo, na formação docente realizada pela escola. As medidas adotadas, conforme documento normativo da Seduc/CE, tiveram como objetivo propiciar a manutenção do essencial para a formação do aluno em meio à situação adversa.

Em tal conjuntura, cabe trazeremos a BNCC como referência, pois, se as escolas, de um modo geral, já estivessem em uma fase mais avançada de conhecimento, domínio e implementação das diretrizes educacionais constantes em tal documento, provavelmente, o setor educacional estaria “navegando em águas menos turbulentas”. No que se refere ao contexto de avanços tecnológicos pelos quais passa a sociedade, em particular, a educação, Andrade, Fernandes e Souza (2019, p. 9) asseveram:

A BNCC prevê que no Ensino Médio a cultura digital e os multiletramentos façam parte das práticas de linguagem no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a interação por meio desses novos letramentos já se encontra avançada. Assim, elenca o uso de ferramentas tecnológicas, como software de edição de texto, *playlist*, *games* e *slides*.

O contexto social e econômico nacional interfere na proposição de ações que contemplem os preceitos da BNCC, no anterior ou no atual contexto educacional, pois, a escola e o professor esbarram na falta ou na exígua conectividade discente, assim como na impossibilidade destes de possuírem os equipamentos tecnológicos necessários para as aulas remotas.

Não obstante, Oliveira, Silva e Silva (2020) analisam as mudanças na sociedade contemporânea, causadas pela crise da pandemia do Coronavírus. Eles afirmam: “[...] nesse processo a educação se vê na urgência de reinventar-se para acompanhar essas transformações, e, ao mesmo tempo, precisa pensar numa nova concepção da ação

pedagógica, de sala de aula” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 27). Não obstante, os autores acrescentam que

[...] se as tecnologias digitais nas escolas forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. Cabe ressaltar que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

Não fosse o bastante atuar à frente de tal problemática, observamos que parte dos profissionais, discentes e suas famílias, adoeceu física e/ou mentalmente e passaram por situações de redução salarial ou de desemprego, além de perdas familiares, em decorrência da Covid-19.

Acerca da temática supramencionada, no que concerne aos recursos digitais, cumpre abordamos o pensamento de Lorenzetti e Vasques (2017, p. 63), as quais consideram que

[...] são diversos os desafios atuais da docência; no entanto, acredita-se que o uso das TIC tem sido um tema merecedor de destaque. Hoje, vive-se uma inserção em uma Cultura Digital, com os alunos chegando à sala de aula cheios de informação e sabendo lidar melhor com as tecnologias que muitos docentes. Assim, sem sombra de dúvida, esses alunos precisam da escola e do professor para transformar essa enxurrada de informações em conhecimentos válidos.

Notadamente, a questão pandêmica vivenciada da Covid-19 resultou em uma situação caótica para todos os setores da sociedade. Para a escola, consideramos a relevância de se trabalhar as competências socioemocionais e digitais entre discentes e docentes, propiciar estudo continuado e capacitação para os profissionais da educação, bem como persistir na busca pela manutenção do vínculo do aluno com a escola.

Acerca de tais necessidades, no que concerne ao Estado do Ceará, percebemos um direcionamento da atenção governamental, uma vez que se encontra em andamento um curso para docentes, intitulado de “Competências Digitais para a Docência”, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced), na plataforma *Moodle*, da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância da Seduc/CE. Ademais, durante o período em que perdura a pandemia,

constantes foram os *webnários* (seminários conduzidos por meio da Internet), produzidos pela Seduc/CE, que versaram sobre temáticas relacionadas à cultura digital.

Outrossim, quando refletimos acerca do papel social da escola, importante se faz que ressaltemos que a escola muito representa para a coletividade de seu entorno, principalmente em regiões que apresentam considerável desigualdade social. Por sua atuação e alcance de grande número de famílias, a escola finda por representar um microcosmo da sociedade, nela estando representadas, inclusive, todas as mazelas sociais. Como reflexão acerca do exposto, mencionamos De Nez (2019, p. 8), que assevera que a escola

[...] é um espaço de construção do conhecimento que deve contribuir obrigatoriamente para a elevação da qualidade ofertada, principalmente na rede pública. Pode-se considerar que a escola, em todos seus níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), deve ter como função social formar o cidadão, dotando-o de conhecimentos que o tornem crítico, ético e participativo, além da preocupação com a profissão.

Por conseguinte, a autora pontua que a função da escola está direcionada para o desenvolvimento da sociedade e que, por meio dos saberes pedagógicos, deve “[...] conectar o conhecimento com a prática cotidiana do aluno, preparando-o para o exercício profissional” (DE NEZ, 2019, p. 8). A função social da escola finda por abranger outros aspectos, próprios de sociedades colapsadas pela pobreza e pela desestrutura familiar, tão pertinentes na contemporaneidade. Assim, o leque de ações que, direta ou indiretamente, recaem acerca da escola representam desafios diários. Ademais, a realidade social das famílias, em um país com histórica e notória desigualdade social, reforça o desafio imposto no que concerne ao relacionamento da escola pública com as famílias, estando boa parte destas imersas em uma conjuntura social crítica e desoladora.

Portanto, diante das necessidades básicas do ser humano, a missão pedagógica e de avaliação da aprendizagem por parte da escola finda por ser inexpressiva ou relativizada por parte das famílias dos discentes, uma vez que elas possuem preocupações prioritárias para atender, como suas necessidades fisiológicas e de segurança, exemplificadas pela busca de alimentação e moradia, corroborando para o difícil alcance de uma relação família-escola favorável ao aprendizado. Relação esta para a qual, segundo Comis (2006, p. 142), é necessário “[...] que se institua um novo relacionamento com a família, tornando-a aliada do processo de ensino-aprendizagem”.

Tal contexto social, entretanto, não pode ser limitador das possibilidades de enfrentamento que a escola pode adotar para a realidade em questão, uma vez que ela possui planejamento de suas ações e recursos variados dos quais pode lançar mão. Como exemplificação, a escola pode passar a adotar parcerias interinstitucionais com os Centros de Atendimento Psicossocial (Caps), os Centros de Atendimento Psicossocial Álcool e Drogas (Caps AD), presentes em grande parte dos municípios brasileiros, e pode realizar projetos pedagógicos que versem acerca das dificuldades de vida e de aprendizado dos alunos, trazendo significado e superação para o cotidiano do aluno na escola.

Para tanto, realçamos o pensamento de Resende e Melo (2020, p. 85) que, ao se posicionar acerca do cenário educacional brasileiro, assevera que esse é desigual, bem como observa “[...] a inexistência de uma educação ‘para todos’ e uma sociedade dividida e injusta. Historicamente, a educação visa a reproduzir e conservar os interesses das classes dominantes, como se fossem interesses de toda a sociedade”.

Ao coadunarmos com os autores supracitados, ressaltamos que romper com condutas já cristalizadas no setor público ou com percepções do senso comum, com relação ao papel social da escola, não é algo que se alcança de forma imediata. Por conseguinte, a necessária adaptação da escola à atual conjuntura sanitária e ao cenário de retrocesso econômico que a maior parte da população mundial enfrenta, reafirma a relevância da formação continuada docente como um caminho para investimento estratégico por parte da gestão escolar.

Porém, nesse caminho de valorização da formação continuada docente, há muito a ser evidenciado. Assim, por exemplo, já se posicionava Paulo Freire, que afirmava que “[...] a formação dos educadores e a análise sobre ela tem muita importância” (FREIRE, 2001, p. 227). O referido autor também defende que

se a educação é realmente uma prioridade, então é preciso conseguir o dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho. Os cursos de formação permanente devem ser pagos. A compreensão que o poder público tem do trabalho do magistério deve incluir as horas nas quais o professorado está se preparando para ser melhor professor (FREIRE, 2001, p. 219).

Sob tal perspectiva acerca da importância da formação continuada, Lorenzetti e Vasques (2017, p. 62) asseveram que “[...] a formação continuada contribui para que o professor aperfeiçoe sua prática docente e, como consequência, melhore a qualidade educacional”. Dando prosseguimento ao seu pensamento, pontuam que “[...] a formação

inicial já não é mais suficiente para uma prática docente efetiva e com qualidade, é indispensável ao docente primar por uma formação continuada, compreendida como contínua, sequencial e distinta da formação inicial”.

Não obstante, importante se faz que realcemos que, embora nesse período pandêmico as ações pedagógicas da escola tenham ocorrido no plano virtual, em sua maioria, cada vez mais ficou evidente a relevância das comunidades de práticas, dos planejamentos e encontros coletivos, gerais e por área, embora virtuais.

Faz-se necessário, inclusive, ressaltarmos que, diante das circunstâncias inusitadas em que a escola se viu envolta, diante da persistente pandemia da Covid-19, o trabalho e o pensar coletivo estão a fazer a diferença. Isso pode ser constatado por meio da busca pela garantia do aprendizado do que se entende como essencial, além de se partilhar responsabilidades em decisões pedagógicas nunca antes cogitadas, assim como na partilha de conhecimentos, sejam pedagógicos, tecnológicos e entre os docentes.

Diante do exposto, cabe enfatizarmos a pertinência da formação continuada docente em sintonia com a cultura digital em tal contexto pandêmico, uma vez que tivemos alterados, de forma severa e abrupta, os planos e ações educacionais, haja vista que a formação continuada docente vem contribuindo, em várias frentes, para o enfrentamento e para o processo adaptativo necessário às novas circunstâncias presentes no panorama educacional.

### 3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, natureza aplicada, objetivo exploratório e procedimentos de pesquisa documental combinados com estudo de caso. Relativamente à coleta e à análise de dados, foram realizadas pesquisas documentais, aplicação de questionário, bem como duas rodas de conversa com onze docentes da área LCT da escola em tela. Finalizado o processo de análise dos dados construídos, a pesquisa apresenta, como aplicação educacional, uma proposta de intervenção com a perspectiva de auxiliar na condução da formação continuada docente contextualizada nas condições socioeconômicas e culturais da escola, sob o prisma da cultura digital e de práticas estratégicas e cooperativas.

Relativamente à sua finalidade, temos que a presente pesquisa realiza um estudo de caso, que é compreendido como uma metodologia de pesquisa caracterizada pela

profundidade de seu processo investigativo (CRESWELL, 2007) e pela realização de análises qualitativas, tendo em vista o problema elencado para a pesquisa, qual seja: investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da escola em estudo acerca da formação continuada realizada na escola e as implicações da cultura digital durante o contexto pandêmico da Covid-19.

Quanto à abordagem, a pesquisa possui abordagem essencialmente qualitativa, fundamentada em averiguações subjetivas e não estatisticamente correlacionadas, por meio da análise dos sujeitos, via rodas de conversa e questionários individuais, ambos realizados na metodologia virtual, haja vista os cuidados sanitários impostos pelo período pandêmico iniciado em 2020 e ainda vigentes. Subsidiados pela concepção teórica de Stake (2011, p. 41), temos que a pesquisa qualitativa é caracterizada por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”.

Como procedimentos de pesquisa, utilizados para o alcance de seus objetivos, optamos por fazer uso da: (i) pesquisa documental; (ii) pesquisa bibliográfica; e (iii) rodas de conversa. Não obstante, ao optarmos por tais procedimentos de pesquisa, evidenciamos o nosso intento de investigar o que pensam e o que viveram e vivem os docentes no que concerne à tríade supramencionada (formação continuada-cultura digital-impactos da Covid-19), bem como a nossa compreensão de que a abordagem qualitativa seja a mais adequada para a sistematização das evidências encontradas.

A seguir, descrevemos com nível maior de detalhamento as ações e procedimentos metodológicos dos quais fizemos uso durante o processo da pesquisa de campo.

### **3.2.1 Pesquisa Documental**

Segundo Silva *et al.* (2009, p. 4555), no que concerne à abordagem qualitativa, distintos métodos “são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem”.

Tais autores (SILVA *et al.*, 2009) destacam, porém, que, embora haja múltiplos e distintos tipos de documentos que podem ser objeto de uma pesquisa documental, aqueles que apresentam linguagem verbal e escrita são bastante relevantes, haja vista que são partes constituintes dos principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional.

Diante do exposto e a partir do estudo e da compreensão do processo metodológico, partimos para a consecução da pesquisa. A fase inicial da pesquisa consistiu na realização de pesquisa documental, feita durante os meses de agosto a setembro de 2020 e nos meses de outubro a dezembro de 2021, relativo aos registros documentais dos Coletivos Semanais dos anos de 2020 e 2021 e, também, na busca por evidências acerca da formação continuada docente na escola pesquisada, via levantamento de dados e informações contidas em duas fontes principais: (i) registros dos Coletivos Semanais da área LCT da escola; (ii) informações coletadas com a Crede 12.

No que diz respeito aos registros dos Coletivos Semanais, foram consultados 60 relatórios feitos dos encontros semanais, realizados no intervalo de tempo mencionado anteriormente. Já no que diz respeito aos dados coletados com a Crede, fizemos uma solicitação formal das informações, por meio de ofício digital, e a informação foi disponibilizada em formato de tabela de autoria da própria da Crede 12. Esses documentos embasaram a descrição do contexto da pesquisa feita especialmente no capítulo 2 desta dissertação.

Não obstante, buscamos respaldo na legislação educacional em âmbito nacional e estadual, a fim de orientar nosso estudo e ponderações.

### **3.2.2 Pesquisa Bibliográfica**

Como uma das primeiras ações a serem realizadas para a construção do presente estudo, temos a pesquisa bibliográfica que foi realizada e inserida ao longo da pesquisa. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é elaborada tendo como início material já publicado, com o fim de propiciar ao pesquisador o contato direto com todo o arsenal escrito já produzido acerca do assunto da pesquisa. Dentre os materiais que compõem a pesquisa bibliográfica, citamos: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, Internet [...].

Por conseguinte, optamos por autores que pesquisaram sobre formação continuada docente, como cultura digital e, recentemente, acerca de autores que já tivessem abordado em seus textos científicos a questão pandêmica da Covid-19, relacionada ao campo social e educacional. Portanto, embasamos nossa pesquisa, dentre outros, nos estudos quanto à cultura

digital de Andrade, Fernandes e Souza (2019); Pimentel (2011; 2018); Lorenzetti e Vasques (2017); Sampaio; Bonila (2014); Bruno, Pesce e Bartolomeu (2012; Santaella (2013a; 2013b); Serres (1996; 2013); Silva (2012); Santos (2009; 2019). Acerca do contexto pandêmico, Oliveira, Silva e Silva (2020). Acerca do papel social da escola e a formação continuada docente, trazemos os estudos de Resende e Melo (2020), De Nez (2019), Bruno e Couto (2019), Pimentel (2011; 2018), Comis (2006), Nóvoa (1992; 1995; 2002; 2009; 2019), Finger e Nóvoa (2010) e Freire (1996; 2001).

Objetivamos escolher a roda de conversa como um procedimento de pesquisa com os docentes, pensando na sua potencialidade em possibilitar um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e acessarmos o produto da discussão entre os pares.

Segundo Mélo *et al.* (2007), a roda de conversa possibilita o enfoque em torno de uma temática e, também, dos sujeitos, partícipes e protagonistas dos diálogos, ao se posicionarem e apresentarem as suas considerações, consonantes ou dissonantes com a dos demais, instiga a fala do outro, que também busca se posicionar, à medida que trabalha o processo de escuta. Além do exposto, em tal processo de retroalimentação, por intermédio do pensar compartilhado, os participantes das rodas de conversa buscam ouvir e compreender, ao passo que também expõem a sua história e o seu ponto de vista, conferindo significado aos diálogos relacionados à temática sugerida.

Ademais, a roda de conversa tem a sua fundamentação oriunda das práticas de oficinas de intervenção psicossocial, possuindo, como objetivo, a formação de um espaço no qual os que dele participem possa refletir acerca do seu cotidiano e a sua visão de mundo, da vida, do trabalho, não sendo necessário, no entanto, revelações de caráter íntimo. Para tanto, deve-se conferir às rodas de conversa o caráter de livre expressão dos participantes, em busca de alcançar a superação de possíveis medos e bloqueios ao externar seus pensamentos e perspectivas da realidade (MÉLLO *et al.*, 2007).

Dando prosseguimento, segundo Ruani, Couto Junior e Amaro (2020, p. 210), “[...] a dinamicidade comunicacional da internet para interagir com sujeitos geograficamente dispersos nos convida a (re)pensar estratégias metodológicas na forma como a troca de saberes ocorre” em tal contexto em que a roda de conversa se insere e solidifica o seu espaço. Já Santaella (2013b) entende que conversar em/na rede com outros sujeitos abre caminhos que rompem com o tempo e o espaço, uma vez que nos possibilita entrar em contato com pessoas de quase todo o mundo, a qualquer momento do dia.



Já Ruani, Couto Junior e Amaro (2020) compreendem que os participantes da conversa assumem um papel ativo na construção do processo investigativo, sendo considerados como coautores da pesquisa, fazendo com que o ato de conversar seja um convite à reflexão coletiva, concluindo que “[...] a relação dialógica e de alteridade, muito mais que método, baliza eticamente a forma com a qual construímos os laços sociais e afetivos com os sujeitos” (RUANI; COUTO JUNIOR; AMARO, 2020, p. 212).

Previamente às rodas de conversa, realizamos contato com todos os docentes via aplicativo de conversação *WhastApp*, a fim de explicarmos acerca da pesquisa, sua motivação e propósito, bem como acerca da forma remota e síncrona/assíncrona como tal pesquisa se daria e as suas etapas. Em seguida, foram encaminhados para os endereços eletrônicos dos docentes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível como Apêndice B deste trabalho, o qual dispunha de maiores explicações acerca da forma remota com a qual se realizaria tal pesquisa, assim como acerca das suas etapas subsequentes. Não obstante, além do TCLE, também buscamos a devida autorização da Instituição, por intermédio do Termo de Anuência, disponível como Apêndice A deste texto. Iniciamos as rodas de conversa com os professores da área LCT, atuantes na sede e nos polos da escola em estudo e ativos na docência.

Relativo ao quantitativo de professores da área LCT, em efetiva regência de sala de aula na escola pesquisada, há 15 profissionais, dispostos conforme indicado no Quadro 6.

Quadro 6 - Distribuição dos professores da área LCT da escola por local de lotação

Local de Lotação	Quantitativo de Professores - LCT
Sede	11
Extensão – Berilândia	02
Extensão – Nenelândia	02
Total	15

Fonte: Elaboração própria (2022).

Dos 15 professores da área LCT da escola em estudo, uma se encontrava em licença-maternidade. Assim posto, dos 14 convidados a participar das rodas de conversa, três alegaram trabalho como justificativa da impossibilidade de participar da pesquisa e declinaram do convite. Todavia, é importante ressaltar que ofertamos a possibilidade de participação no turno matutino ou vespertino, a todos. Dessa forma, 11 professores participaram das rodas de conversa, resultando em um número expressivo de adesão e de participação.

Importa informar que as rodas de conversa, realizadas de forma virtual e síncrona, ocorreram no dia 28 de maio de 2021, com os professores agrupados conforme seu tempo e disponibilidade. Assim, uma roda de conversa foi realizada no período matutino, com a participação de cinco professores da área LCT, com duração de 1h22min e 35 segundos; e a segunda roda de conversa, no período vespertino, com a participação de seis docentes, com duração de 1h14 minutos e 11 segundos. Os 11 docentes participantes da pesquisa foram divididos em duas rodas de conversa realizadas conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Distribuição dos professores da área LCT, da escola em estudo, por turno de realização da Roda de Conversa

Data	Dia da Semana	Turno	Nº de professores participantes	Local de Lotação dos Professores
28/05/2021	Sexta - Feira	Matutino	05	04 lotados na sede e 01 lotado no Polo de Neneândia)
28/05/2021	Sexta - Feira	Vespertino	06	04 lotados na sede, 01 lotado no Polo de Neneândia e 01 no Polo de Berilândia).
Total de participantes: 11 professores				

Fonte: Elaboração própria (2022).

Portanto, como critérios de inclusão, participaram da presente pesquisa os professores da área LCT da escola em análise, de ambos os sexos, que aceitaram participar da pesquisa, realizada na modalidade remota para segurança dos indivíduos, tendo em vista o período pandêmico atual da Covid-19, por intermédio da utilização do aplicativo de reunião *Google Meet*, para as rodas de conversa, e do aplicativo *Google Forms*, para o questionário semiestruturado.

Durante as rodas de conversa, os docentes foram convidados a debater a problemática da pesquisa com seus pares, de forma remota e síncrona. As conversas foram iniciadas com uma saudação, seguida de uma explicação da motivação da pesquisa e, depois, foram repassadas as garantias conferidas aos docentes, enquanto partícipes da pesquisa, como o anonimato e a possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

As rodas de conversa foram realizadas, tendo um roteiro prévio, que foi elaborado e utilizado com o fim de proporcionar foco e assunto para a construção coletiva da interação entre os sujeitos da pesquisa (Apêndice E), de forma a propiciar uma conversa fluida e com a busca da isenção e do não juízo de valor por parte da pesquisadora.

Ao utilizarmos a metodologia da roda de conversa, foi possível identificar os principais entraves ou desafios para a realização da formação continuada docente na escola, dando ênfase ao posicionamento e à análise docente, ao passo que tivemos dados objetivos e empíricos acerca da realidade vivenciada.

Para melhor compreensão sobre como se deu a organização das rodas de conversa, no Quadro 8, a seguir, apresentamos a divisão dos participantes da área LCT da escola em estudo nas rodas de conversa e nos turnos mencionados.

Quadro 8 - Distribuição dos integrantes do corpo docente da área LCT, por disciplina, da escola em estudo, que participaram da primeira roda de conversa

Grupo	Área do conhecimento – local de atuação	Disciplinas (s)	Quantitativo de docentes
I	LCT – Sede	LP, Redação, EF	05
II	LCT – Sede	Língua Espanhola e Língua Inglesa, EF, Arte	05
III	LCT – Polos	LP, Redação, EF, Arte, Língua Espanhola.	04
Total			14

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como Ruani, Couto Junior e Amaro (2020) asseveram, as novas possibilidades de interação social, em especial, mediadas pelo digital em rede, rompem com barreiras geográficas, sendo, de forma progressiva, cada vez mais dinâmicas na sociedade atual. Sob tal perspectiva, nossa pesquisa, por meio da metodologia selecionada, buscou adensar ainda mais a dialética estabelecida, ao promovermos uma segunda roda de conversa com outros professores da área LCT em prol de percepções convergentes e/ou divergentes, em processo de comparativo de visões e análises feitas pelos docentes.

A pesquisadora desempenhou a função de moderadora da roda de conversa, buscando criar um ambiente propício para um diálogo receptivo, fluido e aberto a distintos posicionamentos, observando a consecução de um plano propositivo.

Diante da autorização dos participantes, a roda de conversa foi gravada em sua totalidade, a fim de propiciar análises posteriores. Ademais, quanto à organização tecnológica e logística, estas também ficaram a cargo da pesquisadora, que organizou a sequência dos acontecimentos e a gravação, que foi transcrita para posterior análise.

Com o intuito de nortear o processo de discussão, durante a realização das rodas de conversa, elaboramos, previamente, um roteiro, com base no processo de pesquisa acerca da literatura pertinente ao tema em atenção à pergunta e aos objetivos de nossa pesquisa.

Tal roteiro, disponível no Apêndice D, é composto por dez questionamentos, que versam sobre temas pertinentes à pesquisa, os quais serviram de guia para a moderadora, dando suporte para a interação e condução das rodas de conversa, além de servir como contenção de possíveis momentos de distração, tendo sido utilizado como um meio para resgate do tema ora analisado, evitando digressões. Todavia, foi incentivada a fala livre, no que concerne à abordagem da temática da pesquisa.

Subsequente à realização das rodas de conversa, na mesma data de 28 de maio de 2021, encaminhamos um questionário semiestruturado via *e-mail* para os 11 docentes participantes das rodas de conversa, e com a anuência prévia desses participantes. Esse questionário foi formulado no *Google Forms*, tendo sido respondido de forma assíncrona.

Salientamos que, no referido questionário, foi incluído o aviso aos participantes acerca dos objetivos do estudo. Os participantes assinaram, virtualmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), elaborado no aplicativo *Google Forms* e encaminhado para os seus endereços eletrônicos.

O propósito da aplicação de tal questionário foi o de realizar um levantamento sobre informações pessoais e profissionais dos docentes e, com isso, não ocupar os momentos das rodas de conversa com questionamentos pontuais e acerca da vida profissional dos participantes e a relação destes com a cultura digital, de forma a subsidiar a construção do PAE, etapa final de nossa pesquisa.

O questionário semiestruturado foi elaborado no aplicativo *Google Forms* (*Google Formulários*), da empresa multinacional de serviços *on-line* e *software Google*. No referido instrumento de pesquisa, havia, inicialmente, uma breve apresentação da pesquisa, de seus propósitos e da importância de se contribuir respondendo às perguntas contidas em tal instrumento de produção de dados. Informamos da garantia do anonimato e de todas as garantias de confidencialidade para aqueles que receberam nosso convite de participação.

O instrumento foi composto por 11 questões fechadas e nove abertas, totalizando vinte questões, tendo sido dividido em nas seguintes subdivisões: 1. Dados pessoais e profissionais; 2. Formação Continuada Docente; e 3. Cultura Digital.

Com a aplicação do questionário, buscamos obter e consolidar uma gama maior de dados acerca da formação continuada docente e a cultura digital pertinentes à escola em estudo, correlacionado ao período pandêmico da Covid-19, iniciado em 2020 até o período de maio de 2021, mês em que a pesquisa foi realizada.

A fim de preservar o anonimato, assim como de identificar e organizar as falas registradas nas rodas de conversa, utilizamos da nomenclatura de algumas letras gregas, como identificadoras dos sujeitos da pesquisa. O Quadro 9 apresenta a nomenclatura que será utilizada para fazer referência aos sujeitos de pesquisa, e, também, a compilação de alguns dados coletados por meio do questionário.

Quadro 9 - Nomenclatura dos sujeitos da pesquisa

Nome fictício	Sexo	Faixa - Etária	Formação Inicial	Vínculo com a rede estadual de ensino	Tempo de docência na escola
Alpha	Feminino	51 a 55 anos	Educação Física	Temporário	09 anos
Cis	Feminino	31 a 35 anos	Letras – Língua Portuguesa	Temporário	10 anos
Iota	Masculino	26 a 30 anos	Letras – Língua Inglesa	Temporário	18 anos
Gamma	Masculino	26 a 30 anos	Letras – Língua Espanhola	Temporário	04 anos
Ni	Feminino	26 a 30 anos	Letras – Língua Portuguesa	Efetivo	07 anos
Sigma	Feminino	31 a 35 anos	Letras – Língua Portuguesa	Temporário	06 anos
Zeta	Masculino	31 a 35 anos	Letras – Língua Portuguesa	Temporário	04 anos
Beta	Feminino	51 a 55 anos	Pedagogia	Temporário	05 anos
Lambda	Feminino	21 a 25 anos	Educação Física	Temporário	04 anos
Rho	Feminino	41 a 45 anos	Letras – Língua Portuguesa	Temporário	04 anos
Delta	Feminino	31 a 35 anos	Letras – Língua Portuguesa	Temporário	04 anos

Fonte: Elaboração própria (2021).

Verificamos, no Quadro 9, que a área LCT da escola em estudo possui docentes de faixas etárias variadas, com a prevalência de idade entre 26 e 30 anos de idade. Todos possuem formação inicial na área (ou em área afim) de atuação no magistério.

Não obstante, com relação à progressão dos estudos, dos 11 participantes da pesquisa, nove (81,82%) informaram possuir especialização *lato sensu* em sua área de formação,

enquanto dois (18,18%) não possuem qualquer especialização. Não houve docentes que declararam possuir cursos de mestrado ou doutorado.

Ressaltamos o achado de que a maioria dos docentes em estudo apresentaram interesse quanto à continuidade dos estudos, haja vista terem dado prosseguimento aos estudos após a conclusão da graduação, podendo indicar que o interesse pelo aperfeiçoamento e crescimento profissional faz parte de como o grupo em estudo percebe sua inserção em sua categoria.

Também identificamos, pelas informações do Quadro, a fragilidade do vínculo empregatício dos participantes de pesquisa. Segundo Seki *et al.* (2017), os professores temporários compõem uma massa de trabalhadores presente na escola, de forma permanente, os quais estão sujeitos a uma série de fragilidades sociais, políticas e laborais, estando em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida. O paradoxo da permanência da instabilidade empregatícia, portanto, pode vir a indicar e/ou justificar posicionamentos ou condutas dos sujeitos da pesquisa, bem como da cultura organizacional da escola em estudo, reflexão que cabe ser resgatada em nossa análise dos dados.

### 3.3 ANÁLISE DE DADOS

Os dados gerados em pesquisa, para posterior análise, foram organizados de maneira que pudéssemos observar o conhecimento e a relação dos participantes da pesquisa com a formação continuada docente realizada na escola, além do envolvimento e a contribuição desses participantes e dos segmentos que representam para uma melhor adequação da formação continuada docente na realidade escolar.

Buscamos, durante todo o percurso de pesquisa documental e de captação de dados e informações para o presente trabalho de pesquisa, obter subsídios suficientes para o alcance de uma visão ampliada que nos fornecesse indícios acerca de quais caminhos seriam mais adequados para seguirmos com nossa pesquisa, no que concerne à formação continuada docente realizada na escola, tendo em vista o campo social do qual fazemos parte.

Realizamos, portanto, a correlação entre os dados empíricos e as informações obtidas por intermédio do questionário semiestruturado aplicado, bem como das rodas de conversa, as quais subsidiaram a reflexão presente na pesquisa. A análise foi feita à luz da literatura escolhida, que subsidiaram nossa compreensão, por intermédio das questões mais proeminentes relatadas, que afetam a formação continuada docente realizada na escola.

A título de organização pragmática, buscamos analisar as consonâncias e dissonâncias dos discursos dos participantes de pesquisa a partir da organização dos dados em eixos temáticos, que dialogam com o propósito da pesquisa. Assim posto, organizamos os dados obtidos nos seguintes eixos temáticos: (3.3.1) Formação Continuada Docente: expectativa versus realidade; (3.3.2) O espaço para a Formação Continuada Docente na escola e suas subdivisões; (3.3.3) Adaptação ao ensino remoto e à cultura digital no contexto da pandemia da Covid-19; e (3.3.4) Proposições para novos caminhos formativos na escola.

As análises dos dados coletados especialmente via roda de conversa e questionário semiestruturado estão contempladas nas subseções apresentadas a seguir.

### **3.3.1 Formação continuada docente: expectativa *versus* realidade**

A formação continuada docente, no que concerne à sua característica de formar o professor aprimorando os seus conhecimentos e habilidades de forma simultânea ao exercício da profissão, está presente na escola como uma conquista docente, porém, não raro tal formação é compreendida parcialmente, associada simploriamente a planejamento individual e/ou coletivo.

Não obstante, a visão da academia frente à visão de como a formação continuada docente acontecer na escola por vezes são divergentes ou conflitantes. É pertinente, então, uma reflexão acerca da compreensão da formação por parte do corpo docente da escola em estudo, estando endossado pela reflexão de Finger e Nóvoa (2010), quando asseveram que, ao se buscar contribuir para a formação do outro, antes se deve buscar compreender o próprio processo formativo.

Acerca de tal problemática, temos o exceto da fala da professora Ni, quando afirma que:

*[...] eu tinha essa ideia, logo que eu entrei na escola, de que o Coletivo seria um momento pra gente se reunir para planejar, planejamento coletivo. Então, seria o momento para os professores se reunirem e, juntos, ali, criarem, por exemplo, a sequência didática. [...] Então, realmente, eu pensava que era algo assim, mais voltado pra questão mesmo assim, da prática mesmo. De fato existe um momento do Coletivo que nós delimitamos o que nós precisamos fazer, por exemplo, esse primeiro momento que a gente procura trabalhar com os informes [...]. Ao meu ver, é um dos momentos, assim, bem importantes, fundamentais. Só que, assim, fica na questão mesmo da teoria. [...] Nós decidimos ali, juntos, o que é que tem que*

*acontecer. Aliás, na verdade, nós somos informados do que vai acontecer [...]. Então, é como se fosse mais uma parte teórica e aí, depois a gente tem que ter um momento sozinho, individualmente, pra pensar como a gente vai colocar aquilo na prática. [...]* (PROFESSORA NI, 2021).

Diante da colocação acima, torna-se perceptível o descontentamento e certa quebra de expectativa diante do momento coletivo docente. Algumas questões, então, precisam ser refletidas, como a duração dos encontros coletivos e o emprego que é dado a esses encontros.

Em consonância com o pensamento exposto da professora Ni, identificamos o excerto do professor Gamma, quando pondera: “Eu sinto falta de planejar com outro professor que tenha a mesma disciplina que eu. Como sou o único da sede, não tenho com quem partilhar, elaborar aulas... Acabo planejando e fazendo tudo sozinho, para depois compartilhar com os outros professores” (PROFESSORA GAMMA, 2021).

Em acréscimo, a professora Alpha assevera: “Eu acho super importante o momento da formação continuada, porque a gente precisa sempre estar se atualizando, estudando e, agora, ainda mais. Tem muita coisa que eu sei que eu preciso aprender, me especializar mais” (PROFESSORA ALPHA, 2021).

Assim, percebemos que são muitos os pormenores que envolvem o fazer pedagógico de uma escola e, por vezes, algumas ações podem vir a demandar um tempo maior no planejamento coletivo, causando essa sensação de acúmulo de ações e de responsabilidades para o professor. Assim, o momento formativo semanal representa um dos pontos da pauta do encontro coletivo, resultando que o tempo destinado ao estudo em si pode vir a ser solapado por outras ações pedagógicas, resultando que, por vezes, a teoria finda por suprimir os necessários momentos de se pensar e debater acerca da prática.

Há que se acrescentar que o ponto de pauta referente à formação continuada representa o penúltimo momento do planejamento coletivo da área LCT da escola em estudo. Na sequência, há apenas o momento de escuta ao professor, o qual finaliza o encontro semanal, quando, então, os docentes e demais participantes possuem espaço direcionado para posicionamentos, sugestões, solicitações, reflexões e afins.

Ressaltamos, portanto, no exceto supramencionado, a percepção da docente em relação à dicotomia teoria versus prática, de forma que ela percebe apenas o estudo da parte teórica nos momentos de formação continuada docente na escola.

Diante das falas supramencionadas, que retratam a importância do planejamento coletivo, assim como a falta que ele faz quando não ocorre como se espera, observamos a



ratificação do quão é essencial o planejamento do processo formativo docente e, também, seu alinhamento com o que ele necessita. Para tanto, observamos ser primordial o conhecimento prévio, no início de cada ano das necessidades pedagógicas comuns e individualizadas, assim como a sua contínua atualização, haja vista o processo educativo dinâmico e sujeito às intempéries sociais.

Dando continuidade à temática em realce, observamos mais um exceto da Professora Ni.

*[...] Mas, eu já entendi que é mesmo essa parte teórica e aí, depois, a gente, enquanto docente, decide como vai fazer essa prática em um outro momento. Então, isso que a gente faz individualmente, eu pensava que a gente faria coletivamente, nos nossos planejamentos. Era essa a minha ideia quando eu cheguei na escola. E aí a gente viu que era outro objetivo. Então, é como se, realmente, o Coletivo fosse para a formação continuada, a parte, assim, mais teórica e, depois, como eu já adquiri, aquele conhecimento teórico, da formação continuada, então, eu penso, depois, de que forma eu posso aplicar aquele conhecimento na minha prática pedagógica (PROFESSORA NI, 2021).*

Na fala da Professora Ni, percebemos uma idealização acerca dos momentos coletivos e, também, um desapontamento dessa professora com relação a como compreendeu que esse momento deveria ser implementado na escola.

Cumpramos citarmos Nóvoa (2009), quando pontua que “não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 6).

Em outra fala do professor Gamma, encontramos as seguintes ponderações:

*Quando eu estava na faculdade, eu também pensava que era diferente o momento do planejamento coletivo, que era mais voltado a planejar o que dar em sala de aula. Mas o que a gente faz é ficar lendo e comentando textos e como é na fase final do coletivo, a mente da gente já está cansada e preocupada com os informes da semana, com as coisas que temos que fazer para a semana seguinte (PROFESSOR GAMMA, 2021).*

Em outras palavras, a necessidade de uma relação horizontal entre formadores e professores é evidente, bem como a compreensão de que tais papéis, por vezes, podem ser alternados entre os sujeitos do processo formativo, com o fim de criar um clima escolar favorável ao saber partilhado.

Diante de tais ponderações, fica a compreensão, pela exposição feita pelos professores Ni e Gamma, de que a formação continuada na escola, da forma como ocorre, está voltada para a teoria, de forma predominante, havendo pouco espaço, por exemplo, para o planejamento coletivo das sequências didáticas a serem utilizadas em sala de aula pelos pares.

Importante salientar que o docente que possui 40 h/a semanais deve cumprir 13 h/a de planejamento, sendo 9 h/a destinadas ao planejamento individual e 04 h/a destinadas ao momento do Coletivo semanal, no período noturno, às quintas-feiras. Há, ainda, a orientação da escola de que as 9 h/a de planejamento individual sejam alocadas, em sua maior parte, durante o período matutino e vespertino do mesmo dia, quinta-feira.

Porém, diante da carga horária docente, por vezes, estar dividida em outras escolas, nem sempre tal orientação é seguida pelos docentes, o que restringe bastante as horas de planejamento partilhados entre os docentes da mesma área e o PCA.

Há que se observar, também, o fato de que os docentes podem possuir carga horária diferenciada de trabalho, o que é bastante recorrente no cotidiano escolar. Tal situação contribui, sobremaneira, para a fragmentação e discrepância entre as horas de planejamento de cada docente. Inclusive, os docentes que devem cumprir carga horária de planejamento inferior a 4 h/a, geralmente, não participam dos Coletivos Semanais, cumprindo somente as horas correspondentes de planejamento individual.

Quadro 10 - Carga Horária Planejamento

Contrato	Lotação	
	Regência em sala de aula	Carga horária de planejamento
Carga horária semanal	66,66%	33,33%
06	04	02
07	04	02
09	06	03
10	07	03
12	08	04
13	09	04
15	10	05
16	11	05
18	12	06
20	13	07
21	14	07
22	15	07
24	16	08
25	17	08
27	18	09
28	19	09

Contrato	Lotação	
	Regência em sala de aula	Carga horária de planejamento
Carga horária semanal	66,66%	33,33%
30	20	10
31	21	10
33	22	11
34	23	11
36	24	12
37	25	12
39	26	13
40	27	13

Fonte: Documento elaborado pela escola em estudo (2021).

Conforme duas exemplificações retiradas da tabela supramencionada, o docente que possui carga horária mensal de 200 h/a, ou seja, 40 h/a semanais, deverá cumprir 27 h/a de carga horária em sala de aula e 13 h/a de planejamento, o qual deverá ser dividido entre 09 h/a de planejamento individual e 4 h/a de planejamento coletivo, ambos realizados na escola. Noutro extremo, temos que, o docente que tenha 30 h/a mensais, durante a semana deverá cumprir 6 h/a, sendo 4 h/a em sala de aula e 2 h/a de planejamento. Diante da quantidade de horas reduzidas de planejamento, em geral, tal docente não planeja junto com seu coletivo, se não, em ocasiões esporádicas, diante de alguma necessidade premente.

Anterior ao evento da pandemia, dos 15 professores lotados na área LCT, seis docentes não participavam do planejamento coletivo semanal. Destes seis professores, um estava lotado na área LCT e não dispunha de carga horária suficiente que obrigasse a sua participação, outra professora estava lotada no Centro de Multimeios e quatro docentes ministravam aulas nos polos, localizados na zona rural, situação que também impedia a presença nas formações.

Durante os anos do contexto pandêmico mais acentuado, em 2020 e 2021, todos passaram a participar do planejamento coletivo virtual, com exceção da professora lotada no Centro de Multimeios.

Atualmente, a partir de 2022, com o retorno do planejamento coletivo presencial, dois professores com regência em sala de aula não participam do processo formativo, por não terem quantitativo de aulas suficientes. Do mesmo modo, a professora-regente do Centro de Multimeios, bem como os quatro professores lotados nos polos, zona rural, retornaram à situação de não participarem dos encontros de planejamento coletivo semanal. A escola empreendeu algumas tentativas de conciliar o modo presencial e virtual em tais encontros, entretanto, as questões de conectividade dificultaram a participação *on-line*, de modo que os

professores conectados remotamente não conseguem ouvir todas as falas e intervenções durante o momento coletivo.

Além do exposto, as dificuldades na organização do planejamento escolar impactaram a formação, pois os professores dos polos foram lotados em sala de aula no horário do coletivo semanal, ocasionando a necessidade de desconectarem-se da reunião quando esta ainda encontra-se em curso. Por conta disso, a participação dos professores dos polos voltou a ser fragmentada e inconsistente.

Portanto, a circunstância exemplificada acima demonstra um dos pontos nevrálgicos do planejamento e da formação continuada na escola, haja vista que o princípio básico de reunir os pares por vezes não é possível de ser estabelecido ou realizado com a frequência necessária.

Anteriormente ao contexto pandêmico da Covid-19, as horas de planejamento individual corriqueiramente eram distribuídas entre aulas ou turnos vagos de cada docente, fazendo com que esse professor partilhasse a sala de planejamento não com os pares de sua área, mas com colegas de disciplinas distintas, o que contribuía para essa sensação de “planejamento solitário”, perceptível no excerto da fala da professora *Ni*. Tal situação passou a estar ainda mais acentuada durante a vigência da pandemia, quando o planejamento individual e coletivo passou a ser remoto em sua totalidade.

Não obstante, ao retomarmos a questão do binômio teoria e prática nos momentos formativos, salientamos a viabilidade de que se busque, nos encontros formativos semanais, aliar a prática didático-pedagógica com o estudo de teóricos da área, haja vista que não são excludentes, mas complementares.

A identificação de tal hiato, portanto, entre teoria e prática, nos planejamentos coletivos semanais, associada à necessidade de uma melhor distribuição das horas de planejamentos, poderá contribuir para a qualidade das horas de estudo e de planejamento, assim como para o permanente diálogo entre aqueles que compõem o momento formativo semanal.

Outra questão referente ao planejamento que foi levantada no grupo focal diz respeito aos momentos de planejamento nos Coletivos Semanais, que, em decorrência de algumas ações ou planejamentos denotarem um tempo maior, são delegados a subgrupos de docentes da área, como forma de organização e realização da ação. Acerca do exposto, temos a seguinte ponderação do professor *Iota*, quando afirma que

*Entendo também que nossa área tem muitas disciplinas, então, é necessário, muitas vezes, dividir o grupo. Então, os professores de Português vão planejar as ações, ou vão fazer o planejamento bimestral, por exemplo, assim como os professores de Educação Física, Espanhol, das outras disciplinas. Mas, ainda acontece de, mesmo em grupo, algum professor fazer sozinho o trabalho, que pode ser ou porque ele prefere assim, ou pela dificuldade de comunicação ou de colaboração de seu par ou pares (PROFESSOR IOTA, 2021).*

Assim posto, denotamos da fala acima que há aqueles docentes que preferem realizar a planeamento, que deveria ser coletivo, de forma individual, como há aqueles que não contribuem com o planeamento coletivo.

Não obstante, na perspectiva do planeamento remoto tais ponderações também foram suscitadas, como comentou o docente *Zeta*, ao afirmar que: “*no online ficou mais difícil de haver a nossa interação, porque no presencial a gente podia sentar junto e planejar melhor*”. Tal percepção foi acrescida do comentário da professora *Beta*, quando considerou que: “*no on-line, tem também a dificuldade da internet e a própria distância física também que, muitas vezes, atrapalha a nossa interação*” (PROFESSOR BETA, 2021).

A propósito, acerca das necessidades intrínsecas ao aprendizado que se faz remotamente, Bruno (2007) preconiza que:

[...] a interação on-line deve promover o entrelaçamento dos sujeitos aprendentes para que um novo conhecimento se constitua, um terceiro elemento emergja e, por conseguinte, faça-se uma mudança significativa nos sujeitos, rumo à fase de integração. Os estudos desenvolvidos revelam a interdependência entre interação on-line e mediação pedagógica, onde uma se alimenta da outra para coexistir (BRUNO, 2007, p. 203).

Além de tais questões operacionais, temos também a opção de alguns docentes por realizar o trabalho de forma individual, diante de algumas circunstâncias, como na fala da docente *Rho*, quando considera que: “*às vezes, acabo fazendo sozinha porque quero entregar no prazo e essa questão do on-line dificulta a comunicação. A hora que posso, o colega não pode, entende?*” (PROFESSORA RHO, 2021).

Portanto, a descrença nas ações coletivas se tornou mais densa durante o já referido contexto pandêmico, haja vista que, embora os docentes sejam orientados a realizar determinadas tarefas remotas em grupo, tais ações coletivas delegadas, por vezes, resultam em ações individuais, seja pelo falta de sincronia temporal no cumprimento da ação, seja por

problemas relativos à conectividade ou mesmo a preferência de alguns docentes por fazerem de forma individual as ações que deveriam ser coletivas, a priori.

Porém, tais circunstâncias, e o seu enfrentamento, dificultam o processo de aprendizado e de trabalho coletivo, pressupostos da formação continuada docente. Há, contudo, que se considerar o ineditismo da formação continuada docente de forma remota, pois, diante do contexto pandêmico da Covid-19, houve a necessidade de adaptação, aprendizado e prática de forma não linear, tanto para formadores, como para sujeitos aprendentes.

Não obstante, como reiteração da expectativa frustrada em relação à idealização do fazer profissional, citamos trecho da fala do professor Gamma.

*[...] para a minha disciplina (Língua Espanhola) é um pouco complicado, porque, como eu sou o único professor da escola, da disciplina, acaba que eu me sinto um pouco sozinho nos Coletivos. [...] Quando eu estava na faculdade, eu acreditava que o planejamento coletivo era uma coisa mais voltada a você juntar disciplinas, falar, fazer atividades em conjunto [...] depois, que não era bem isso. Era mais uma espécie de formação, com textos e você debater sobre esses textos, sobre outras formas de ensinar e isso, na verdade, me decepcionou um pouco, porque como a Professora Ni falou, parece tudo muito repetitivo, certo? Parece tudo muito da mesma coisa, assim, sempre da mesma forma e não é nada muito direcionado pra minha disciplina. Como é da área de Linguagens e Códigos, acaba que são mais direcionadas ao Português (PROFESSOR GAMA, 2021).*

No posicionamento do Professor Gamma, supramencionado, temos a identificação da fala recorrente, acerca da predominância da abordagem da disciplina de Língua Portuguesa em detrimento das demais disciplinas que compõem a área, que são: Redação, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Ademais, fica evidente sua insatisfação com a divisão dos saberes em disciplinas, no que concerne ao planejamento coletivo, ficando evidenciada a carência de uma abordagem interdisciplinar que, embora possa existir, não se revela consistente para o docente. Tal percepção coaduna com o pensar pedagógico de Bruno (2007), quando esta pontua que na área educacional diversas pesquisas indicam a necessidade de haver articulação e interação para a produção do conhecimento, concluindo acerca da impossibilidade de desenvolvimento da aprendizagem humana, caso tal perspectiva não seja considerada.

Há que se pontuar, porém, que por ser uma disciplina bastante exigida nas avaliações internas e externas, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta a maior carga horária da área, totalizando 05 h/a semanais, quando acrescida a disciplina de Redação, da qual é correlata.

É possível depreender da fala supracitada, também, a necessidade de que a coordenação da área de conhecimento em estudo busque estratégias organizativas que visem contemplar uma formação interdisciplinar mais efetiva, atendendo às necessidades educacionais e dos docentes da área.

Oportunamente, citamos Bruno (2021), quando tal autora pontua que “trabalhar a formação de professores implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação” (BRUNO, 2021, p. 29).

Tal reflexão reforça a necessidade de ampliar a visão tradicional de que a formação seja, precipuamente, um momento de estudo relacionado às práticas pedagógicas ou de teorias. Percebemos, nas falas docentes, que os espaços de partilha, seja de conhecimentos, seja de angústias ou de reflexão acerca das mudanças em andamento, foram bastante relevantes no decorrer do processo de enfrentamento e adaptação da área LCT da escola em estudo frente à pandemia da Covid de 2019.

Por conseguinte, como ressalta Bruno (2021, p. 29), “formar docentes envolve ter clareza de que os processos de mudança se voltam não apenas ao professor, mas ao sujeito que também é professor, que é sujeito em si e em relação”.

Assim posto, realçamos a relevância de trazer a figura do docente para o eixo central da organização e planejamento da formação continuada docente, de forma que protagonize tal processo, enriquecendo-o com suas vivências, experiências e reflexões.

Não obstante, e retomando a perspectiva de predomínio da disciplina de Língua Portuguesa acerca das demais disciplinas da área LCT, a docente *Alpha* pondera, em suas colocações, que: “*também percebo isso que o colega Gamma falou. Como o Português é disciplina – base acaba que as atenções são voltadas mais para ela*” (PROFESSORA ALPHA, 2021).

Assim, é possível refletir que a mobilização da reflexão a partir dos aspectos práticos do planejamento pode contribuir para a viabilização de ações interdisciplinares durante o planejamento coletivo e formação continuada docente na escola. Tal aspecto pode ser relacionado à reflexão de Caldeira (1993 *apud* COSTA, 2019), quando esse autor pondera que

a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente “ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente” (CALDEIRA, 1993 *apud* COSTA, 2019, p. 279).

Faz-se necessário, portanto, fomentar o diálogo entre os pares, bem como propiciar caminhos para que o docente perceba a flexibilidade do fazer e pensar pedagógico e da essencial necessidade da interação do coletivo docente em seu próprio coletivo. Importante, também, considerar e enfatizar que os encontros formativos, presenciais ou remotos não devem ser limitados a pensamentos herméticos, haja vista que as habilidades e competências didáticas, em tese, são aprimoradas justamente na prática diária, no cotidiano laboral e formativo.

Portanto, em síntese, cabe reforçarmos os dois principais elementos de análise acerca da formação continuada docente aqui pontuados, que foram: (i) a expectativa de formação e planejamento voltado para a prática profissional e (ii) a expectativa de formação e planejamento com abordagem interdisciplinar. Doravante, percebemos a necessidade do acolhimento do sentimento de frustração do profissional docente e, simultaneamente, demonstrar a sua parcela de participação e contribuição na construção dos momentos de formação continuada docente como agente de mudança e não meramente como receptor e reproduzidor de teorias e práticas que devam ser-lhe repassadas.

### **3.3.2 O espaço para a formação Continuada Docente na escola e suas subdivisões**

Compreender o espaço que a formação continuada ocupa na escola por meio da percepção docente mostra-se como uma seara profícua de possibilidades de compreensão do todo e de aprimoramento. Por conseguinte, para o presente estudo, a formação continuada docente ocupa papel de destaque e, por isso, buscamos a identificação de elementos que possam contribuir para a correção de rotas ou aprimoramento das ações formativas já realizadas, se pertinente.

Dando prosseguimento, diante de seis assertivas contidas no questionário semiestruturado relacionadas sobre como os docentes da área LCT se posicionavam quanto ao planejamento coletivo semanal, perante as quais poderiam marcar quantas opções



concordassem, os participantes da pesquisa responderam conforme dados compilados no Quadro a seguir.

Quadro 11 - Compreensão docente sobre planejamento coletivo semanal da área LCT, da escola em estudo

Assertiva	Quantidade de Concordâncias	Porcentagem (%)
No planejamento coletivo da área LCT, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo	01	9,09%
No planejamento coletivo da área LCT, há tempo para discutir as minhas práticas e é o suficiente	05	45,45%
Na área LCT, os professores planejam em conjunto	08	72,72%
Sinto-me interessado e disposto a participar dos coletivos semanais da área LCT	09	81,82%
As reuniões do planejamento coletivo são importantes para o meu trabalho pedagógico	10	90,91%
Na área LCT, os professores partilham ideais e materiais	11	100%

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao analisarmos os dados da tabela, temos alguns achados importantes, uma vez que nove (81,82%) docentes afirmaram que se sentem interessados e dispostos a participar dos coletivos semanais da área LCT; dez (90,91%) consentiram com a afirmação de que as reuniões do planejamento coletivo são importantes para o seu trabalho pedagógico. Assim posto, consideramos que há uma percepção coletiva acerca da relevância da formação continuada na escola.

Tal conjunto de afirmações assentidas pelos professores corrobora para a percepção da relevância do planejamento coletivo e da formação continuada docente para o universo educacional e para os seus profissionais.

No entanto, um total inferior à metade, ou seja, somente cinco (45,45%) docentes anuíram com a afirmação de que no planejamento coletivo da área LCT há tempo para discutir as práticas pedagógicas e é o suficiente. Tal dado demonstra que o fator tempo, assim como as práticas pedagógicas, necessitam de um olhar mais acurado, no que concerne à área LCT da escola em análise.

Acerca de tais achados, consideramos propícia a reflexão de Bruno (2019, p. 189):

(...) a formação docente e a aprendizagem do educador são processos de partilha, e a aprendizagem não é um processo estanque, linear e único. O processo é complexo e ainda estamos aprendendo a seu respeito. Espaços ou

ambientes educacionais de hoje devem atender às necessidades humanas e compreender o processo de aprendizagem plástica, desenvolvendo situações para uma aprendizagem integrada.

Por conseguinte, as percepções de espaços de aprendizagem compartilhada, presentes nos resultados, importam características essenciais e necessárias para o planejamento e a ação, no que se refere à formação continuada realizada na escola.

Dando prosseguimento à análise, observamos que a assertiva acerca da ocorrência de individualismo em um ambiente de trabalho que, precipuamente, deveria primar pelo aprendizado coletivo, foi assinalada por apenas um docente, que concordou com a afirmação de que, no planejamento coletivo da área LCT as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.

Ainda sob tal perspectiva, oito (72,72%) dos docentes em estudo concordaram com a afirmação de que, na área LCT da escola em tela, os professores planejam em conjunto, bem como a totalidade dos participantes concordou que na área LCT os professores partilham ideias e materiais.

Cumpramos luz para a constatação de que no questionário semiestruturado, com perguntas objetivas e respostas pré-formuladas para escolha, percebemos uma tendência de respostas mais positivas e de menor complexidade relacionadas à realidade da formação da escola. Entretanto, tais dados contrastam com o relato advindo das rodas de conversa, que deixou evidente a dificuldade de planejamento, de comunicação e da realização efetiva de um trabalho em equipe, como pontuamos linhas acima.

Contudo, a percepção advinda das respostas do questionário aplicado aos indivíduos da pesquisa, de que a área LCT possui um grupo que se caracteriza pelo trabalho coletivo e partilhado, encontra o contraditório, ao compararmos com as informações obtidas por meio das rodas de conversa realizadas com os mesmos sujeitos da pesquisa.

Acerca do exposto, cumpre melhor identificarmos as dificuldades existentes em tal partilha pedagógica, considerando a possibilidade de que haja a predominância de uma disciplina acerca das outras ou da divisão entre docentes, conforme a disciplina que ministram, por exemplo. Tal sentimento e questão serão, portanto, melhor evidenciados no decorrer dos resultados.

Considerando os textos trabalhados durante a formação continuada docente na escola, inclusive com relação ao período anterior à pandemia do Coronavírus, selecionamos alguns excertos, como o da professora Ni:

*Presencialmente, a gente, vez por outra, a gente fazia o quê? A gente debatia textos, não era isso? Eu estava me referindo àqueles textos, especificamente. Ao meu ver, os textos que a gente trabalhava, eles eram sempre, ao meu ver, eram muito repetitivos, era sempre aquela ideia, resumindo, por mais que fossem assuntos diferentes, mas, resumindo, era só aquela ideia, assim, “Ah, a gente tem que sempre focar no aluno, na realidade do aluno”. É mais ou menos assim. Eu “tô” querendo dizer, que, por mais que a gente debatesse vários textos, com assuntos diferentes, quando fosse pra resumir o que a gente entendeu do assunto, era sempre em torno daquela mesma ideia, é mais ou menos isso. Não sei se eu tô conseguindo fazer com que vocês entendam (PROFESSORA NI, 2021).*

Acerca do posicionamento acima, destacamos que, segundo o PPP elaborado em 2020 e vigente da escola em estudo, a participante defende uma abordagem construtivista, com foco na vivência do aluno, ou seja, que o planejamento das aulas parta de como o docente pode construir elos de significado entre o conhecimento, o saber tradicional e a vivência do alunado, a fim de possibilitar que ele consiga se enxergar e ver sentido no que aprende. Assim, dar ênfase para a abertura ao diálogo e para a palavra do que pensam os demais atores desse cenário pode ser um caminho, até mesmo para potencializar a compressão docente acerca do quão é importante o protagonismo discente, assim como focar o aprendizado a partir da realidade do aluno, sob uma perspectiva freiriana.

Em sua fala, o docente percebe que a formação voltada para debater abordagens centradas na realidade do aluno como reducionistas e repetitivas, que não progridem em termos de debate. Este é, portanto, um elemento importante para a análise no que concerne ao objetivo do momento coletivo semanal. Problematizamos, nesse sentido, que ele pode ultrapassar a discussão restrita ao âmbito teórico e se voltar para a reflexões sobre estratégias e práticas pedagógicas, que podem ser mobilizadas para efetivar essa ensejada aproximação do docente e do aluno, passando também por reflexões sobre como aproximar o currículo trabalhado nas escolas das demandas e necessidades dos discentes.

Conclui-se, portanto, que, mais do que uma ideologia pedagógica, faz-se necessária, também, a adoção de um planejamento eficiente e eficaz que alcance tal perspectiva pedagógica. Mais do isso, que as vozes sejam ouvidas de forma mais efetiva, no que concerne aos docentes e aos discentes, a fim de que a teoria seja concedida uma posição alinhada à prática.

Creemos ser importante, portanto, enfatizar o espaço que deve ser dado, de forma cada vez mais ampla, às falas dos atores que compõem a comunidade escolar como uma forma de

ampliar a compreensão das necessidades que estes apresentam, seja de formação, seja de aprendizado. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento teórico consagrado da pedagogia dialógica de Freire (1987), quando este compreende a educação no sentido de que “ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Desse modo, se torna improvável pensar em um processo formativo que não seja baseado no diálogo, na troca, no ver-se no outro; mas sim na individualidade, no pensar e fazer da “prática bancária”, em um processo formativo docente solitário, ralo, limitado e limitante. Não obstante, é papel da escola oportunizar a participação de todos os docentes nos encontros formativos, diante de seu papel e missão na qualidade de instituição educacional.

Percebemos a relevância de se trabalhar o entendimento de tal visão pedagógica adotada pela escola, a partir do momento em que a fala da professora *Ni* é confirmada pelo professor *Gamma*, sugerindo não conformação com o viés pedagógico escolar.

*A gente debate o tema e esse tema, ele acaba que os comentários são sempre os mesmos, independente de qual parte do texto a gente esteja, os comentários são sempre os mesmos, é sempre a mesma coisa [...] Eu já acho que nós não pensamos na realidade do aluno, a gente traz umas ideias, certo, vem umas ideias de cima, vamos dizer assim, e, depois, a gente debate isso, tentando encaixar o nosso aluno, sem ver, ser perceber, às vezes, eu acho, que eles são totalmente diferentes de qualquer coisa que a gente já viu na vida. Por exemplo, a gente não pode basear o nosso modelo de ensino no modelo de ensino americano, por exemplo. Não tem como, o nosso aluno é outro tipo de aluno, ainda mais falando aqui, especificamente, no conteúdo específico aqui, ainda mais de coisas que aconteceram em 1995, sabe, assim e, pra mim, no meu ver, não faz o menor sentido, porque o aluno de hoje, ele não tá preparado, ainda. Ele não tá preparado na maturidade dele, de trabalhar com algo, por exemplo, a sala de aula invertida. O nosso aluno não tem maturidade pra isso. Então, eu acho que a gente perde muito tempo com conteúdos e textos e propostas que, no final das contas, eu acredito que não vai levar a lugar nenhum, certo? Queria mesmo que fosse uma coisa mais direcionada, mais para o professor com o aluno... (PROFESSORA NI, 2021).*

A fala supratranscrita demonstra uma evidente insatisfação docente com a abordagem das temáticas. Sobre esse aspecto, podemos refletir acerca do uso do espaço de escuta ao professor, que é previsto em cada encontro coletivo semanal, mas que, como pode ser observado nos Quadros e tabelas apresentados no capítulo anterior, que apresentam os tópicos tratados em tais encontros, não constam ponderações referentes à insatisfação docente com a abordagem das temáticas. Ou seja, o espaço criado para diálogos e proposição de ideias,

críticas e afins, não é utilizado propriamente, uma vez que as questões suscitadas durante as rodas de conversa, ou identificadas por meio do questionário semiestruturado, não são expostas nos momentos de encontros e conversas durante o planejamento semanal.

Como exemplo, citamos, a visão antagônica entre teoria e prática, com a primeira suplantando a segunda; além do planejamento que deveria ser coletivo, ocorrer de modo individual; situações essas relatadas pelos docentes durante o processo de obtenção dos dados para a presente pesquisa. Assim, buscar viabilizar e potencializar o caminho do diálogo e a exposição das necessidades e reflexões docentes nos momentos destinados a isso nas reuniões de planejamento coletivo, também indicam um caminho de enfrentamento e de busca por um espaço democrático e de participação efetiva de todos os integrantes da área em estudo.

São questões que levamos em consideração para a elaboração de nosso Plano de Ação Educacional, com o objetivo de buscar estratégias que fomentem ainda mais o sentimento de pertença e de cooperação entre os docentes nos momentos formativos, pois, como acentua Nóvoa (2009), faz-se necessário devolver ao professor a condução de seu processo formativo e não destinando tal função a especialistas e/ou estudiosos, que desconhecem a realidade das escolas.

Ressaltamos, contudo, que o caminho para a prática integra o caminho da teoria, que caminha ao lado do diálogo, da reflexão. Assim, teoria e prática não devem ser pensadas de forma dissociada, pois caminham juntas em seu processo ideológico e executório.

Salientamos, inclusive, a necessidade de reflexão contínua por parte dos pares, de ações afirmativas e propositivas, que valorizem as ações coletivas e que auxiliem na busca por caminhos mais adequados para a formação continuada docente. Afinal, como contribuo em tal processo se anulo minha cota de participação no momento da construção coletiva? Como ter uma visão mais ampliada e pormenorizada dos momentos formativos, se não concedo a tal processo seu devido valor pedagógico e profissional e, embora presente, torno-me “ausente”, seja no momento formativo presencial ou remoto, silenciando durante a partilha do estudo e do conhecimento?

Como pondera Nóvoa (2002) a respeito do desenvolvimento organizacional da escola e seu impacto para a formação contínua de professores, temos o entendimento de que a escola deve ser compreendida como um ambiente educativo, no qual o binômio trabalhar e formar possam ser atividades complementares, não obstante, devendo ser a formação contínua

percebida como um processo permanente e integrado no cotidiano escolar e docente, sendo vivenciada, de fato, e nunca considerada como item ou ação assessória.

Diante do exposto, refletimos acerca de até que ponto o coletivo docente tem ciência de seu poder como grupo, no sentido de, a partir do momento que colaboram com o debate, que se insiram no processo formativo continuado, de forma natural, propositiva e permanente, cada vez mais as ações de formação serão influenciadas e passarão a identificar o pensamento do coletivo docente.

Ao enfatizar a prática como norte, as falas destacadas revelam a necessidade de um olhar mais atento por parte daqueles que coordenam o processo formativo para propiciar uma maior constância de momentos que signifiquem não apenas o simples repasse de “como fazer”, mas sim da construção coletiva desse fazer.

Como salienta Veiga (2009) acerca da função de coordenador escolar

Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (VEIGA, 2009, p. 22).

Portanto, por meio de uma perspectiva de requalificação do contexto coletivo de trabalho, as competências e inovações no âmbito educacional devem ser impulsionadas, nunca suprimidas (Nóvoa, 1992). Está aí o papel de orientação, de fomentador da coordenação pedagógica.

Ainda acerca do espaço e tempo formativo semanal e o emprego dado a este, a Professora Delta fez as seguintes considerações:

*Como a gente se reúne uma vez por semana e é, assim, durante um período da noite... Eu já vi escolas, por exemplo, que tinham o dia todo de Coletivo, durante o dia. A gente costuma se reunir à noite. É um horário mais viável pra todos os professores, o que é um ponto positivo, a meu ver, pra gente poder ver, realmente, o horário mais conveniente pra que todos possam participar, mas, assim, como é um horário curto, uma vez por semana, a gente faz o que, realmente, a gente consegue fazer.... É complicado, uma vez por semana, a gente conseguir, por exemplo, fazer tudo o que a gente acha que precisa, é um pouco complicado. [...] Essa questão da tecnologia é, realmente, muito importante, como os professores Sigma e Csi colocou. Então, assim, eu estou querendo dizer assim, uma semana, por exemplo, pra esse estudo mais dirigido; outra semana já seria pra tentar aplicar esse estudo dirigido na minha prática, então, seria, realmente, um momento não*

*da teoria, mas da prática [...] O que é que a gente faz hoje? A gente tem esse primeiro momento dos informes, que eu já destaquei que é algo muito positivo, e agora a gente está começando a fazer um estudo, que a gente dividiu entre os colegas, pra cada um comentar um pouco, no caso, do livro “Sala de Aula Invertida”, que a gente está trabalhando agora, nesse momento; e, no final, as sugestões, a escuta ao professor. Pronto! Até o momento está sendo dividido nessas três formas, assim, nesses três momentos [...] (PROFESSORA DELTA, 2021).*

Na sequência da fala da Professora *Delta*, ao analisarmos o excerto acima, percebemos que, além do binômio teoria-prática, outra questão que se faz preponderante versa acerca do fator tempo, o qual seria limitado, segundo a visão da docente, para suprir as necessidades de estudo e atualização pedagógica e didática dos professores. Preponderante se faz o reconhecimento de que são muitos os tópicos a serem abordados e vieses importantes que as 04h h/a semanais não conseguem suprir.

Acerca da organização do planejamento coletivo, temos as seguintes considerações da professora *Beta*:

*Tem a parte dos Informes que, também, fazem parte da questão das nossas práticas, do funcionamento e também é importante e precisamos. Em relação ao preenchimento do Diário On-line, por exemplo, eu lembro sim que algumas vezes no presencial (Coletivo) foi reservado momento “pra” isso, porém, tem a questão do planejamento individual, né, que é mais direcionado assim, pra cada professor estar cumprindo, né, com as suas incumbências, né, em relação a isso, para preencher o diário, de fazer uma frequência, é, de fazer o seu planejamento ali, mesmo do dia-a-dia (PROFESSORA BETA, 2021).*

Acerca do posicionamento da Professora *Beta*, é interessante perceber que ela faz menção à divisão organizacional que já existe, de que as questões burocráticas devam ser cumpridas nos horários individuais de planejamento. Reconhecer que, por vezes, isso não ocorre, gerando acúmulo das questões burocráticas, resultando em atrasos no preenchimento do Diário *On-line*, na entrega de notas e de formulários de planejamento, dentre outros, indica a possível necessidade de rever, com a classe docente, a destinação e o aproveitamento eficaz e eficiente das horas de planejamento, que são 09 h/a de planejamento individual e 04 h/a de planejamento coletivo para uma carga horária de 40 h/a.

Acerca da interferência da demanda burocrática, assim se posiciona o Professor *Alpha*.

*[..] Essa questão do estudo em si, pode ser que seja um pouco cansativo, justamente por conta das milhares de coisas burocráticas que o professor*

*tem que fazer, que não era “pra” ser atribuição do professor, certo? Eu fico me perguntando, é... A gente “tá” fazendo a isenção (dos alunos para o Enem), “né”, e eu fico me perguntando o que é que as outras pessoas que, antigamente, faziam isso na escola, também, fazem hoje. Porque o professor tem tudo “pra” fazer, tudo! Mas... E todo mundo sabe o que é que o professor tem que fazer, mas, e o resto da escola, “tá” fazendo o quê? Eu acho que isso não fica muito claro, e eu acho que, por conta disso, o professor pode ficar, também, um pouco, é... sem ânimo “pra” poder participar de outras coisas durante o Coletivo (PROFESSOR ALPHA, 2021).*

Não obstante, o professor Alpha, no excerto acima, argumenta que a sobrecarga de trabalho docente pode influenciar na postura docente, que passa a não ter ânimo para qualquer outra atividade durante o Coletivo.

Assim, embora consideremos legítima e oportuna a ênfase dada à prática pelos docentes, devemos refletir acerca do fato de a formação continuada docente não poder e não dever limitar-se a isso. Para alcançarmos um patamar adequado de troca de experiências, de autonomia do professor para criar, seja individualmente, seja no coletivo, faz-se necessária a teoria, o debate, indubitavelmente.

Portanto, a reflexão sobre uma formação continuada que ultrapassa as linhas cerceadoras das ações burocráticas revela-se como fator de primazia no planejamento escolar, cuja consecução tem na atuação da coordenação escolar um papel preponderante. Isso pode ser considerado uma vez que o coordenador pedagógico possui a tarefa de desenvolver a formação continuada e, também, à medida em que busca privilegiar espaços e tempos, a fim de que tal formação aconteça de maneira significativa para os docentes. Portanto, cabe a tal profissional, de forma colegiada e colaborativa, a articulação das práticas educativas e formativas no espaço escolar. Também compete a ele suscitar a potencialidade criativa e profícua dos encontros formativos, aliados ao papel integrador de cada docente (VEIGA, 2009).

Em tal contexto, cumpre salientarmos, mais uma vez, a importância de se refletir acerca da organização dos momentos de planejamento coletivo e de formação continuada, de modo que a parte burocrática não ocupe todo o tempo formativo ou solape, pelo cansaço psicológico, as horas de formação continuada, que ocorrem, via de regra, ao final do momento coletivo. Pensar e propor, portanto, estratégias de composição pedagógica das horas de planejamento coletivo, bem como em formas de tornar mais eficiente e eficaz a formação continuada docente, configura-se como elemento indissociável do processo que se busca, ou



seja, de melhor adequação e qualidade no que concerne à formação continuada docente da escola em estudo. Acerca de tal discussão, destacamos, também, a fala da Professora Ni:

*Sobre a questão burocrática, deu até uma melhorada, porque, antes, assim, a parte burocrática com esse ensino remoto, com certeza, dobrou, triplicou [...] ao meu ver. Mas, assim, deu até uma melhorada nesse ano (2021), se a gente comparar com 2020, porque 2020 foi, acho que também a gente ainda “tava” nos ajustes, tentando acertar, mas por exemplo, uma mesma coisa a gente tinha que colocar em vários locais diferentes. Isso é horrível! [...] Agora até melhorou. Eu tinha muita dificuldade no ano passado, em relação a isso. Outra coisa: a gente fazia de um jeito e, aí, depois ia ser de outra forma, a gente tinha que refazer o trabalho. [...]. Por exemplo, se era dado um informe que era para ser entregue tal coisa, em determinado período, eu tinha que fazer logo, se não ficava ansiosa, aí eu trabalhava duas vezes, porque quando chegava mais próximo, ia ter uma explicação mais focado, porque, talvez já tinha passado nos outros coletivos, o nosso como era um dos últimos, a gente acabava tendo que refazer coisas e eu trabalhava muito. [...] Então, são essas coisinhas burocráticas que eu acho que atrapalhava muito e deu até, assim, uma melhorada, significativamente (PROFESSORA NI, 2021).*

Acerca do último ponto da pauta dos Coletivo, momento de escuta ao professor que dá espaço para que eles possam opinar, sugerir, relatar dificuldades, criticar, reclamar, pontuar acerca de algum aspecto da escola ou da educação, a professora Sigma assim expôs o seu pensamento:

*[...] essa questão, né, da escuta ao professor e tentar ajudar, eu acredito que a nossa escola tem melhorado muito, embora, às vezes, ainda “há” falhas na comunicação, ainda há uma certa falta de sintonia nas informações. Eu acredito que tem melhorado muito, tem avançado nesse sentido, né? Eu vejo que tem melhorado [...] e eu concordo que nós estamos caminhando muito bem nesse sentido, “né”, da escola escutar, parar para ouvir e ajudar o professor (PROFESSORA SIGMA, 2021).*

Com relação à percepção do tempo destinado aos momentos Ni, de formação continuada docente, e se este é suficiente, os professores Gama e Ni assim se posicionaram:

*[...] Presencialmente, parecia pouco tempo, certo? Hoje em dia, meia-hora de Coletivo, qualquer coisa que você fala on-line, parece uma eternidade, certo? Então, é..., porque justamente, por exemplo, uma aula que você dar de meia-hora, você passa meia-hora falando, certo? [...]. É..., eu acho que a gente vem, como a Ni disse, “tá” muito bem organizado, as pautas, assim, primeiro os informes, depois o estudo, depois a escuta ao professor. Mas, essa questão mesmo da falta da prática, certo? Então, talvez, se a gente*

*tirasse um tempinho pra debater essas questões, essas ideias, na prática mesmo, seria interessante. Sobre o momento de formação continuada, pelo que eu converso, assim, depois, com alguns professores, eles não gostam muito, certo? Justamente, por todos esses pontos que a gente vem falando aqui, certo? [...] E eu acho que, justamente é essa questão que a gente vem batendo, a questão de trabalhar a prática (PROFESSOR GAMA, 2021).*

*Não, assim, resumindo, né, eu acho assim, se a gente fosse fazer um levantamento, “vamos lá, qual a parte do Coletivo com a qual você mais se identifica? Você gosta mais de qual parte?” [...] A pandemia, né, trouxe esse distanciamento social presencialmente, mas, on-line a gente “tá” bem próximo, e isso é um ponto positivo, como a Csi colocou, é..., A gente pode perceber que os professores diriam que gostam das partes dos informes, porque é algo importante, porque é algo assim, que nós vamos precisar na nossa prática; e também a questão da escuta ao professor. Por quê? Porque a escuta ao professor é o momento que a gente vai dialogar sobre a nossa prática. [...] A gente “tá” focando muito no estudo do livro, porque é o que a gente “tá” fazendo nesse momento, mas, [...] se a gente for ver o que os professores mais gostam, é quando se refere à prática. Então, ao meu ver, seria isso (PROFESSORA NI, 2021).*

A professora Ni, portanto, expõe o seu entendimento de que a maioria dos professores gostam mais dos momentos em que há o repasse de informações e dos momentos em que o professor tem direito à voz, para relatar fatos, experiências, acontecimentos na escola, sugestões (escuta ao professor).

Da forma como é posto, questionamos até que ponto a rotina escolar exaustiva favorece para que os professores evitem momentos de reflexão, de estudo, como se fossem considerados irrelevantes, quando, na verdade, poderiam ser momentos ricos de construção coletiva de conhecimento e, inclusive, de troca de experiências, na prática.

Não obstante, problematizamos a relevância de se institucionalizar um espaço de escuta do professor, como um momento para que ele se sinta pertencente à escola, mas, também, é importante considerar se é realmente produtivo que essa escuta aconteça no momento previsto para formação docente. Pontuamos, então, a possibilidade de uma separação mais clara do momento formativo, em relação aos momentos de escuta ao professor e de informes, a fim de que se torne mais claro para a área a relevância de cada um, em seu devido contexto profissional.

Por conseguinte, cumpre fomentar, continuamente, entre a comunidade escolar, a relevância e o caráter essencial da formação continuada e a contínua reflexão sobre esta, a começar conferindo ao momento formativo um espaço próprio, no qual seja o centro e a reflexão de e para todos.

Como considera Nóvoa (1995), os professores enfrentam situações díspares, com características singulares em seu cotidiano escolar e, portanto, a formação continuada estimula o docente a enfrentar as diversas situações emergentes no dia a dia da sala de aula. Assim, à medida que tais profissionais percebam o papel da formação continuada como um auxílio relevante para o enfrentamento de suas questões e dúvidas didático-pedagógicas, isso consistirá em um passo inicial para o alcance de que tal momento formativo passe a ocupar lugar de destaque no calendário semanal docente.

Ainda sobre tal problemática quanto ao espaço conferido à formação continuada, temos trechos da fala da professora Sigma.

*[...] No presencial, eu não tenho do que reclamar. [...] A gente sempre estava dialogando. Agora, ultimamente, acontece remotamente, devido aos vários fatores que afetam a gente, o nosso psicológico [...]. “Pra” mim, essa questão de ser remoto, depois da gente estar cansado e tal dessa gama de coisa... Muitas vezes os informes vêm, “né” (1ª parte do Coletivo) e, às vezes, a gente já fica ali, com o tanto de coisa que têm “pra” fazer, a gente já fica naquele pensamento, naquela preocupação, naquela ansiedade. Aí, quando chega o momento do estudo, a gente não tá assim, tão com a mente aberta, a gente já não tá ali 100% preparado para aquele momento. Aí, eu acho que acontece isso (PROFESSORA SIGMA, 2021).*

Os excertos supratranscritos são reveladores de vários aspectos, reforçando questões como a ânsia pela prática, por ações, aulas e atividades que possam ser aplicadas diretamente em sala de aula. Sob tal perspectiva, também temos como esclarecedores os excertos das professoras Sigma e Ni. Elas reforçam a compreensão dos males psicológicos ocasionados pela pandemia do Coronavírus, iniciada em 2020 e ainda vigente em 2021, além dos fatores estressantes da profissão e, aqui, realçamos a necessidade de adaptação aos recursos tecnológicos, aulas *on-line*, fim dos horários pré-estabelecidos de suporte ao aluno, uma vez que este passou a contactar o professor via aplicativo *Whatsapp*, em qualquer horário e dia da semana. Assim posto, podemos melhor compreender a fala da professora, que reporta o pouco ânimo para a participação nas formações continuadas, de frequência semanal.

Ao retomarmos as questões burocráticas, já enfatizadas pelos docentes, que assoberbam o cotidiano, temos o seguinte excerto do professor Gama:

*Basicamente, você ter que procurar aluno pra fazer coisas que não era pra ser da alçada do professor. Como o exemplo da isenção (do Enem), o exemplo de correr atrás do aluno, na casa dele, sendo que a gente tá aqui, é*

*só ele ligar o celular. Esse negócio de incentivar, de tá procurando aluno, “adulando” o aluno, prometendo ponto, [...] prometendo premiação, isso é cansativo para o professor. É extremamente cansativo! Porque você tem que planejar uma aula que seja agradável, você tem que lançar nota, preencher planilha, você tem que dar conta se o menino fez as atividades, corrigir, explicar no individual, daí, além de tudo, você tem que [...] e você ainda tem que dar conta se o aluno vai querer fazer a (solicitação) da isenção de uma prova do Enem, que ele nem quer fazer. Ele nem quer fazer a prova. Você passa a ser cobrado por isso o tempo todo. E quando acabar isso, vem mais coisa, sabe? Acaba isso e tem mais para o professor fazer. E, a minha questão, a minha dúvida é como eu disse aqui, é o que eu vejo, que eu acredito que os professores estão cansados. [...] Porque a gente, além de tudo, tem que fazer isso também, certo? Isso eu acredito que é um dos pontos que faz que o professor é..., não se entregue, totalmente, ao estudo no Coletivo, por exemplo (PROFESSOR GAMA, 2021).*

Conforme o excerto da fala do professor Gama, percebemos que o profissional está com a carga de trabalho que, segundo a sua visão, não seria de responsabilidade docente. As circunstâncias que apresenta, inclusive, devem ser ponderadas no que concerne ao clima organizacional, pois o descontentamento, diante da sobrecarga de trabalho, não resulta somente em rejeição ao momento formativo semanal, como também, provavelmente, venha causando outros transtornos na escola.

Desse modo, a reflexão acerca da intensificação do trabalho dos professores não deve ser suprimida do cenário do debate educacional, haja vista ser retórica constante da fala docente e uma realidade da educação nacional. Apenas sentida ou também exposta, a sobrecarga de trabalho é uma realizada no cotidiano docente. Não obstante, ao considerarmos a matrícula expressiva da escola em estudo, contabilizando número superior a mil alunos, podemos vislumbrar que a demanda de serviços educacionais seja considerável.

Acerca do exposto, Lelis (2012) pondera acerca da intensificação e complexificação do trabalho docente, concluindo que, com relação à intensificação, não se trata somente do aumento de tempo do trabalho, mas também da ampliação das tarefas que os professores são convocados a exercer, seja pelas mudanças sociais do público escolar ou pela implementação de reformas educacionais que causam impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Diante de tal cenário desafiador, a estagnação propositiva e a acomodação são caminhos fáceis, porém, somente perpetuam e intensificam os desafios da profissão docente. No que concerne, portanto, à formação continuada docente, o caminho do diálogo e da reflexão propositiva são possibilidades de enfrentamento viáveis. Importante, inclusive, pontuar a valorização da fala daqueles para os quais o momento formativo é pensado: os

professores, como uma forma de viabilizar ações que estejam ao encontro das necessidades formativas destes.

Concluimos, portanto, a abordagem acerca do espaço conferido à formação docente, pontuando: (i) a necessidade de revisão do espaço conferido à formação continuada no cotidiano escolar e (ii) o incentivo à participação efetiva da comunidade escolar, com realce para docentes e discentes, quanto aos direcionamentos didático-pedagógicos necessários para o alcance e estabelecimento de uma formação continuada satisfatória e condizente com o perfil da escola, considerando questões formativas basilares, assim como situações impostas pelo tempo, evolução tecnológica, políticas educacionais e questões sociais.

### 3.3.3 Adaptação ao ensino remoto e à cultura digital no contexto da pandemia da Covid-19 (2020 –2021)

Durante o nosso estudo e abordagem acerca da formação continuada docente, buscamos obter dos sujeitos da pesquisa os dados prévios necessários para a compreensão da situação pedagógica da área em estudo, para posterior suporte de ações de aprimoramento formativo.

A respeito dos cursos ofertados pela Seduc/CE durante os anos de 2020 e 2021, concluídos pelos participantes da presente pesquisa, obtivemos a seguinte relação, exposta na Tabela 1.

Tabela 1 - Cursos ofertados pela Seduc/ CE nos anos de 2020 e de 2021 cursados pelos participantes da pesquisa

Cursos citados - Seduc/CE (2020 e 2021)	Quantidade de cursistas - LCT	Porcentagem
Programa de Formação Continuada de Professores	01	9,09%
Itinerário Formativo – Língua Portuguesa	02	18,18%
Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica	02	18,18%
Formação de Professores – Língua Portuguesa	04	36,36%
Redação	04	36,36%
Foco na Aprendizagem – Língua Portuguesa	06	54,55%
Competências Digitais para a docência	07	63,63%
Diálogos Socioemocionais (direcionado para docentes)	08	72,72%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Como análise da tabela supramencionada, e considerando que o extrato de tempo em foco consistiu, justamente, no início, pico e permanência da pandemia da Covid-19, podemos

observar que os cursos relacionados à cultura digital e às questões socioemocionais obtiveram os maiores expoentes percentuais de adesão, por parte do corpo docente, com 63,63% e 72,72%, respectivamente.

Vale destacar que muitos professores não dominavam a operacionalização das tecnologias digitais. Além disso, muitos apresentaram fragilidades emocionais, naturalmente oriundas do caos sanitário e social advindos do contexto pandêmico da Covid-19. Nesse sentido, as ações de gestão estratégica propiciaram suporte técnico e emocional aos profissionais da educação, estendendo, também, tais ações aos discentes. A propósito, a gestão estratégica apresenta grande importância para a escola, compreendendo as seguintes indagações: o que mudar, o que é urgente mudar e como mudar (MACHADO, 2020).

Assim posto, a importância de tal gestão para a escola é primordial, pois sem um plano bem construído, monitorado e reavaliado, nenhuma instituição escolar pode almejar alcançar suas metas e melhores resultados escolares. A gestão estratégica, contudo, não deve ficar apenas em papéis e relatórios. Para ela ser efetiva, faz-se necessário que o gestor atue de forma estratégica e ponha em prática o plano de ação da escola, revendo sempre que necessário o caminho, pois tal gestão impacta não somente nos resultados, mas no clima organizacional, de forma contundente.

A respeito de como se adaptaram ao uso das tecnologias digitais e a um maior envolvimento com a cultura digital, os docentes citaram, por exemplo, os cursos que fizeram, ofertados pela Seduc/CE, bem como o auxílio essencial dos pares para superar as dificuldades oriundas das mudanças radicais, porque a escola e o ensino tiveram que sofrer. Acerca do exposto, destacamos o posicionamento da Professora NI, a seguir.

*[...] a respeito desse curso, estou me referindo especificamente a esse curso “Competências Digitais”, que nós fizemos no ano passado (2020). Realmente é mais uma ferramenta, esses cursos que são disponibilizados, [...] eu percebo que há uma preocupação por parte da gestão em estar ali, conscientizando acerca da necessidade, da importância dos docentes estarem participando desses cursos... À [sic] respeito desse curso, especificamente, das “Competências Digitais”, falta assim, porque quando a gente saiu em 2020, no iníciozinho, a gente teve que aprender tudo muito rápido, sozinhos e aí, eu aqui, destaco a cooperação e ajuda que eu tive de muitos colegas, então nós aprendemos com os pares, porque como era tudo muito novo, assim, não tinha ainda plataformas, ferramentas em relação a esse curso para nos ajudar e curso veio bem, bem depois. Por esse motivo, por esse curso já ter vindo durante a pandemia [...] foi mais para lembrar, para esclarecer alguma dúvida que tivesse ficado, mas, assim, se realmente ele tivesse sido no início, talvez a gente teria sofrido bem menos. [...].*

*Quando esses cursos são disponibilizados pra gente, essa questão, assim, também, do tempo é muito importante. Quanto mais ele vier no tempo oportuno, melhor vai poder auxiliar os docentes nesse processo (PROFESSORA NI, 2021).*

Na fala da professora Ni, percebemos o quão importante foi o auxílio dos pares, ao suprirem uma lacuna que, inicialmente, surgiu por conta da situação inusitada do contexto pandêmico, haja vista que, à época, havia uma incógnita acerca de quanto tempo perduraria tal situação. Além disso, houve a necessidade de, em um curto espaço de tempo, fosse possível organizar materiais pedagógicos, cursos para docentes, aquisição de equipamentos tecnológicos para docentes e discentes, dentre outras ações governamentais nesse sentido. De início, o enfrentamento da situação foi feito por aqueles que estavam no atendimento e ensino discente, ou seja, pela gestão escolar e, principalmente, pelos docentes, que tiveram que aprender ou fortalecer seus conhecimentos acerca de aulas virtuais, aplicativos pedagógicos e afins.

Da situação abrupta a que a comunidade educacional, especificamente da escola em estudo, teve que se adequar. Também realçamos o excerto da fala da Professora Sigma, que assim comentou:

*Esse curso, como os colegas falaram (Competências Digitais para a docência), ele foi mais como uma forma de só reforçar o que nós já havíamos aprendido e aí a gente hoje. Eu falo por mim, eu sinto uma necessidade de algo a mais, porque existe várias ferramentas que podem melhorar a nossa aula, que pode deixar mais atrativa (PROFESSORA SIGMA, 2021).*

Em acréscimo, no excerto da fala da Professora Sigma, podemos realçar dois pontos: a necessidade da oferta de cursos em tempo hábil com o que acontece na realidade escolar e a busca docente por mais estratégias pedagógicas e didáticas, que ainda não são supridas pelas formações continuadas ofertadas. Podemos, inclusive, fazer uma correlação com a necessidade de apresentação das possibilidades de uso de plataformas e de aplicativos durante as formações continuadas, como forma de auxiliar ao docente quanto à sua inserção e permanência no mundo digital, buscando aliar teoria e prática.

Dando prosseguimento, temos um trecho da fala de outra professora da área LCT, com atuação na zona rural:

*[...] sempre nessa parte de tecnologia, eu sinto uma necessidade maior de formações nessa área, embora eu tenha, assim, procurado ajuda quando eu preciso. Até agora, para colocar aqueles “colaboradores”] no formulário de criação de atividade do Google Forms], a professora Sigma me ajudou. Tão simples, mas eu não sabia, e a Sigma me ajudou nessa parte. [...] Eu gosto muito de trabalhar com vocês, em equipe. Eu era muito distante de vocês, porque eu acho que se vocês me vissem na rua, nem me reconheceriam, mas, agora, essa pandemia tem esse lado positivo, de eu sempre estar assim, com vocês, caminhando junto com vocês, tirando dúvidas (PROFESSORA CSI, 2021).*

Acerca da fala da Professora Csi, cumpre realçarmos dois aspectos interessantes. Primeiro, temos reforçada a importância do auxílio entre os pares, imprescindível para o enfrentamento e superação da repercussão da pandemia da Covid-19 no campo educacional, especificamente. Além do exposto, a referida professora faz menção a um aspecto positivo, originado da situação pandêmica, uma vez que, anterior aos eventos sanitários relacionados ao Coronavírus, o Coletivo Semanal da escola em estudo ocorria apenas com a presença dos professores que atuavam na sede da escola. Durante a pandemia, contudo, tais encontros passaram a ser virtuais. Com isso, os professores dos dois polos que compõem a escola puderam participar de tais encontros coletivos. Percebe-se, em sua fala, a satisfação atual com relação à integração que ocorreu entre os professores dos polos e os professores da sede, bem como no que concerne ao estudo pedagógico.

Em tal contexto, portanto, a partilha de momentos de estudo, de pesquisa e de conhecimentos tecnológicos entre os pares, embora já fosse relevante para o êxito escolar, no contexto das aulas remotas, mostrou-se essencial, como temos evidenciado na fala da Professora Alpha.

*Quanto ao nosso encontro, que vem acontecendo, nós temos evoluído muito! Os estudos semanais têm trazido, assim, muitos conhecimentos. Pelo menos eu vejo assim, porque, ano passado, como a Ni falou, foi um pouquinho forte “pra” adaptação. Eu acho que foi muito difícil, embora tenha surgido mais trabalho esse ano, [...], o aumento do tempo de aula não deixa de ser cansativo. A gente também dá aquele suporte ao colega e é muito gostoso, mas é cansativo. E até os nossos alunos, aqueles alunos que já têm a experiência do ano passado, também. Foi muito difícil ano passado (2020) e pra eles, assim como “pra” gente, e eles tiveram muita dificuldade. E esse ano também. [...] até das tecnologias nos tornamos professores desses meninos, também. Aprendemos e erramos. E é isso. Eu vejo que, quanto mais você busca, mais você vai desenvolvendo e nós já falamos sobre isso nos nossos encontros, que a nossa educação, ela jamais vai voltar a ser aquele sistema antigo, que as tecnologias entraram e entraram “pra” valer. Quando a gente voltar “pra” esse sistema presencial, vamos ter que estar*



*sempre inovando, pra poder ter aquela aula mais atrativa* (PROFESSORA ALPHA, 2021).

Também ressaltamos, a partir do exceto acima, que a necessidade de maior conhecimento e domínio relacionados à cultura digital foi partilhada pela comunidade escolar. Todos, com destaque para professores e alunos, de alguma forma, foram impactados pelas mudanças educacionais, tanto com relação ao local de estudo, como com relação aos recursos que passaram a ser utilizados e que, se para uma parte dos docentes e dos discentes não se constituíam uma novidade, a sua destinação revelou-se inusitada, com o celular sendo utilizado para ministrar ou assistir aulas on-line, bem como para elaborar ou resolver atividades.

De tal maneira, discentes que antes utilizavam seus aparelhos celulares sobretudo para o lazer, tiveram que ampliar o seu uso, o que não se revelou de fácil compreensão e adesão, até mesmo pelo forte entendimento do senso comum de que lugar para estudo é a sala de aula, com professor à frente da lousa ministrando sua aula.

Como Moran (2003) observa, há dificuldades severas com relação à educação *on-line*, sendo a primeira a clássica associação de que ensinar e aprender está conectado a ir a uma sala de aula. Assim posto, a dificuldade de adaptação foi sentida por docentes e discentes.

Não obstante, compreender a relação com o universo da cultura digital que os docentes da área LCT possuíam no período anterior à pandemia revela-se importante para a compreensão do impacto das aulas e demais eventos escolares, que passaram a ser virtuais.

Com relação à participação em curso ou oficina, oferecidos pela Seduc/CE ou pela escola em estudo, que abordassem o uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem em período anterior à pandemia da Covid-19, temos a predominância da não participação por parte do corpo docente da área LCT. Isso pôde ser observado uma vez que apenas dois (18,18%) dos participantes da pesquisa afirmaram ter participado, enquanto nove (81,82%) declararam o contrário.

Tal prevalência representa o quanto foi adequada, inclusive, a intervenção do Governo do Estado do Ceará, ao propiciar curso acerca das competências digitais para os docentes no início do evento pandêmico, pois as lacunas de aprendizado em tal área já indicavam tal necessidade.

Assim, aos docentes foi oportunizada a abordagem e melhor compreensão acerca do que consiste o universo da cultura digital, enfatizando nos processos formativos oferecidos, os

usos pedagógicos das tecnologias digitais e em rede. Como Bruno (2021) define, “a diversidade de ambientes, de abordagens e de recursos compreendem a pluralidade cultural e as características individuais. Integrar todos esses processos na/com a cultura digital significa respeitar os sujeitos e o seu tempo” (BRUNO, 2021, p. 176).

Ainda acerca dos questionamentos que versavam acerca da relação docente com a cultura digital, obtivemos um dado, que consistiu em conhecer se, anterior à pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, os docentes da área LCT possuíam o costume de utilizar algum aplicativo digital para utilização em seu trabalho. Com relação à utilização de aplicativo digital para trabalho docente em período anterior à pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, os dados obtidos indicaram que a maior parte do corpo docente em estudo, ou seja, oito (72,7%) docentes declararam não fazerem uso de aplicativos digitais para o trabalho docente, enquanto três (27,3%) afirmaram utilizá-los. Ou seja, temos, de forma predominante, a não utilização de recursos tecnológicos digitais por parte do corpo docente, da área LCT, já denotando distanciamento da linguagem digital e sua cultura no cotidiano das aulas, então presenciais, em período anterior ao evento pandêmico.

No entanto, tal resultado pode também ser indicativo da compreensão parcial acerca de tais instrumentos digitais, haja vista que, como exemplificação, a escola em estudo utiliza o aplicativo professor *on-line* e aluno *on-line* desde o ano de 2015, o qual veio substituir os diários impressos, nos quais os docentes registravam frequência, notas, planos e registros de aula. Acerca de tal aplicativo, cumpre reportar que todos os docentes já faziam uso de tal plataforma, porém, esta permaneceu, em sua versão digital, sendo utilizada para os mesmos e meros registros burocráticos, feitos anteriormente em diários físicos.

A referida plataforma digital, contudo, possui possibilidades de uso das mais diversas, bem como um vasto material de estudo formativo. Porém, reiteramos que, muitas vezes, tal aplicativo é utilizado de forma instrumental e limitada pelo corpo docente, ao ponto de nem mesmo ser lembrado como recurso digital pedagógico. Como exemplificação, temos exceto da fala do professor Gama, quando relata: “*Tenho muitas turmas e o preenchimento do Diário on-line consome bastante tempo do meu horário de planejamento individual, porque nem sempre dá certo fazer o registro das aulas em sala de aula*” (PROFESSORA ALPHA, 2021).

Com relação aos três docentes que declararam fazer uso de aplicativos, um referiu fazer uso do aplicativo digital *WhatsApp*, o segundo declarou que já utilizava o *Google Meet* e

*Google Forms*, enquanto o terceiro docente afirmou que utilizava o aplicativo *Professor On-Line*, da Seduc/CE.

Tal dado é representativo da ausência de incorporação das tecnologias digitais no fazer didático e pedagógico, com algumas exceções, demonstrando ser uma das frentes de enfrentamento, a fim de tornar realidade a percepção e a abordagem sobre cultura digital no cotidiano escolar.

Por conseguinte, cremos que a cultura digital não pode mais estar dissociada do pensar e do fazer pedagógico, mas sim, de tal forma inserida no cotidiano escolar, a ponto de propiciar o empoderamento discente e docente em tal aspecto social contemporâneo.

Em sequência, temos as respostas dos docentes da área LCT, da escola em estudo, acerca de quais aplicativos passaram a utilizar no contexto de início e continuidade da pandemia da Covid-19. Dentre uma série predefinida de recursos digitais, os professores poderiam marcar todos os que fizessem uso. Além disso, havia um espaço para que citassem outros recursos digitais. Desse modo, assim se posicionaram os participantes da pesquisa, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Utilização de recursos digitais no trabalho pedagógico, após advento da pandemia da Covid-19

Recursos Digitais	Quantidade de citações	Porcentagem
Hangouts	00	
Loom	00	
Blogger	00	
Canvas	01	9,09%
Wordwall	01	9,09%
You Tube	01	9,09%
Jamboard	02	18,18%
Pinterest	04	36,36%
Kahoot	03	27,3%
Não utilizo	07	63,63%

Fonte: Elaboração própria (2022).

Acerca da tabela acima, cumpre ressaltar que, além de uma quantidade diminuta de marcações ou menções de outros recursos digitais que não fossem os predefinidos no questionário, também se revela considerável a quantidade de docentes que afirmaram não utilizar recursos digitais, haja vista que dos 11 participantes da pesquisa, sete (63,63%) afirmaram não utilizar os recursos digitais predefinidos e tampouco citaram outros que fizessem uso.

Acerca do exposto, podemos correlacionar e enfatizar a carência ainda presente e sentida pelos docentes com relação ao uso e manuseio das tecnologias digitais, ainda mais vivenciada no período anterior à pandemia. Inclusive, cumpre problematizar até que ponto as práticas tradicionais foram reproduzidas e rapidamente adaptadas para o cenário virtual, com a utilização de escassos recursos virtuais, utilizadas apenas para estabelecer contato com o aluno de forma remota.

Contudo, se o professor usa, mas não compreende o todo e não sabe nomear os recursos digitais que utiliza, ele possui entendimento parcial de tais instrumentos e, possivelmente, haverá limitação em sua utilização. Durante as rodas de conversa realizadas, tivemos presente a menção do uso de recursos da plataforma *Google*, como o *Google Meet*, *Google Forms*, dentre outros, até mesmo porque foi o pacote cujo uso foi incentivado, de forma institucional. Todavia, a não menção de instrumentos diferenciadas pode ser indicativo da necessidade real de maior e contínuo aprofundamento do uso ou de novos usos de outras opções tecnológicas.

A propósito, realçamos o relato de Bruno (2021) como expoente emblemático do que ocorre na relação do professor com a cultura digital.

(...) quando ministrávamos cursos de formação de professores para uso do computador na educação. Chamava a nossa atenção o bloqueio emocional do professor quando iniciava seus primeiros contatos com o computador e como as suas angústias e dificuldades emocionais bloqueavam o seu raciocínio, limitando suas possibilidades de compreensão, de aprendizagem e de construção do conhecimento (BRUNO, 2021 p. 17).

Portanto, considerar as emoções evidentes e camufladas do corpo docente frente a novas práticas ou complexidades formativas muito pode auxiliar na consolidação do comprometimento docente com a necessária ênfase e espaço a ser dado à cultura digital no cotidiano formativo e escolar.

Dando continuidade à formação do perfil dos professores da área LCT, da escola em estudo, em relação à cultura digital, foi-lhes apresentado, como um demonstrativo, uma lista predefinida de aplicativos digitais, da *Google for Education*, solução tecnológica desenvolvida para facilitar o trabalho e a conexão de professores e alunos, a fim de que tais profissionais marcassem aqueles dos quais fizessem uso para a consecução do ensino remoto. A compilação de suas respostas está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Relação de aplicativos digitais para o ensino remoto, da *Google Education*, de uso dos docentes da área LCT, da escola em estudo

Aplicativo	Docentes que fazem uso	Porcentagem (%)
Não utilizo	--	--
<i>Google</i> Apresentações	08	72,72%
<i>Google Docs</i> (Documentos)	09	81,82%
<i>Google Plans</i> (Planilhas)	10	90,91%
Google Classroom (Sala de Aula)	11	100%
Google Meet	11	100%
<i>Google Forms</i> (Formulários)	11	100%

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com relação aos aplicativos da empresa *Google*, adotados pela Seduc/CE como instrumento para uso das escolas do Estado do Ceará durante a início e a continuação da pandemia da Covid-19, observamos que estes são de maior uso por parte dos docentes participantes da pesquisa.

Assim, como destaque da leitura do gráfico em questão, temos que 11 (100%) dos participantes da pesquisa confirmaram a utilização do *Google Classroom*, do *Google Meet* e do *Google Forms*, demonstrando adesão à proposta governamental.

Diante do exposto, percebemos a viabilidade da inclusão da cultura digital no pensar e fazer pedagógico, embora ainda haja entraves, sejam de cunho institucional e/ou individual, para tal alcance mais efetivo. Em acréscimo, os entraves não são meramente relacionados à aquisição de equipamentos e à sua operacionalização, havendo, também, um viés cultural que incide, por vezes, na adoção efetiva de novas práticas no cotidiano escolar.

### 3.3.4 Proposições para novos caminhos formativos na escola

A escola, em seu fazer-se e refazer-se diário, necessita de autoconhecimento, a fim de, acertadamente, enveredar por sua correção de rotas, a qual se faz no cotidiano das ações, as quais devem ser pautadas, primeiro, em diálogos anteriores e profícuos de seus pares e em direcionamentos cujo suporte seja baseado em construção coletiva que, embora não venha a sanar todas as querelas e dúvidas pedagógicas, certamente indicará caminhos mais verdadeiros e alvissareiros para a prática pedagógica docente.

Assim, diante do que foi pontuado, explicitado e debatido no presente estudo, também buscamos dos sujeitos do estudo seus posicionamentos e contribuição para fomentar melhores

práticas, objetivando a ideação de uma escola formadora, campo propício para o debate, a criatividade e a iniciativa individual e coletiva.

Por conseguinte, destacamos que, quando solicitados acerca de sugestões para aprimoramento da formação continuada docente realizada na escola em estudo, os professores destacaram:

*[...] Como a gente já falou também, seria focar na prática. ([...] Ai, entra o auxílio da parte tecnológica. Por exemplo, vamos decidir, a gente vai passar um vídeo, que vídeo seria interessante, por exemplo, “pra” mostrar pros alunos? Como é que a gente vai organizar os slides? A gente vai utilizar uma ferramenta, algum jogo? O que a gente vai fazer com o aluno? Então, seria pensar essas estratégias tecnológicas juntos, [...] “pra” gente, enquanto grupo, ver de que forma a gente trabalhar aquele determinado conteúdo, né, que foi estipulado “pra” gente trabalhar na semana seguinte e já pensar em quais estratégias nós vamos utilizar e, juntos, decidir, e não no decorrer da semana cada professor pensar de uma forma diferente. [...] Ao meu ver, talvez seria isso, seria melhor se a gente tivesse tempo específico pra isso. [...] se no Coletivo, a gente conseguisse pensar isso e não sozinho, porque acaba, que é o que que acontece, de fato. Não é um trabalho coletivo. Por mais que a gente faça junto, mas a gente divide. [...] Agora, eu sei, por causa do tempo, talvez isso seria até inviável, mas que seria o ideal, seria (PROFESSORA ALPHA, 2021).*

O fator tempo, conforme o excerto da fala da Professora Ni, dificulta o trabalho coletivo, visto que, embora sejam formados grupos, como tal professora relata, esses grupos findam por dividir tarefas, passando a ser atividades solitárias, mas entregues em nome do grupo. Em seu raciocínio, a referida professora se questiona, também, que o fator tempo dificultaria a possibilidade de uma nova abordagem quanto às ações coletivas, como planejamento das aulas. Todavia, refletir acerca de tal impasse mostra-se de alta relevância para o êxito do Coletivo semanal da área LCT, da escola em estudo.

Oportuno realçar que, conforme assinalam Bruno, Pesce e Bertomeu (2012), a “comparação e a referência com o ensino presencial não devem estimular a reprodução e a manutenção de modelos advindos da presencialidade, mas gerar possibilidades para a construção do novo”.

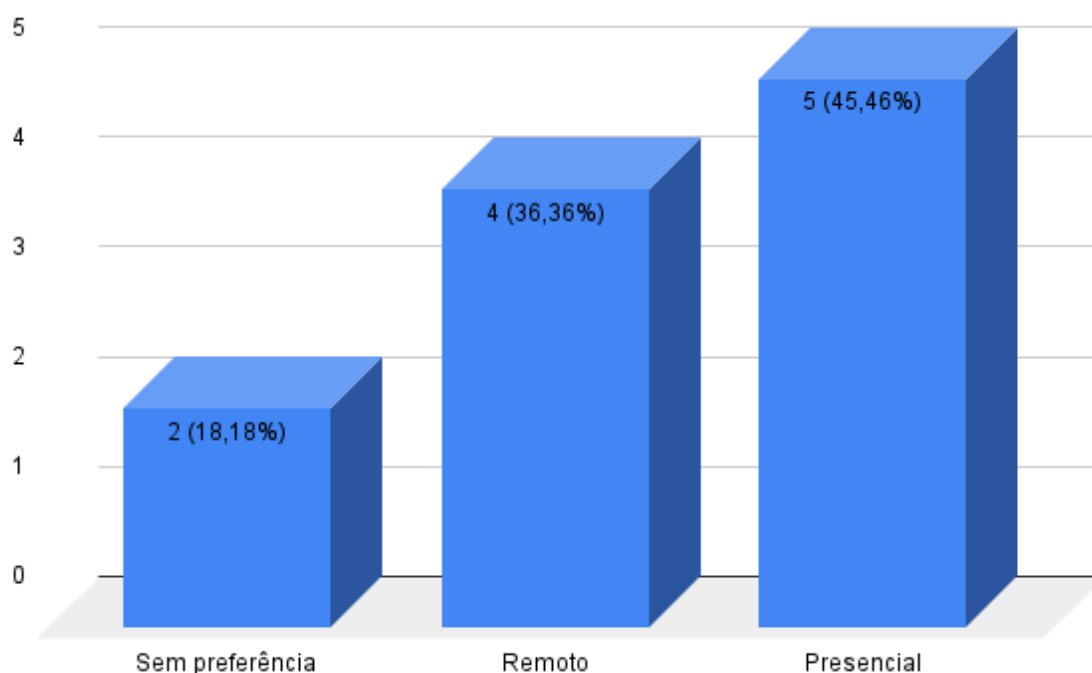
Consideramos a reflexão de Bruno Pesce e Bertomeu (2012) adequada para os tempos nos quais a pandemia da Covid-19 relativizou a supremacia do momento presencial, permitindo a quebra de paradigmas diante do inevitável enfrentamento da ruptura do presencial e do, então, normal. A construção do novo, portanto, se faz necessária à medida

que não possuíamos um modelo pronto, capaz de dar resposta a todas as ânsias e incógnitas da educação nos dias atuais.

Dando prosseguimento à compilação das respostas dos sujeitos da pesquisa, com vistas à identificação de novos caminhos a serem seguidos ou reformulados pela escola em estudo, os docentes, ao refletirem acerca da alteração do modelo presencial para o modelo *online* dos encontros semanais formativos docentes – fruto da necessidade de distanciamento social, advindo do contexto pandêmico da Covid-19 –, teceram algumas considerações favoráveis ao planejamento presencial e também ao modelo remoto, havendo, contudo, preferência de um em relação ao outro, embora irrisória em termos numéricos.

No Gráfico 1, apresentado a seguir, expomos a opinião compilada dos docentes da área LCT, da escola em estudo, quanto à sua preferência em relação ao tipo de modalidade de planejamento coletivo semanal.

Gráfico 1 - Preferência docente quanto ao modelo de Planejamento Coletivo Semanal da área LCT da escola em estudo.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Conforme o gráfico acima, quatro (36,36%) docentes revelaram preferir a modalidade remota e cinco (45,46%) dos 11 participantes da pesquisa mostraram-se favoráveis à modalidade presencial, demonstrando quase uma paridade divisória acerca de tal questão e

uma demonstração de que não há consenso acerca do exposto, fazendo-nos refletir sobre como o grupo docente em questão foi impactado pela didática formativa, seja ela presencial ou *on-line*, ou seja, acerca até que ponto tais mudanças acarretaram simbólica e efetivamente para os momentos de planejamento coletivo e de formação continuada docente para os professores.

Na oportunidade, cumpre realçar o pensamento de Bruno (2021), quando pondera acerca do papel da didática na formação de professores:

Na formação de educadores, há adultos formando outros adultos e todos em um processo de autoformação. Não se trata de refletir acerca da ação simplesmente, mas partir para a ação, para a conscientização efetiva e afetiva. Flexionar acerca da prática docente é muito importante, mas é na ação que o educador consolida e materializa suas reflexões. Como explicitado, a didática é uma área muito importante no processo formativo, e no caso da formação de educadores em ambientes de aprendizagem híbridos, quando o público-alvo é o adulto, há que se conhecer como esse sujeito aprende e quais os elementos fundamentais para sua aprendizagem. Se esperamos contribuir com a formação do adulto integrado, há que se compreender a formação de redes abertas, autônomas, autorais, colaborativas (BRUNO, 2021, p. 176).

Ressaltamos, contudo, que dois (18,18%) docentes optaram por não definir a modalidade de sua preferência, considerando favoráveis as duas formas de planejamento coletivo, presencial e remota, e assim comentaram a sua posição: *“São modelos diferentes, que nos trazem benefícios e que vem nos ensinando que podemos sempre inovar”*; *“Os dois são bem administrados, onde são estabelecidos os nossos objetivos”*.

A propósito, salientamos que, no período anterior ao início da pandemia, o planejamento coletivo semanal ocorria na modalidade presencial e no estabelecimento escolar principal da escola em estudo, tendo a participação apenas dos professores com atuação na sede. Com o início da pandemia da Covid-19, em 2020, os encontros passaram a ser remotos, com a inclusão dos professores atuantes nos dois polos de ensino da escola, ambos localizados na zona rural.

Consideramos salutar observar os pontos positivos relativos à proposta de permanência das duas modalidades mesmo quando do retorno dos encontros presenciais, haja vista que a cultura digital deve fazer parte, racionalmente, do cotidiano escolar e docente, sendo um meio, inclusive, de propiciar unidade entre os pares e engajamentos nas ações educacionais.



Sob tal perspectiva, no que se refere à formação docente e à aprendizagem do educador, Bruno (2021) pondera que “a diversidade de ambientes, de abordagens e de recursos compreendem a pluralidade cultural e as características individuais” (BRUNO, 2021, p. 176)., bem como salienta que a integração de todos esses processos, os relacionando “na” e “com” a cultura digital, significa respeitar os sujeitos e o seu tempo.

Com relação aos posicionamentos favoráveis ao modelo presencial de planejamento coletivo e formação continuada docente, podemos sintetizá-los, por meio das seguintes colocações dos professores:

*No planejamento coletivo de forma remota não é como o presencial, em que podemos dialogar olho - no - olho e também sem muita restrição em relação ao tempo, uma vez que depois de um dia intenso de trabalho, se a reunião for muito esticada, se tornará muito cansativa. No planejamento presencial temos mais tempo para compartilharmos e não se torna cansativo. Embora, nesse contexto de pandemia os professores ficaram mais próximos e unidos, ao meu ver a socialização/ interação no planejamento presencial é mais satisfatória.*

*Prefiro o presencial porque oferece mais oportunidades para a discussão e debate.*

*Remoto dificulta o trabalho coletivo para aqueles que apresentam maior dificuldade, enquanto no presencial conseguimos debater mais. Particularmente, prefiro o presencial porque tem mais objetividade.*

Os docentes favoráveis ao planejamento coletivo presencial, portanto, fundamentam-se em questões relacionadas a uma melhor qualidade, interação e tempo de planejamento, com maior objetividade. Embora salientem a proximidade (virtual) e a união advindas das necessidades pessoais e profissionais diante da pandemia da Covid-19, parte dos docentes reporta ser favorável ao planejamento coletivo presencial, bem como alegam que alguns colegas sentem maior dificuldade em planejar coletivamente, diante da dificuldade de acesso e da necessidade do uso de recursos tecnológicos.

É perceptível que não somente a objetividade dos encontros pedagógicos são consideradas nas falas docentes, mas, também, o convívio com os pares, o sentimento de pertença, estando os registros docentes eivados de subjetividade, mesmo quando alegam questões objetivas na defesa dos encontros formativos presenciais.

À luz de Freire (1996), que considera que é “na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58), é que

observamos ser necessário ponderar acerca do percurso formativo continuado na escola, sob a perspectiva de unir a formação que é feita na escola com a realidade vivenciada pelo docente.

Em contraponto, houve também colocações favoráveis ao modelo remoto de planejamento coletivo semanal, como as que constam nos seguintes exemplos:

*No planejamento presencial eu planejava sozinha, já que trabalho em uma extensão, mas estou achando mais produtivo no remoto, pois estamos todos compartilhando ideias.*

*Quanto ao andamento do coletivo, não há diferença. Prefiro o planejamento remoto pela comodidade de estar à vontade em casa.*

*O remoto permite a participação de todos os colegas, porém a instabilidade da internet ainda representa um problema para alguns colegas, assim como para mim. Prefiro o planejamento remoto porque permite a participação de todos.*

Nas exemplificações acima, favoráveis ao planejamento remoto, podemos destacar alguns aspectos dos posicionamentos docentes, como o benefício trazido para os docentes que atuam nas localidades mais distantes, até então alheios à sistemática de um planejamento coletivo e que puderam ser parte de um pensamento e ação coletiva.

Não obstante, com a situação que se instalou com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de muitas ações educacionais, como aulas e planejamentos coletivos semanais passarem a ser remotas, também ganhou realce e projeção a dificuldade já existente de acesso à Internet ou de acesso a uma Internet com qualidade, para alunos e/ou docentes. É o que temos demonstrado na fala docente.

À propósito, ainda acerca da proposição de ideias e ações para a formação continuada docente realizada na escola em estudo, sua organização e demais idiossincrasias, também realçamos o exceto de fala do professor Gama, como segue.

*Nosso aluno não gosta muito, sei lá..., de aulas daquela maneira tradicional. Então, vamos pensar aqui num modelo, no Coletivo, vamos pensar aqui como é que a gente pode levar uma música, fazer com que o aluno faça uma dinâmica, sabe, eu pensava no Coletivo como uma coisa assim... Vamos trabalhar aqui, gente eu trouxe esse ideia pra gente ver se consegue botar em prática e cada professor ter um momento de pensar em uma ideia de uma aula diferente, por exemplo, dar sugestão de você falar aos professores “não, semana que vem, tragam uma sugestão de um jeito de aula que você viu, você leu, pra gente tentar colocar em prática já, imediatamente”, e não ficar lendo a mesma teoria, sabe, de uma realidade que não é a nossa (PROFESSOR GAMA, 2021).*

Observamos, no excerto acima, que o professor demonstra descontentamento com o viés que é dado, segundo eles, aos momentos de formação continuada docente, quando afirmam que “a ideia é sempre a mesma”, embora sejam estudados temas e textos diferenciados. Afirmam descontentamento com o centro do estudo ou sua razão de ser tenha como centro o aluno ou, então, que na verdade, não se está trabalhando com a realidade do aluno. Alegam, em outro destaque da fala, que estudar temáticas como a sala de aula invertida esteja desconectada com a realidade do aluno. Pontuamos a necessidade de analisar com serenidade vários dos aspectos aqui elencados.

Como seguimento de sua fala, a Professora Sigma reitera a percepção da necessidade de aplicações práticas, referente às teorias estudadas.

*[...] Lógico que a teoria também é importante, mas eu também sinto essa necessidade de “tá” ali é..., lendo, “né”? Aprendendo, refletindo, dialogando sobre determinado assunto [...] e, com esse planejamento, que seja colocado mesmo em prática, com certeza, quando a gente for ali, desenvolver, a gente vai conseguir mais sucesso, porque já foi algo que a gente treinou antes, planejou, enfim (PROFESSORA SIGMA, 2021).*

Já a professora Csi expôs um relato de evidente satisfação em fazer parte efetiva de um coletivo docente e de como tal participação reverbera positivamente no fazer pedagógico cotidiano.

*Quando nós estávamos, né, estudando (um capítulo do livro “Sala de Aula Invertida”) para o dia da nossa apresentação, assim, eu ficava preocupada, imaginando: “Meu Deus, isso vai dar certo na nossa escola, na nossa sala (de aula)?” Porque a gente conhece [...] a nossa clientela. Mas, também, [...] concordo que nada é impossível, né? [...] E, quanto ao Coletivo, eu não tinha ideia de como era o Coletivo, né? Como vocês sabem, eu nunca, quando era presencialmente, eu nunca pude participar de nenhum coletivo. Porque a gente mora longe da sede e ficava inviável a gente ir, uma vez na semana, à noite, logo à noite, que aqui é mais difícil transporte. [...] Então, eu não tinha ideia, quando vocês colocavam no calendário que tinha coletivo, eu não tinha ideia do que seria o Coletivo. E hoje, assim, eu entendo... É também um momento de escuta, um momento de tirar dúvidas, então, assim, eu, particularmente, gosto muito desse momento. É isso! (PROFESSORA CSI, 2021).*

O posicionamento da professora Csi, atuante no polo de um dos distritos da sede, localizado na zona rural, revela-se interessante e tocante, pois reforça os abismos que o fazer

pedagógico encontra na prática escolar. Tal abismo surge como resultado das distâncias geográficas entre a sede da escola e de seus polos e, muitas vezes, também, de certa acomodação com o status quo existente, cujas bases foram estremecidas e reerguidas de forma diversa durante a pandemia do Coronavírus no ano de 2020 e seu seguimento, no ano em curso.

São perceptíveis, na fala da professora Csi, duas questões importantes. A primeira, já reportada em falas de outros professores relaciona-se ao estereótipo do “aluno que temos”; a segunda sobre quão distante e desassistidos, por certo, deveriam se sentir os professores dos polos por não participarem dos encontros para planejamento coletivo, ano após ano, apenas recebendo orientações e documentos prontos sem, contudo, participarem de seu debate e elaboração.

Com relação à primeira, temos que problematizar no sentido de nos questionarmos acerca da díade “aluno ideal” X “aluno real”. É preciso pensarmos até que ponto limitamos as possibilidades de nosso aluno, sempre avaliando-o com olhos de julgador, eivados de pessimismo e descrença do poder da educação – que não age de pronto, mas no decorrer das ações e dos anos e das tomadas de atitude –, assim como desconsideramos o poder da mudança de nossos alunos. Quanto a nós, docentes, também não apresentamos resistência e optamos pelo caminho “mais fácil” da resignação e da falta de otimismo em relação ao outro?

A segunda questão aponta para um ponto a ser realçado, que consiste na ação prática, resultado do contexto pandêmico, que consistiu na adoção de um planejamento coletivo semanal, por área, realizado de forma *on-line*, por meio do aplicativo *Google Meet*, adotado pela escola em estudo. Impossível relativizar a importância que tal adoção representou para a união da área LCT, especificamente, uma vez que, para os professores da sede, foi extinta a percepção de que planejavam e trabalhavam, com relação a aspectos do Planejamento Coletivo, sem o auxílio dos professores dos polos. Estes, por sua vez, passaram a não mais se sentirem excluídos do processo pedagógico. Além disso, passaram a contribuir com as discussões e debates, além de usufruir do momento coletivo em sua riqueza e idiosincrasias.

Acerca do exposto, temos na situação pandêmica, já explicitada, como fato gerador da mudança ocorrida, que resultou no Planejamento Coletivo passar a ser *on-line*, possibilitando a participação de todo o corpo docente da área LCT da escola em estudo, inclusive os docentes atuantes nos polos, na zona rural.

Não obstante, ao continuarmos buscando as ponderações sobre novos caminhos para a escola em estudo, correlacionando formação continuada docente e cultura digital, registramos que, quando os docentes foram indagados se consideravam que a formação continuada docente realizada na área LCT atendia às necessidades dos professores no que diz respeito às tecnologias, houve a prevalência daqueles que consideram que esse processo, em contexto, não atende às necessidades dos professores com relação às tecnologias: um total de sete (63,64%) docentes com respostas negativas; enquanto quatro (36,36%) responderam de forma positiva.

Acerca do exposto, ponderamos a necessidade precípua de se compreender as lacunas que incidem acerca da formação continuada docente realizada na escola em estudo, compreendendo que os resultados são representativos de que há falhas no itinerário formativo que devem ser sanadas.

Por conseguinte, citamos Nóvoa (1995), que já pontuava a importância da formação de professores para a mudança do contexto educacional, e que reforça a importância da formação docente para a mudança do contexto educacional, ressaltando a necessidade de dar ênfase à realidade vivida pelo docente e de forma permanente, resultando na transformação contínua de todos os envolvidos em tal processo.

Tal resultado, portanto, demonstra a premência de uma abordagem didático-pedagógica também direcionada para a cultura digital, haja vista que, inclusive, quando questionados se teriam interesse em aprender mais acerca da utilização de aplicativos e demais recursos digitais para uso em suas aulas, os 11 (100%) docentes, participantes da pesquisa, responderam de maneira afirmativa.

Ainda sobre cultura digital, uso das tecnologias e a possibilidade de potencializar os momentos formativos, os professores Alpha e Csi se colocaram, respectivamente, da seguinte maneira:

*[...] eu tenho um grande interesse de trabalhar aulas em vídeo, porque Educação Física a gente precisa ter os vídeos para trabalhar o movimento. No caso, a aula se torna bem mais dinâmica. Então, eu sinto essa dificuldade de fazer um vídeo, editar um vídeo, e eu acho que quanto mais se aprofundar em novos conhecimentos novos meios pra que a gente possa dar uma aula dinâmica, eu acho que seria bem melhor, uma aula diferenciada (PROFESSORA ALPHA, 2021).*

*E, assim, continuando, né, a parte da tecnologia, como eu já falei, está sendo um período... No momento presencial eu não tinha muita habilidade,*

*né? Eu sabia criar um slide, a gente na sala de aula, a gente usava mais o livro didático, certo? E a gente tinha, como o professor Gama falou, a gente tinha o momento de interação com o aluno, né? E, na parte remota, já é, assim, um pouco mais difícil. Graças a Deus, eu já evolui muito nessa parte, já cresci muito nessa parte, com a ajuda dos colegas (PROFESSORA CSI, 2021).*

Percebemos, no exceto de fala da professora Alpha, a dificuldade ainda presente com relação ao universo tecnológico, somado, porém, ao seu interesse por nele adentrar, demonstrando um caminho frutífero para ações de engajamento docente em ações que envolvam aprendizado e cultura digital.

Considerando a colocação da professora Csi, transcrita acima, cumpre realçar a importância dada à colaboração entre os pares para a evolução do professor com relação à sua formação, bem como à apropriação das tecnologias digitais.

Não obstante, realçamos a reflexão de Nóvoa (1995), quando este compreende que, à medida que o docente exerce o seu trabalho e, simultaneamente, realiza ações de pesquisa em conjunto com os demais professores, fica evidenciada a troca com os pares e fica estabelecido um ambiente colaborativo.

Por conseguinte, realçamos a reflexão de Tardif (2014), quando pontua que “a formação contínua se concentra nas necessidades vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa” (TARDIF, 2014, p. 291).

Diante de tais ponderações, observamos que, embora o contexto sanitário, social e educacional brasileiro, durante o biênio 2020-2021, tenha se revelado de difícil enfrentamento, em decorrência da pandemia da Covid-19, alguns pontos positivos podem ser realçados como frutos de uma reação institucional macro, bem como de ações de resistência e resiliência da escola e da comunidade escolar, em especial da comunidade docente. Essa comunidade buscou se reinventar, saindo de sua zona de conforto, inclusive pelo fato de os discentes necessitarem de apoio e inclusão garantida, além das aulas remotas requererem mais do professor em termos de inovações didáticas e conhecimentos digitais.

O professor tornou-se, então, o elo mais firme entre a escola e seu público. Assim, embora o professor também estivesse em condição adversa diante do contexto pandêmico supramencionado, coube, principalmente, a ele manter e reforçar o vínculo aluno-escola, sendo necessário um aprendizado sistêmico de tudo que estava relacionado às aulas remotas, com especial destaque ao contexto tecnológico.

Correlacionado ao exposto, observamos que a necessidade de revisão e de mudanças de rota no planejamento e execução do coletivo semanal é necessária, até mesmo porque tais demandas por mudança no processo formativo foram recorrentes durante a pesquisa.

Nesse sentido, vale destacar que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo que envolve conteúdo e estágios distantes da realidade escolar, sendo diminuta a sua contribuição para a construção de uma nova identidade do professor, que esteja relacionada à reflexão, à investigação de sua prática docente e, também, que denote comprometimento com a transformação social (GRIGOLI, 2007).

Com vistas, portanto, às necessidades apontadas pelos docentes, referente à ênfase da cultura digital na formação continuada docente, temos, a seguir, um Quadro elucidativo das carências de aprendizado tecnológico apontado por eles.

Quadro 12 - Necessidades dos professores com relação à ênfase da cultura digital na Formação Continuada Docente, realizada na escola.

Trabalhar com recursos que atendam às demandas e sejam atrativos para os nossos educandos.
Aperfeiçoar o que já aprendemos e conhecer outros recursos e aprender a utilizá-los satisfatoriamente em nossas aulas.
Há vários aplicativos que não domino e gostaria de acrescentar às minhas aulas.
Uma plataforma de questões em formato de game para a área de Linguagens e Códigos.
Apesar de ter avançado bastante o uso da tecnologia, ainda acho necessário aprender mais.
Aprendizados sobre planilhas.
Um aprendizado mais aprofundado quanto ao uso de recursos novos.
Debater e conhecer aplicativos para uso em sala de aula.
Com relação a conhecer e, principalmente, aprender a utilizar, a fim de ser possível inserir nos planos de aula.
Tecnologias voltadas para o ensino da Educação Física.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante da exposição de seus anseios e necessidades relacionados à formação continuada docente subsidiada por intermédio do apoio da cultura digital, observamos que um planejamento adequado para as formações docentes na escola pode e deve incluir tais aprendizados e capacitação digital. Porém, alguns entraves devem ser considerados, como o fator tempo, que deve ser observado, assim como a eleição das prioridades no campo educacional da área e escola em estudo.

Também deve ser um fator essencial a busca pela centralização, em um só dia e turno que abarque a maior parte das horas de planejamento individual, assim como a sua

otimização. Isso poderá contribuir sobremaneira para que alguns pontos fixos da pauta semanal do planejamento coletivo sejam transferidos de turno e horário, a fim de que haja um tempo mais adequado para a formação continuada docente e, também, para o debate, reflexão e prática, inclusive do aprendizado e da prática tecnológica, direcionadas para a sala de aula e para o estudo dos pares.



#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES QUE PODEM SER IMPLEMENTADAS A FIM DE POTENCIALIZAR A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE REALIZADA NA ESCOLA**

Com esta pesquisa pretendemos, por meio de um estudo de caso, investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de uma escola pública de ensino regular, do Estado do Ceará, acerca da cultura digital e da formação continuada docente realizada na escola, considerando o contexto pandêmico da Covid-19 no biênio 2020-2021.

Para tanto, inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica relacionada com a temática da pesquisa, com a seleção e inclusão de especialistas em tal contexto educacional, além da fundamentação legal relacionada. Para a pesquisa de campo, na sequência, fizemos uma pesquisa documental com dados e informações acerca da escola pesquisada, duas rodas de conversa e a aplicação de um questionário virtual semiestruturado, tendo como participantes os docentes da área de Linguagens e Códigos da escola em estudo, durante o período de 2019 a 2021.

O interesse por tal pesquisa adveio da minha experiência como docente e PCA e, também, como resultado da convivência diária com a classe docente e partilha empírica das dificuldades relacionadas à vivência efetiva da formação continuada docente em âmbito escolar, sobrepesada com a questão da relação docente com a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19.

A partir dos dados levantados, constatamos que implementar a formação continuada docente na escola sob o prisma da cultura digital, considerando as mudanças advindas do contexto pandêmico da Covid-19, requer uma organização espaço-temporal, com enfoque não somente no quesito infraestrutura, mas, principalmente, na ênfase às tecnologias, no binômio relacionado ao estudo presencial e remoto, bem como a uma melhor administração do tempo formativo e melhor adequação e abordagem do conteúdo didático-pedagógico para a formação docente, com foco na prática em sala de aula

Diante do exposto, ter tido a possibilidade de ouvir os anseios e reflexões docentes mostrou-se essencial e de grande utilidade para o alcance da compreensão dos elementos para os quais há a necessidade de se ampliar o olhar, no que concerne ao processo formativo docente realizado na escola em estudo.

Em nossa pesquisa, portanto, ao buscarmos investigar a percepção dos professores da Área LCT da escola em estudo acerca da formação continuada realizada na escola, tivemos como especificidade apresentar a situação da formação docente realizada na escola em seus aspectos didático-pedagógicos, à medida em que buscamos, também, analisar a percepção docente acerca da cultura digital e as possíveis dificuldades enfrentadas durante a situação pandêmica da Covid-19, no biênio 2020-2021.

Não obstante, intencionamos propor uma reestruturação da formação continuada docente, diante do contexto identificado e analisado. Sob tal perspectiva, o capítulo 2, que descreve o caso, e o capítulo 3, que trata da análise do problema de pesquisa, foram organizados de modo a propiciar, no presente capítulo 4, a elaboração de um PAE, com foco em propostas de ação, plenamente executáveis, baseadas na realidade vivida, sentida e captada por meio da pesquisa em tela.

Por conseguinte, no presente capítulo, buscamos sistematizar um PAE que venha atender às demandas e lacunas evidenciadas em nossa pesquisa, no que concerne à intercessão de questões burocráticas e didático-pedagógicas no cotidiano da formação continuada docente realizada na escola, como resposta à questão motriz: *“como colaborar com o desenvolvimento da formação continuada docente realizada na escola, considerando o contexto pandêmico da Covid-19, de modo a integrar a cultura digital em convergência com um plano estratégico que considere a percepção docente e os aspectos didáticos e pedagógicos como fulcrais para esse processo (trans)formativo?”*

Partimos, inicialmente, de percepções situadas no campo de nossa experiência profissional, na qualidade de PCA da área LCT. Obviamente, buscamos, na pesquisa científica empregada, por meio das rodas de conversa e aplicação de questionário semiestruturado aplicados aos docentes, os possíveis entendimentos e explicações para as lacunas didático-pedagógicas percebidas pelo corpo docente no que concerne aos encontros formativos como oportunidade para elevar a qualidade do processo de planejamento coletivo e formação continuada docente realizada na área supramencionada.

Diante do exposto, apresentamos, brevemente, o percurso da pesquisa em um capítulo introdutório, no qual se apresenta o contexto e a motivação da pesquisa, em linhas gerais, seguido de três capítulos. No que concerne ao capítulo 2, em resumo, abordou-se a dualidade entre teoria e prática, na perspectiva da complementaridade entre estas, abordamos a cultura digital e enfatizamos o seu contexto e importância para a formação continuada docente e as

diretrizes legais e políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores. Além disso, enfatizamos o contexto da cultura digital para a formação continuada docente e as diretrizes legais e políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores.

Não obstante, foi apresentada a pesquisa documental realizada, referente aos documentos arquivados dos planejamentos coletivos semanais entre os anos de 2018 e 2019 e acerca da formação continuada docente realizada na escola nos anos de 2020 e de 2021, período de início e permanência da Covid-19. Tratamos da referida formação no contexto cearense, com foco na figura do PCA e sua função no contexto da área de LCT e, também, as características estruturais e político-pedagógicas da escola em tela e, na sequência, finalizamos o capítulo, ao abordarmos as implicações da formação continuada docente para o êxito da escola.

Quanto ao capítulo 3, abordamos enfrentamento e adaptação da escola quando do início e continuidade da pandemia da Covid-19, no que concerne aos anos de 2020 e 2021, além do detalhamento acerca da metodologia escolhida e empregada para a pesquisa em questão, assim como a descrição e análise dos dados obtidos, subsidiada e debatida por meio da literatura pertinente.

Dando prosseguimento, recordamos que a análise dos dados foi organizada sob quatro categorias ou eixos temáticos, quais sejam: (i) Formação Continuada Docente: expectativa versus realidade; (ii) O espaço para a Formação Continuada Docente na escola e suas subdivisões; (iii) Adaptação ao ensino remoto e à cultura digital no contexto da pandemia da Covid-19; e (iv) Proposições para novos caminhos formativos na escola. Assim, estruturamos nosso estudo por meio dos referidos eixos, que serviram como linha de raciocínio e organização dos dados e achados para a nossa análise.

Como proposição para a presente etapa da pesquisa, buscamos utilizar o ciclo PDCA e a ferramenta de controle da qualidade 5W2H, cujas conceituações trazemos a seguir, a fim de subsidiar a identificação e a sistematização dos principais problemas ou dificuldades de gestão da formação continuada docente realizada na escola, mais especificamente. Como resgate de nosso itinerário de pesquisa, pontuamos que analisamos a percepção dos docentes acerca da formação continuada docente realizada na escola, buscando definir os pontos cruciais para sua melhor efetivação, assim como a proposição de estratégias como aprimoramento de tal formação, por meio da aplicação da ferramenta de gestão “Ciclo PDCA”, 5W2H e do Plano Estratégico Situacional (PES).

Por conseguinte, enfatizamos que a aplicação de tais recursos de gestão também visa à proposição de novos olhares e novas atitudes perante situações que requerem avaliação e mudança, a fim de que a formação continuada docente realizada na escola possa, efetivamente, contribuir para uma mudança positiva no ambiente escolar e seus indicadores, em prol de uma escola cidadã e formadora, composta por professores e alunos protagonistas de suas histórias. Reiteramos que, dessa forma, nos aproximariamos de uma formação que é debatida e pensada por todos os envolvidos, ratificando o conceito de *dialogicidade*, que é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005).

Por conseguinte, com o objetivo de esquematizar e facilitar a compreensão do PAE a ser explicitado e tomando como referência os resultados obtidos a partir da análise qualitativa dos dados, construímos um Quadro sintético acerca dos dados obtidos e que foram considerados como os principais desafios da formação continuada docente realizada no contexto escolar e apontados pelos docentes da área LCT da escola em estudo. Esperamos, com isso, melhor esquematizar o raciocínio a ser empregado para o enfrentamento dos principais entraves ao gerenciamento e execução da formação continuada docente realizada na escola pesquisada.

Quadro 13 - Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa).

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa / Problemas	Ação propositiva / Linhas de ação
1	Formação Continuada Docente: expectativa <i>versus</i> realidade.	1a. Os professores percebem a formação continuada docente aplicada apenas no campo teórico, dissociada da prática. 1b. Identificação do anseio docente por uma formação e planejamento com abordagem interdisciplinar, no que concerne às disciplinas da área (Língua Portuguesa, Redação, Arte, Língua Espanhola, Inglês e Educação Física).	1. Organização de um relatório detalhado a ser apresentado para a gestão escolar acerca da percepção docente acerca da formação continuada docente realizada durante o planejamento coletivo semanal, com enfoque nas necessidades e dificuldades identificadas, inclusive acerca da cultura digital e as dificuldades e mudanças didático-pedagógicas advindas do contexto pandêmico da Covid-19.
	O espaço para a Formação Continuada	2a. Necessidade de revisão do espaço conferido à formação continuada no cotidiano escolar.	2. Adaptação de um espaço físico já existente na escola para ser destinado à formação continuada docente, cujo local será destinado ao planejamento coletivo, o qual focará na

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa / Problemas	Ação propositiva / Linhas de ação
2	Docente na escola e suas subdivisões.	2b. Oferta insuficiente de condições para a participação efetiva de todos os docentes da área LCT quanto à formação continuada realizada na escola.	abordagem do estudo remoto ao presencial, de forma a integrar os docentes que atuam na sede, bem como na zona rural, de forma efetiva. Para tanto, o referido espaço disporá de biblioteca afim, inclusive virtual, e artefatos tecnológicos, de forma a subsidiar a formação remota, garantindo a participação de todos e a condução dos estudos e dos planejamentos individuais e coletivos da área de LCT.
3	Adaptação ao ensino remoto e à cultura digital no contexto da pandemia da Covid-19.	3a. Conhecimento docente insuficiente sobre cultura digital e sua aplicação na área educacional.	3. Criação de um projeto escolar, formado por docentes da área LCT e com alguns representantes da comunidade escolar, no qual a formação continuada docente seja debatida, assim como a cultura digital, novas tecnologias educacionais, com ênfase na perspectiva socioemocional, servindo também para a divulgação de estudos acerca da área, temas relacionados à educação e considerando a perspectiva docente e discente.
		3b. Necessidade de estudo e aprimoramento das competências socioemocionais para discentes e docentes.	
4	Proposições para novos caminhos formativos na escola.	4a. Carga horária insuficiente ou necessidade de reformulação de planejamento individual da área LCT.	4. Reformulação do horário de planejamento individual, a fim de garantir a participação efetiva de todos os docentes da área LCT, podendo ser estendido às demais áreas do conhecimento.
		4b. Necessidade de aprimoramento, atualização didático-pedagógica e valorização da área LCT	4b. Criação de um repositório virtual de atividades e jogos educativos sobre Literatura e Língua Portuguesa, a serem desenvolvidos pelos docentes da área de Linguagem e Códigos, com a solicitação de apoio e consulta aos AGI, lotados na Crede 12, no âmbito do Programa Ceará Educa Mais, cujo objetivo será o de aperfeiçoar o domínio de diferentes tecnologias entre os docentes da área, assim como o de buscar incentivar o protagonismo docente, bem como também potencializar o protagonismo e o interesse pela cultura digital entre os discentes.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Por conseguinte, e com o intuito de dar prosseguimento às ações do PAE, segue o planejamento relativo à consecução das proposições/ linhas de ação supramencionadas.

#### 4.1 ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Acerca do Ciclo PDCA – também conhecido como “Ciclo de *Shewhart*,” “Ciclo da Qualidade” ou “Ciclo de Deming” – é uma metodologia que tem como função básica o

auxílio no diagnóstico, análise e prognóstico de problemas organizacionais, configurando-se como extremamente útil para a solução de problemas. A Metodologia foi desenvolvida por Walter A. *Shewhart* na década de 1930 e consagrada por Willian Edwards Deming a partir da década de 1950, quando foi empregado com sucesso nas empresas japonesas para o aumento da qualidade de seus processos (PACHECO, 2006).

Seu objetivo consiste em exercer o controle dos processos, podendo ser usado de forma contínua para o seu gerenciamento em uma organização, por meio de uma diretriz de controle (planejamento da qualidade), do monitoramento do nível de controle a partir de padrões e da manutenção da diretriz atualizada, resguardando as necessidades do público-alvo.

Segundo Cardoso (2010), o Ciclo PDCA está dividido em quatro fases bem definidas e distintas. A primeira fase está relacionada com letra “P” (*Plan* = Planejar) e é caracterizada pelo estabelecimento de um plano de ações e está subdividida em duas etapas. A primeira etapa consiste em definir o que se quer, com a finalidade de planejar o que será feito. Esse planejamento envolve a definição de objetivos, estratégias e ações, os quais devem ser claramente quantificáveis (metas). Já a segunda etapa consiste em definir quais métodos serão utilizados para se atingir os objetivos traçados.

Com relação à segunda fase, pertinente à letra “D” (*Do* = Executar), se caracteriza pela execução do que foi planejado e, da mesma forma que a primeira fase, está subdividida em duas etapas: a primeira consistindo em capacitar a organização para que a implementação do que foi planejado possa ocorrer; e a segunda, em programar (implementar) o que foi planejado (CARDOSO, 2010).

Referente à terceira etapa, que consiste na letra “C” (*Check* = Verificar), consiste em checar, comparar os dados obtidos na execução com o que foi estabelecido no plano, com a finalidade de verificar se os resultados estão sendo atingidos conforme o que foi planejado. A diferença entre o desejável (planejado) e o resultado real alcançado constitui um problema a ser resolvido. Dessa forma, esta etapa envolve a coleta de dados do processo e a comparação desses com os do padrão e a análise dos dados do processo fornece subsídios relevantes à próxima etapa (CARDOSO, 2010).

Pertinente à letra “A” (*Action* = Agir), a quarta fase consiste em agir, ou melhor, fazer as correções necessárias, com o intuito de evitar que a repetição do problema venha a ocorrer. Podem ser ações corretivas ou de melhorias que tenham sido constatadas como necessárias na

fase anterior. Envolve a busca por melhoria contínua até se atingir o padrão, sendo que essa busca da solução dos problemas, por sua vez, orienta para a necessidade de capacitação, para o preenchimento das lacunas de conhecimento necessário à solução do problema, propiciando a criação de novos conhecimentos e a atualizações do padrão (CARDOSO, 2010).

Utilizaremos, a seguir, a ferramenta administrativa denominada 5W2H, com a finalidade de melhor elaborar o PAE, ao definir, mensurar, analisar e propor soluções para os problemas que foram evidenciados durante o emprego da metodologia da pesquisa.

Segundo Periard (2018), 5W2H é basicamente um *checklist* de determinadas atividades que precisam ser desenvolvidas com o máximo de clareza possível por parte dos colaboradores da organização, funcionando como um mapeamento destas atividades, no qual ficará estabelecido o que será feito, quem fará o quê, em qual período de tempo, em qual área da empresa e todos os motivos pelos quais essa atividade deve ser feita. Também deverá figurar nesta tabela como será feita a atividade, bem como quanto será o seu custo para a organização. Ratificamos que tal recurso se mostra extremamente útil, uma vez que elimina por completo qualquer dúvida que possa surgir sobre um processo ou uma atividade.

Diante do exposto, o Quadro 14, a seguir, apresenta a base utilizada na elaboração do PAE, com o detalhamento acerca de como as atividades serão desenvolvidas.

Quadro 14 - Estrutura da Ferramenta 5W2H.

Ferramenta 5W2H	Detalhamento
What (O quê?)	Ação proposta ou meta pretendida
Why (Por quê?)	Justificativa da causa ou meta
Where (Onde?)	Local a ser realizada a ação
When (Quando?)	Prazo final
Who (Quem?)	Responsável(is) pela ação
How (Como?)	Descrição detalhada acerca de como as ações serão realizadas.
How much (Quanto?)	Estimativa de custo

Fonte: Adaptado de Periard (2018).

A partir dos dados obtidos e com o emprego da ferramenta administrativa 5W2H, será possível descrever ações de enfrentamento para os principais problemas apontados pelos docentes acerca da formação continuada e sua relação com o uso das tecnologias e com as mudanças no campo educacional, requeridas pelo contexto sanitário da Covid-19. Não obstante, a identificação das ações e o seu planejamento terá como prioridade a sua

exequibilidade, conforme a realidade vivenciada pela escola, buscando, todavia, fomentar as potencialidades dos atores envolvidos.

Desse modo, as ações supramencionadas foram organizadas sob a forma da estruturação da ferramenta 5W2H, conforme Quadro-resumo seguinte, e serão executadas pela comunidade escolar. Com relação aos custos, buscou-se adaptar as ações, a fim de que elas possam ser executadas fazendo uso, principalmente, do material humano presente na escola, por meio da utilização das horas-aula dos docentes, assim como utilizando recursos já existentes ou que podem ser custeadas por meio dos recursos de manutenção ou de custeio da escola ou pela Crede 12 ou Seduc/CE.



Quadro 15 - Resumo do PAE.

nº	What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
1	Organização de um relatório detalhado e propositivo de novas abordagens didático-pedagógicas, a ser apresentado para a gestão escolar acerca da percepção docente acerca da formação continuada docente realizada durante o planejamento coletivo semanal, com enfoque nas necessidades e dificuldades identificadas, inclusive acerca da cultura digital e mudanças didático-pedagógicas advindas do contexto pandêmico da Covid-19.	1a. Os professores percebem a formação continuada docente aplicada apenas no campo teórico, dissociada da prática; 1b. Anseio docente por uma formação e planejamento com abordagem interdisciplinar para disciplinas da área de LCT.	Na escola.	Agosto a outubro de 2022.	PCA e professores da área LCT.	Encaminhamento do relatório propositivo ao núcleo gestor da escola e à coordenação da área LCT.	Horas-atividades do PCA e dos professores da área LCT.
2	Adaptação de um espaço físico já existente na escola para ser destinado à formação continuada docente, destinado ao planejamento coletivo e focado na abordagem do estudo remoto ao presencial para integrar os docentes que atuam na sede, bem como na zona rural. Para tanto, o referido espaço disporá de biblioteca afim, inclusive virtual, e artefatos tecnológicos, para subsidiar a formação remota, garantindo a participação e a condução dos estudos e dos planejamentos individuais e coletivos da área de LCT.	2a. Necessidade de revisão do espaço conferido à formação continuada no cotidiano escolar; 2b. Oferta insuficiente de condições para a participação efetiva de todos os docentes da área LCT quanto à formação continuada realizada na escola.	“Sala de vídeo” da escola.	Setembro de 2022.	Núcleo Gestor PCA de todas as áreas; Professor do Centro de Multimeios Professor do LEI.	Instalação dos equipamentos de multimídia adquiridos pela Seduc/CE durante a pandemia da Covid-19 e organização de material didático-pedagógico físico para estudo (organização: Professora do Centro de Multimeios) e de acervo virtual ( <i>Google Drive</i> ), organizado pelos PCA, com apoio do professor do LEI.	Recursos Seduc/CE Recurso PPDE h/a dos docentes.
	3. Criação de um projeto escolar,	3a. Conhecimento	Na escola.	Segundo	Coordenadora de Educação e Professores de Educação	Elaboração de	Recursos de Educação

nº	What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
3	formado por docentes da área LCT e com alguns representantes da comunidade escolar, no qual a formação continuada docente seja debatida, assim como a cultura digital, novas tecnologias educacionais, com ênfase na perspectiva socioemocional, servindo, também, para a divulgação de estudos acerca da área, temas relacionados à educação e considerando a perspectiva docente e discente.	docente insuficiente sobre cultura digital e sua aplicação na área educacional;  3b. Necessidade de estudo e aprimoramento das competências socioemocionais para discentes e docentes.		semestre de 2022, sendo avaliado e replicado nos semestres subsequentes. rede municipal de ensino para	republicado com o plano de ensino das áreas LCT, inclusive professor do Ensino Fundamental; Alunos do 3º ano.	planejamento coletivo das ações de desenvolvimento de responsabilidades na implementação das atividades propostas nas escolas de ensino fundamental ainda	Formação da escola. H/a do coordenador LEPCA e dos docentes da área LCT. Fundamental
4	4. Reformulação do horário de planejamento individual, a fim de garantir a participação efetiva de todos os docentes da área LCT, podendo ser estendido às demais áreas do conhecimento.	4a. Carga horária insuficiente ou necessidade de reformulação de planejamento individual da área LCT.	Na escola, durante Semana Pedagógica, no início do ano letivo.	Uma semana antes do início do 1º semestre letivo de 2023.	Diretor escolar; Coordenadores das áreas; Docentes da escola.	Será apresentado à comunidade escolar uma proposta de horário coletivo e individual, com a possibilidade de sugestões e pacto coletivo, ao final.	H/a de todos os profissionais envolvidos na ação.
	4b. Criação de um repositório virtual de atividades e jogos educativos sobre Literatura e Língua Portuguesa, a serem desenvolvidos pelos docentes da área de Linguagem e Códigos, com a solicitação de apoio e consulta aos AGI, lotados na Crede 12, no âmbito do Programa Ceará Educa Mais, cujo objetivo será o de aperfeiçoar o domínio de diferentes tecnologias entre os docentes da área, assim como o de buscar incentivar o protagonismo	4b. Necessidade de aprimoramento, atualização didático-pedagógica e valorização da área LCT.	Na escola, sendo a organização durante o planejamento individual realizado no mesmo dia / horário pelos docentes da área LCT e a apresentação		Coordenador, PCA e docentes da área LCT, inclusive professor do LEI; Conselho Escolar; Grêmios Estudantil; Alunos da	Durante o planejamento coletivo semanal, os professores estudarão e criarão, coletivamente, atividades e jogos educacionais sobre Literatura e Língua Portuguesa, com o suporte do Professor do LEI e, eventualmente com a presença dos AGI. Tal ação será aplicada no	H/a de todos os profissionais envolvidos na ação, da escola e da Crede /12. Recursos do PPDE / de manutenção da escola.

os env  
das atiOutubro a  
dezembro  
ano

n°	What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
	docente, bem como também potencializar o protagonismo e o interesse pela cultura digital entre os discentes.		durante o planejamento coletivo semanal.		3ª série do Ensino Médio.	cotidiano da sala de aula e seu impacto e resultados avaliados semestralmente.	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Cumpramos ressaltar que as ações constantes do Quadro XX foram desenvolvidas a partir das evidências coletadas na pesquisa de campo, com os dados obtidos por intermédio da aplicação do questionário *on-line* com os docentes da área LCT e analisadas no capítulo 3. Tais ações objetivam servir como um instrumento de gestão escolar a ser implementado na escola pesquisada, haja vista as necessidades de melhoramento da formação continuada docente realizada na escola, por meio da identificação de necessidades formativas expostas pelos docentes. Diante do exposto, a presente seção apresenta o detalhamento das ações propostas, que serão detalhadas nas subseções a seguir.

#### 4.2 DETALHAMENTO DA AÇÃO 1

A ação inicial de nossa ação de intervenção frente aos problemas encontrados visa, inicialmente, solucionar as fragilidades e necessidades relatadas pelos docentes acerca da formação continuada docente realizada na escola, ou potencializá-la, inclusive, por meio de suas sugestões sobre tal problemática.

Para tanto, com o apoio da PCA da área LCT da escola em estudo, tencionamos a organização de um relatório propositivo, que será construído coletivamente durante os encontros semanais da área LCT, no segundo semestre de 2022, devendo ser apresentado e entregue à gestão e coordenação da área LCT da escola pesquisada.

A referida ação será desenvolvida por etapas, conforme a descrição no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Descrição da ação 1: Organização de um relatório detalhado e propositivo de novas abordagens didático – pedagógicas

nº	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
1	Início da participação no coletivo semanal e da elaboração do relatório.	Explicação acerca do relatório propositivo e início da obtenção dos dados.	Na escola, na sala destinada às reuniões de planejamento coletivo da área LCT.	1ª quinzena de setembro/2022.	PCA e docentes da área LCT.	Apresentação da proposta de ação e coleta das informações.	H/a da PCA e dos docentes.
2	Organização e digital do relatório propositivo.	Organização dos dados e informações coletados.	No LEI da escola.	2ª quinzena de setembro/2022.	PCA da área LCT.	Utilização do programa word para a parte textual e Excel, para tabelas e gráficos.	H/a da PCA e uso de computador do LEI da escola.
3	Reunião prévia com o Coordenador da área LCT.	Fortalecimento da parceria pedagógica, apresentação do relatório e definição de data para apresentação a todo o núcleo gestor.	Sala da Coordenação Escolar.	1ª quinzena de outubro/2022.	Coordenador e PCA da área LCT.	Encontro agendado.	H/a da PCA e do Coordenador Escolar.
4	Apresentação do relatório ao núcleo gestor.	Exposição do estudo feito, com fins de trazer melhorias para a formação continuada docente.	Na Sala da Direção Escolar.	2ª quinzena de outubro/2022.	Representante dos docentes da área LCT, do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil; PCA de todas as áreas do conhecimento; Coordenadores escolares; Diretora escolar.	Apresentar o relatório, por meio de retroprojeter de imagens ao Núcleo Gestor da escola, bem como fazer a sua entrega por escrito.	H/a dos participantes da reunião. Impressão do relatório feita na escola.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O diagnóstico, portanto, acerca da formação continuada docente realizada na escola e sua exposição para a gestão escolar, objetiva destinar maior realce à tal ação pedagógica, bem como às necessidades e anseios docentes, dando a estes voz e visibilidade.

A inclusão dos demais coordenadores durante a apresentação do relatório visa instigá-los a realizar em suas respectivas áreas tal relatório propositivo. Não obstante, em momento futuro, tal ação pode ser avaliada e ampliada a sua motivação e público, como, por exemplo, ouvir docentes e discentes acerca do planejamento e didática das aulas.

Diante da referida ação, cumpre enfatizarmos a sua relevância por realçar o aprimoramento da formação continuada docente praticada na escola, sob a ótica do diálogo, da autonomia e da contribuição coletiva, considerando a escuta ao professor e, assim, as suas ideias, dificuldades e necessidades formativas. A propósito, segundo Lorenzetti e Vasques (2017, p. 63), “cabe aos sistemas de educação promover cursos que formem e capacitem seus docentes, bem como a estes procurar se manter atualizados.”

Assim, ao buscarmos a realização de uma reunião posterior realizada com o núcleo gestor e todos os PCA e, especificamente, com aqueles que fazem a gestão da área, enfatizamos a necessidade primária de tal contato, o pensar coletivo e direcionado, com o foco nas reais necessidades dos docentes da área, resultando em uma maior autonomia da área, em seu autoconhecimento por parte de seus gestores.

Ademais, realçamos a relevância do planejar coletivo entre coordenador e PCA da área LCT, pois, em tais reuniões, será possível ao PCA compreender melhor a intenção formativa do coordenador, o que contribuirá com o seu engajamento. Além disso, o coordenador compreenderá mais claramente as necessidades dos docentes, captadas aproximadamente pelo PCA. Esse partilhar em dupla fortalecerá a parceria entre tais profissionais e, conseqüentemente, resultará em planejamentos coletivos mais coerentes e satisfatórios para os docentes.

Na ação que se segue, será observada a questão estrutural e tecnológica dos momentos formativos, para as quais também será observada a busca da objetividade e adaptação dos recursos já existentes, advindos também das aulas e estudos remotos em decorrência da pandemia da Covid-19. Para tanto, será buscado seu uso racional e otimizado.

#### **4.2.1 Detalhamento da ação 2**

A ação aqui proposta visa uma maior integração entre os docentes que atuam na sede e na zona rural, além de tornar efetiva a formação continuada, tanto presencial quanto remota, garantindo a participação de todos, com qualidade e eficiência, por meio, inclusive, da oferta e domínio de recursos tecnológicos.

Assim, compreende-se que será oportunizado uma maior integração e permuta de ideias didático-pedagógicas entre os professores, com a garantia da participação de todos os envolvidos na ação e, também, com uma condução mais integrada e sistematizada da formação docente na escola.

A seguir, Quadro exemplificativo da ação supramencionada.

Quadro 17 - Descrição da ação 2: Adaptação de um espaço físico escolar para a formação continuada docente, com foco na abordagem do estudo remoto e presencial.

n°	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
1	Adaptação de uma sala da escola para formação continuada docente (Planejamento Coletivo).	Melhor organizar o momento formativo das áreas do conhecimento, com foco no estudo presencial e remoto, simultaneamente.	Laboratório de Ensino de Informática II, (atualmente desativado).	Setembro/2022.	Gestão Escolar	Instalação de equipamentos tecnológicos e demais itens como cadeiras, mesa, ar-condicionado.	H/a dos profissionais Recursos PPDE Recursos tecnológicos recebidos pela escola (Covid-19).
2	Organização da biblioteca física e virtual sobre formação docente e temas afins.	Propiciar material de estudo e pesquisa ao alcance dos docentes e como forma de incentivo à qualificação.	Sala adaptada para Formação Continuada Docente.	Setembro/2022.	Professora-regente do Centro de Multimeios da escola;  Professor do LEI da escola;  Coordenadores e PCA das áreas do conhecimento.	Transposição das estantes e livros sobre formação docente do Centro de Multimeios para a Sala destinada à Formação Docente. Organização de um drive ( <i>Google Drive</i> ) com material digital sobre formação docente feito pelo Professor do LEI, com apoio dos Coordenadores e PCA.	H/a dos profissionais envolvidos. Recursos físicos da escola (estantes, livros). Internet de uso da escola. Recursos tecnológicos da escola (notebook, computador, endereço eletrônico).
3	Capacitação docente com relação ao uso das tecnologias.	Autonomia formativa docente e apropriação do uso dos equipamentos tecnológicos.	Sala adaptada.	1ª quinzena de outubro/2022.	Professor do LEI Coordenadores e PCA das áreas do conhecimento.	Encontro formativo sobre tecnologias e sua utilização para o estudo presencial e remoto.	H/a dos profissionais envolvidos. Recursos tecnológicos da escola.
4	Efetivação do uso do local para	Em atendimento às necessidades e	Sala adaptada	2ª quinzena de	Coordenador escolar Docentes	Conforme calendário semanal já existente	H/a dos participantes da reunião.



n°	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
	processo formativo semanal.	dificuldades de participação relatadas pelos docentes.	para Formação Continuada Docente.	outubro/2022.	PCA.	quanto ao planejamento coletivo.	Recursos físicos e tecnológicos. Recursos tecnológicos dos docentes em acompanhamento remoto.
5	Revisão da ação	Avaliação da efetividade e uso dos recursos e da participação docente.	Sala adaptada.	2ª quinzena de dezembro/2022.	Gestão Escolar; Coordenadores escolares; PCA das áreas do conhecimento; 02 docentes de cada área.	Reunião avaliativa, com projeção de uso e melhorias para 2023.	H/a dos participantes da reunião. Recursos audiovisuais da escola.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Acerca da ação 2, realçamos a importância de ações que solidifiquem e deem visibilidade para a formação continuada docente, a fim de propiciar maior unidade e engajamento dos diversos atores no sucesso escolar.

Como ressaltado anteriormente, com a ocupação da então “Sala de Estudos” pelo núcleo gestor da escola, a fim de garantir maior distanciamento social, os planejamentos coletivos semanais passaram a não ter local específico e direcionado para o seu fim, a cada semana acontecendo em locais distintos, a depender do que é necessário para a sua execução, contribuindo para a percepção consciente ou inconsciente de sua pouca valia ou importância.

Salientamos, também, a extensão de tal ação a todas as áreas do conhecimento, uma vez que a realidade do estudo presencial e remoto consiste em uma realidade para todas as áreas e docentes da escola. A referida sala passará, portanto, a ser uma referência na escola para estudo entre os pares.

Oportunamente, lembramos de Lorenzetti e Vasques (2017), que destacam o quanto é importante a percepção quanto às políticas públicas voltadas à formação docente e à inserção das tecnologias no contexto educacional, como estímulo aos docentes.

Assim, busca-se, inicialmente, chamar atenção para a relevância da formação continuada no contexto escolar e garantir o direito à formação continuada a todos os docentes, sem distinção do local em que atua, se na sede ou na zona rural, reforçando a concepção de coletivo e de pertencimento à comunidade escolar.

A posteriori, esperamos que seja observado o valor efetivo de tal ação, qual seja, o de contribuir para a consecução de um planejamento coletivo consistente, com espaço e condições estruturais e tecnológicas para a elaboração do pensar e criar no campo das diferentes e complementares áreas do conhecimento.

Com a ação seguinte, temos o intento de convocar a comunidade escolar para colaborar com a formação continuada docente realizada na escola e, como consequência, contribuir com a qualidade das aulas e demais ações da escola que sejam diretamente influenciadas pelo estudo continuado docente.

### **4.2.3 Detalhamento da ação 3**

A ideiação de um projeto escolar – envolvendo toda a comunidade escolar em prol da formação continuada docente – consiste em desfazer a concepção de que tal formação

somente diz respeito à comunidade docente, haja vista que o seu impacto, bom ou mal, repercute em vários segmentos e ações da escola.

Assim, além de maior visibilidade para tal processo formativo, um projeto escolar agregaria novas ideias, novas parcerias, estreitaria laços entre docentes e discentes e traria repercussão direta em sala de aula, com novas proposições didático-pedagógicas, com ênfase na área LCT.

Assim posto, com o Quadro 18, buscamos elencar as ações do referido projeto.

Quadro 18 - Descrição da ação 3: Criação de projeto escolar sobre formação continuada docente e seu impacto no cotidiano escolar

Nº	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
1	Apresentação da proposta na Semana Pedagógica – 2023.	Conhecimento do problema e ideação do projeto escolar.  Início de seu planejamento.	Auditório da escola	Janeiro/2023	Coordenador e PCA da área LCT.	Ponto de pauta da reunião, apresentação questão da pesquisa, seus resultados e a proposta de ação (projeto escolar).	H/a dos profissionais envolvidos;  Recursos audiovisuais da escola.
2	Reunião com a comunidade escolar.	Apresentação do projeto e captação de voluntários para a sua composição.	Auditório da escola	1ª quinzena de fevereiro/2023	Gestão escolar, coordenador, PCA e docentes da área LCT; Conselho Escolar; Grêmios estudantil; 03 representantes dos pais 02 Representantes dos funcionários da escola.	Momento de definição da composição do projeto e definição das primeiras ações.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais da escola; Recursos de manutenção da escola (lanche).
3	Aplicação do projeto escolar.	Valorização da formação continuada docente, autonomia docente e discente e integração da comunidade escolar em prol do processo formativo.	Sala da Formação Continuada Docente	Março a maio/2023	PCA e docentes da área LCT e demais voluntários; comunidade escolar.	Conforme elaboração do cronograma das ações.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais da escola; Recursos do PPDE; Recursos de manutenção da escola (lanche).
4	Culminância e avaliação do projeto escolar.	Apresentação das ações e seus resultados para a comunidade escolar. Avaliar a pertinência de sua continuação no 2º semestre de 2023.	Auditório escolar	Junho/2023	Responsáveis pela elaboração e execução do projeto escolar.  Professor do LEI.	Apresentação de vídeo com a sequência cronológica das ações do projeto, com fotos, vídeos e depoimentos.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais da escola; Recursos de manutenção da escola (lanche).

Fonte: Elaboração própria (2022).

Tal projeto escolar, portanto, visa trabalhar os eixos da cultura digital e das competências socioemocionais, tendo como elemento central a formação continuada docente, sob uma perspectiva interdisciplinar, com relação às disciplinas da área LCT (Língua Portuguesa, Redação, Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Educação Física), buscando atender aos anseios identificados dos docentes e que, obviamente, atenderá aos discentes, à medida que propiciarão novos conhecimentos e também novas proposta didático-pedagógicas em sala de aula.

Não obstante, as ações do projeto versarão acerca da autonomia docente e discente, com ações práticas e de estudo e debate, com o incentivo de apresentações individuais e em dupla, fazendo, dos participantes do projeto, protagonistas de seu aprendizado, partilhando com a comunidade escolar os desafios e os conhecimentos adquiridos no decorrer de tal processo. Diante do exposto, com a busca por uma maior proximidade entre os pares, esperamos que o projeto propicie espaços de partilha e empoderamento, fomentando um corpo docente da área LCT mais coeso, esclarecido e com o foco direcionado para o aprendizado e a aceitação do novo e de variadas vivências, com irradiação para a comunidade escolar.

A ação que se segue busca resolver uma questão elementar, porém estratégica, para a garantia da participação efetiva de todos os docentes da área LCT, podendo ser estendido às demais áreas do conhecimento presentes na escola.

#### **4.2.4 Detalhamento da ação 4**

A quarta ação do PAE em tela busca enfrentar, objetivamente, uma situação negligenciada ou não monitorada de forma eficaz, no que concerne ao horário de planejamento individual docente.

Por vezes, o óbvio pode ser o intento de menor alcance, ou seja, diante da clara necessidade da ação de planejar de forma coletiva, diante da evidenciação teórica acerca da relevância do estudo entre os pares, a escola, porém, estabelece uma dissonância ao abrir exceções para determinados docentes, ao permitir ausências nos momentos formativos, em decorrência de lotações de profissionais de forma diferenciada, privilegiando a necessidade individual docente, em detrimento do coletivo.

Nos resultados obtidos da presente pesquisa, evidenciou-se a possibilidade de reformular alguns pontos de pauta já enraizados no planejamento coletivo que finda por

ocupar grande parte do tempo, como os informes e questões administrativas. Contudo, se o horário de planejamento individual obedecesse a indicação pedagógica, de ser realizado, em parte, na quinta-feira, nos turnos matutino e vespertino, teríamos, assim, criada a condição do repasse de informes e demais demandas burocráticas. Por conseguinte, a área LCT teria no encontro coletivo noturno, às quintas-feiras, a possibilidade de dar ênfase à formação continuada docente e à prática didático-pedagógica.

Salientamos que, diante da necessidade da igualdade de condições entre os pares, tal ação terá como sugestão, já em seu início, ser estendida a todas as áreas do conhecimento, inclusive como uma forma de garantir sua validade e concordância coletiva.

Tem-se, portanto, uma proposta de enfrentamento de tal problemática, evidenciada no Quadro 19.

Quadro 19 - Descrição da ação 4a: Reformulação do horário de planejamento individual

nº	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
1	Reunião de organização do horário individual para o ano letivo de 2023.	Definição de regras e diretrizes.	Auditório da escola.	1ª quinzena de janeiro/2023.	Gestão Escolar Coordenadores escolares e PCA das áreas do conhecimento da escola. Representante do Conselho Escolar Representante do Grêmio Escolar	Apresentação do problema e apresentação da proposta.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais da escola.
2	Elaboração e inclusão de cláusula em contrato de trabalho docente (professores temporários) e de termo de anuência para os professores efetivos.	Garantir ciência e anuência prévia quanto às regras do novo horário de planejamento individual.	Sala da Coordenação Escolar.	1ª quinzena de janeiro/2023.	Gestão escolar Coordenadores escolares Secretária escolar.	Inclusão de nova cláusula de aceitação e participação efetiva no dia de planejamento coletivo de sua área (Contrato por tempo determinado e Termo de Anuência).	H/a dos profissionais envolvidos; Computador da escola Recursos de manutenção da escola (impressão dos documentos).
3	Reunião Pedagógica.	Ausência ou cumprimento do planejamento individual em dia diferente do proposto pela área por parte dos docentes.	Auditório da escola.	2ª quinzena de janeiro/2023.	Setor Jurídico – Crede 12 Gestão escolar Coordenadores escolares PCA de todas as áreas Secretária escolar Docentes da escola.	Consulta ao setor jurídico da Crede 12 e solicitação de elaboração do contrato e do termo de anuência; Apresentação do problema quanto ao planejamento individual e sua proposta de solução aos docentes e assinatura dos documentos, na sequência.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais da escola Recursos de manutenção da escola (impressão dos documentos e



nº	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
							lanche).
6	Elaboração, exposição e acompanhamento do Horário de Planejamento Individual docente.	Necessidade de melhor organização e padronização do planejamento individual docente.	Sala da Coordenação e Sala dos Professores .	2ª Quinzena de janeiro e durante o ano letivo.	Coordenação Escolar Docentes da escola PCA das áreas do conhecimento.	Elaboração digital do horário após definição do horário com cada docente, fixação na Sala dos Professores e acompanhamento de seu cumprimento pelo coordenador/ PCA respectivo.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos de manutenção da escola (impressão dos documentos, fita adesiva).
7	Reunião avaliativa.	Verificação do cumprimento da ação.	Sala da Coordenação escolar.	Bimestralmente.	Gestão e Coordenação Escolar PCA das áreas do conhecimento. 01 docente de cada área (representante).	Realização de reunião para verificação da validade da ação, cumprimento do acordo e repercussão no momento de planejamento coletivo.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais da escola.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante do Quadro 19, temos que tal ação objetiva reunir todos ou o maior número possível de docentes nos mesmos dias e turno semanal, conforme cronograma de cada área do conhecimento, a fim de que possam ser repassados informes e realizadas trocas de experiências, vivências e apoio mútuo para a elaboração de planos de aula e demais ações relacionadas.

Não obstante, ao passo que se busca potencializar a partilha de conhecimento e de informações em horário distinto da formação continuada docente, também tal ação intenta propiciar acompanhamento pedagógico mais satisfatório e resolutivo.

Em acréscimo, salientamos que antes os planejamentos individuais eram realizados na Sala dos Professores, local de conversas afins, porém, também, aleatórias, resultando em desconcentração e baixa produtividade. Com o conjunto das ações do PAE, como o referido planejamento individual passará a ser em sala específica para tal intento formativo, há a real possibilidade de haver maior concentração e engajamento docente.

Espera-se, com tal ação, garantir unidade didático-pedagógica para as áreas do conhecimento da escola, assim como fomentar o fortalecimento das instituições e de seu clima organizacional. A partir de então, cada área terá seu dia de planejamento individual e coletivo, com a presença de todos os docentes, propiciando maior troca de saberes, aprendizado e apoio mútuo entre os pares, além de fortalecer os laços afetivos e profissionais entre docentes e coordenadores e seus respectivos PCA.

A seguir, a última ação do PAE, que busca incentivar e propiciar para os docentes o aprendizado em tecnologias, a criação pedagógica e o uso de jogos educacionais em sala de aula, além da autonomia docente e discente.

#### **4.2.5 Detalhamento da ação 4B**

A última ação do PAE em questão será desenvolvida pelos docentes da área de Linguagem e Códigos, com a solicitação de apoio e consulta aos *AGI*, lotados na Crede 12, no âmbito do Programa Ceará Educa Mais, e terá como objetivo aperfeiçoar o domínio de diferentes tecnologias entre os docentes da área, assim como o de buscar incentivar o protagonismo deles quanto ao estudo e elaboração de jogos educacionais para a área LCT, além de potencializar o protagonismo e o interesse pela cultura digital entre os docentes e discentes.

Para tanto, segue Quadro expositivo da referida ação.

Quadro 20 - Descrição da ação 4b: Criação de um repositório virtual de atividades e jogos educativos para a área LCT.

nº	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
1	Reunião de organização do material formativo sobre cultura digital, com ênfase em jogos educativos.	Docentes relatam dificuldade com relação às tecnologias e ao trato com a cultura digital.	LEI da escola.	1ª quinzena de setembro/2023.	Coordenador e PCA da área LCT; Professor do LEI; Representante dos professores; Representante do Conselho Escolar; Representante do Grêmio Escolar.	Pesquisa na Internet em <i>sites</i> educacionais e em material formativo da Seduc/CE.	H/a dos profissionais envolvidos; Internet da escola; Recursos tecnológicos da escola.
2	Oficina / Reunião de apresentação e de capacitação.	Necessidade de capacitação prévia docente.	LEI da escola.	1ª quinzena de setembro/202.	Coordenador escolar e PCA da área LCT; AGI - Crede 12; Docentes da área LCT; Professor do LEI; Representante do Conselho Escolar; Representante do Grêmio Escolar.	Oficina sobre tecnologias em sala de aula e produção/utilização de jogos educativos em sala de aula (com e sem uso de Internet).	H/a dos profissionais envolvidos; Internet da escola; Recursos tecnológicos da escola; Recursos de manutenção da escola (lanche).
3	Criação dos jogos educativos da área LCT.	Necessidade de aprendizado sobre tecnologias, autonomia docente e uso de distintas práticas pedagógicas.	Sala de Formação Continuada Docente.	02 vezes a cada mês (semanas alternadas).	Coordenador escolar e PCA da área LCT; Docentes da área LCT; Representante do Conselho Escolar; Representante do Grêmio Escolar; Professor do LEI.	Durante o planejamento coletivo, em formação coletiva, os docentes estudarão e criarão jogos educativos para sala de aula, tendo como possibilidade de consulta os AGL lotados na Crede12.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos tecnológicos da escola; Recursos de manutenção da escola (impressão dos documentos).

n°	What? O quê?	Why? Por quê?	Where? Onde?	When? Quando?	Who? Quem?	How? Como?	How much? Quanto?
4	Aplicação dos jogos educativos em sala de aula.	Validação dos jogos educativos e seu aprimoramento.	LEI ou sala de aula, durante as aulas de LCT.	02 vezes a cada mês (semanas alternadas).	Docentes da área LCT; Professor do LEI;	Os jogos educativos serão apresentados aos alunos e avaliados por estes.	H/a dos profissionais envolvidos. Recursos tecnológicos da escola.
5	Reunião avaliativa.	Verificação do cumprimento da ação; da viabilidade dos jogos educativos e de seu impacto quanto ao interesse e aprendizado discente.	Sala de Formação Continuada Docente.	Bimestralment e.	Coordenação e PCA da área LCT; Docentes da área LCT (Conduzirão o processo); Representante do Conselho Escolar; Representante do Grêmio Escolar; Professor do LEI.	Realização de reunião para verificação da validade da ação, sua viabilidade e resultados.	H/a dos profissionais envolvidos; Recursos audiovisuais e tecnológicos da escola.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Relativo à ação supramencionada, enfatizamos a relevância de se buscar elevar a formação continuada docente, tornando-a perceptível a todos da comunidade escolar, ao reforçarmos sua constância e regularidade como ação coletivas, bem como por evidenciá-la, por meio de ações que trarão maior respaldo e visibilidade para a comunidade docente e seu processo formativo, à medida que também valoriza a pesquisa e o estudo para o docente e para os demais componentes da comunidade escolar.

Buscamos, portanto, ao trazer para o epicentro da proposição das ações toda a comunidade escolar, com ênfase no binômio professor-aluno, propiciar uma escola viva, que ressignifique papéis e condutas já arraigadas que dificultam o protagonismo e a inovação na escola.

Diante da exposição do PAE e das considerações feitas, esperamos que as ações formuladas, em sua prática, proporcionem um retorno satisfatório a respeito da formação continuada docente e da vivência escolar relacionada à cultura digital. Esperamos, também, que, com o impacto que a Covid-19 trouxe para o âmbito escolar, a percepção acerca da formação continuada possa alcançar um patamar de destaque em todas as ações planejadas da escola, e que a escola passe a vivenciar a cultura digital sob o signo da valorização dos distintos campos socioemocional e científico, a fim de alcançar o sucesso escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola revela-se como um lugar com amplo potencial para que a formação continuada docente seja efetivada e aprimorada, devendo, para isso, dispor da participação e do apoio de toda a comunidade escolar. Desse exposto, advém a relevância da formação continuada docente realizada na escola, ao mesmo tempo em que se valida o estudo em questão.

A partir dos dados obtidos por intermédio desta pesquisa, foi possível elencar os principais problemas que estão no entorno da formação continuada docente realizada na escola em estudo, no formato de delegação ao PCA, e propor soluções exequíveis para o seu enfrentamento.

Revelou-se como premente a necessidade da gestão escolar da referida escola e, em particular, a coordenação da área LCT, investir em ações de efetivação da formação continuada docente e de sua reavaliação constante, a fim de que ela possa estar a serviço da melhoria do ensino e, também, que atenda aos anseios e necessidades formativas dos professores da área.

Portanto, revela-se como preponderante que as ações organizativas e avaliativas envolvam a gestão e a comunidade escolar, por meio de ações de capacitação e valorização do profissional. Assim, o fortalecimento da formação continuada docente revela-se como exemplo maior de tal valorização profissional que a escola pode arregimentar.

Salientamos, sobremaneira, a relevância do pensar coletivo, interdisciplinar e estratégico, tendo este servido de base para a análise das principais questões relativas à formação continuada docente realizada na escola em estudo e que foram úteis para a percepção das maiores necessidades de enfrentamento da gestão pedagógica da área.

Assim posto, a importância de tal gestão para a escola é primordial, pois sem um plano bem construído, monitorado e reavaliado, nenhuma instituição escolar pode almejar alcançar suas metas e melhores resultados escolares. A gestão estratégica, contudo, não deve ficar apenas em papéis e relatórios. Para ela ser efetiva, faz-se necessário que o gestor atue de forma estratégica e ponha em prática o plano de ação da escola, revendo sempre que necessário o caminho porque trilhar, pois tal gestão impacta não somente nos resultados, mas no clima organizacional, de forma contundente.

Não obstante, o PAE apresentado certamente não solucionará toda a problemática relacionada à formação docente relacionada na escola. Portanto, cumpre salientar a importância do monitoramento das ações e o incentivo a novas pesquisas acerca do assunto.

Esperamos, porém, que o presente estudo sirva de apoio para uma efetivação mais adequada do processo de formação docente na escola, uma vez que reuniu dados e informações que podem indicar caminhos e mudanças de perspectivas do que está posto até então no que concerne ao conhecimento e análise das ações do processo formativo e de trabalho do docente da área LCT.

Assim posto, mediante os problemas percebidos, faz-se necessário reconhecer que a família, a escola, o território e a sociedade são elementos intrinsecamente interligados a partir de vínculos e conexões complexas e, ao mesmo tempo, minuciosas, as quais formam um todo, um conjunto de relações de pertencimento.

Importante ressaltar as ações benéficas e oportunas da Seduc/CE de enfrentamento diante do contexto pandêmico da Covid-19 e a necessidade intempestiva da adoção das aulas remotas e demais ações pedagógicas da escola, para as quais se fez necessário maior suporte tecnológico, dentre outros. Pontuamos, inclusive, que o caminho de valorização da cultura digital deve ser buscado no fazer didático-pedagógico docente, com vistas a garantir o acesso e a compreensão de todos aos meios e artefatos digitais.

Assim, por estarmos conectados de forma multifacetada, é que se confirma a relevância de se trabalhar de forma concomitante o socioemocional com o digital, de modo a aglutinar e a criar novos saberes e práticas, tal foi a forma como buscamos desenvolver as ações do PAE.

Além do exposto, enfatizamos que, no cotidiano escolar, em seu plano de ação, deve-se ter a participação de todos que fazem a escola, por meio de uma abordagem horizontal, conferindo importância a cada um dos elos que fazem com que as políticas públicas sejam efetivadas.

Nesse contexto, portanto, interessa aos envolvidos uma ação compartilhada e participativa, nas quais toda a comunidade escolar interaja com autonomia, organicidade, planejamento de ações, estratégias e metas que contribuam para o bom desenvolvimento didático-pedagógico da escola, com realce para a formação continuada docente.





## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. *et al.* Coordenação pedagógica e a formação continuada na escola: espaços de difusão do conhecimento. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 29., Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPAE, 2019.
- ALONSO, K. M. *et al.* Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16/28>. Acesso em: 07 set. 2021.
- ANDRADE, C. S. M.; FERNANDES, E. M. F.; SOUZA, M. A. As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 30-46, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16841/13602>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: Os educandos, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC; SEB, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000490.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2007&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=192>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80>. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 228, p. 24, 25 nov. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8, 02 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 mar. 2020.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador**: Estratégias para a construção de uma didática on-line. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tedeantiga.pucsp.br/bitstream/handle/9974/1/Adriana%20Rocha%20Bruno.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRUNO, A. R. Cultura digital e educação aberta: as curadorias digitais como interfaces do ensino híbrido. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 115-126, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9861/9930>. Acesso em 16 abr. 2021.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34368/5/formacao-de-professores-na-cultura-digital-REPOSITORIO.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

BRUNO, A. R.; COUTO, J. L. P. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 95-122, 2019.

Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRUNO, A. R.; PESCE, L.; BERTOMEU, J. V. C. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 119-143, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24274>. Acesso em: 07 set. 2021.

CARDOSO, A. T. *et al.* O Ciclo PDCA para a melhoria da qualidade dos serviços de consulta em uma unidade de saúde de Belém do Pará. *In: SIMPÓSIO EM EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGeT)*, 7., 2010, Resende. **Anais [...]**. Resende: Faculdades Dom Bosco, 2010. p. 1-15. Disponível em: [https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/216\\_O%20ciclo%20PDCA%20para%20a%20melhoria%20da%20qualidade%20dos%20servicos%20de%20consulta%20em%20uma%20unidade%20de%20Belem%20do%20Para.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/216_O%20ciclo%20PDCA%20para%20a%20melhoria%20da%20qualidade%20dos%20servicos%20de%20consulta%20em%20uma%20unidade%20de%20Belem%20do%20Para.pdf). Acesso em: 07 mar. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CEARÁ. Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984. Dispõe acerca do Estatuto do Magistério. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 03 fev. 1984. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/222-lei-n-10-884-de-02-02-84-d-o-de-03-02-84-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-oficial-do-estado>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CEARÁ. [Constituição (1998)]. **Constituição do Estado do Ceará**. Fortaleza: INESP, 2016. 182p. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Const-2015-260-200-Atualizada-emenda-86-4.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CEARÁ. **Orientações gerais para a seleção do Professor Coordenador de Área no âmbito da rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Seduc-CE, 2014. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es\\_Gerais\\_para\\_escolha\\_dos\\_PCA%20Oficial.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Gerais_para_escolha_dos_PCA%20Oficial.pdf). Acesso em: 30 nov. 2020.

CEARÁ. Portaria nº 1589/2019-GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 241, cad. 1/2, p. 36, 19 dez. 2019. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20191219/do20191219p01.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência e saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 12, n. 53, cad. 1/4, p. 1, 16 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CEARÁ. **Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará.** Fortaleza: Seduc, 2020b. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/Diretrizes\\_escolas.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/Diretrizes_escolas.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 17.347, 11 de dezembro de 2020. Autoriza o poder executivo a adquirir e distribuir tablets a alunos do ensino público superior estadual e da rede pública estadual de ensino, buscando garantir melhores condições de acesso às atividades de ensino não presenciais implementadas por conta da pandemia do novo coronavírus e adequações às novas ferramentas pedagógicas por meio da internet. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 38, cad. único, p. 1, 16 fev. 2021a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210216/do20210216p01.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

CEARÁ. Lei nº 17.572, 22 de julho de 2021. Dispõe acerca do programa “Ceará Educa Mais”, consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 169, cad. 1/2, p. 1, 22 jul. 2021b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210722/do20210722p01.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 34.607, de 29 de março de 2022. Regulamenta a ação “Professor Aprendiz”, integrante do programa “Ceará Educa Mais”, previsto na Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 14, n. 69, cad. 1/3, p. 2, 29 mar. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220329/do20220329p01.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

COMIS, D. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, n. 42, p. 135-144, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/895>. Acesso em 20 out. 2020.

COSTA, J. G. A formação continuada do docente e as dificuldades na prática pedagógica. **Psicologia e Saberes**, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 278-287, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE NEZ, E. Temas emergentes na relação didática e sociedade: um estudo acerca da função social da escola. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 15., 2018., Jataí. **Anais [...]**. Jataí: IFG: 2019. p. 198-207. Disponível em: <https://docplayer.com.br/202176724-Temas-emergentes-na-relacao-didatica-e-sociedade-um-estudo-sobre-a-funcao-social-da-escola-egeslaine-de-nez-1.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

FRANÇA, F. G. L. P. **Atuação do Professor coordenador de Ensino na rede estadual do Ceará: limites e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação

da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/FRANCISCA-GIOVANNA-LUCENA-DE-PONTES-FRAN%C3%87A.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GRIGOLI, J. A. G. A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. p. 1-17. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3699--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

IBGE. **Quixeramobim**: População estimada. [2019]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/quixeramobim/panorama>. Acesso em: 17 maio 2020.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/tWvbGRmhLLrnK3D74Gh5qgD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2021.

LORENZETTI, S.; VASQUES, R. F. Formação Continuada de Professores: Um estudo de caso do PROINFO no município de Erechim. **Perspectiva**, Erechim, v. 41, n. 156, p. 61-72, dez. 2017. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/156\\_679.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/156_679.pdf). Acesso em: 07 set. 2021.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional**. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar. 2020.

MÉLLO, R. P. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/MQMMyqKPsdBWf5WTFfM6FFPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2021.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate acerca da formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. esp., p. 745-752, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A4ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20PAUL>

O%20FREIRE%20PARA%20O%20DEBATE%20SOBRE%20A%20FO%20RMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.p%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire acerca da formação permanente. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: SBHE, 2013, p. 1-15.

MORALES, R. S. *et al.* Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 148-160, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16732/13489>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MORAN, J. Contribuições para uma pedagogia da educação a distância no ensino superior. **Interface**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 147-148, fev. 2003. Disponível em: <https://interface.org.br/wp-content/uploads/2015/01/v-7-n-12-fev-2003.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

[NOME OMITIDO]. **Projeto Político-Pedagógico**. Quixeramobim, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 06 out. 2021.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 07 set. 2021.

PACHECO, A. P. R. *et al.* **O Ciclo PDCA na Gestão do Conhecimento: uma abordagem sistêmica**. [2006]. Disponível em: <http://www.issbrasil.usp.br/artigos/ana.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

PERIARD, G. O que é 5W5H e como ele é utilizado. **Estudantes de ADM**, [S. l.], 18 jun. 2012. Disponível em: <https://estudantesdeadm.webnode.com.br/news/o-que-e-o-5w2h-e-como-ele-e-utilizado/>. Acesso em: 08 out. 2018.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F.; SALES JÚNIOR, V. B. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 36, e76125, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bg7mqHXSf673hLBB8fVxXjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

PIMENTEL, M. Princípios do desenho didático da educação online. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 33-53, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36409/27808>. Acesso em: 07 set. 2021.

PIMENTEL, M.; FUKS, H. (Orgs.). **Sistemas Colaborativos**. Elsevier, 2011.

PINTO, U. A. Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. *In: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 514-529. Livro 4.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAIMANN, A. A docência e os desafios da formação continuada em serviço. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)*, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22501\\_10724.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22501_10724.pdf). Acesso em: 07 set. 2021.

RESENDE, N. S.; MELO, P. E. Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.84-95, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23755>. Acesso em: 01 ago. 2021.

RUANI, R. M.; COUTO JUNIOR, D. R.; AMARO, I. A conversa online como procedimento metodológico na pesquisa com masculinidades dissidentes na cibercultura: notas teórico-metodológicas. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 2, p. 205-218, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7697/3809>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SAGRILLO, D. R.; PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquistas ou mera formalidade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1045-1072, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n03/v30n03a15.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.



SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SAMPAIO, J.; BONILLA, M. H. S. A cultura digital na formação de professores. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 23-34, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3447/3011>. Acesso em: 07 set. 2021.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. *In*: PRIMO, A. (org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013b. p. 33-47.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013a.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SEKI, A. K.; *et. al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462648014/html/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SERRES, M. **Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo**. Tradução de Serafim Ferreira e João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: Congresso Nacional de Educação (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

SILVA, M. **Formação de Professores para a docência Online**. São Paulo: Loyola, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Bozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

VIEIRA, C. M. A. **O coordenador escolar e a formação continuada de professores nas escolas de ensino médio da crede Jaguaribe-CE: limites e potencialidades**. 2019.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cleomar-Vers%C3%A3o-P%C3%B3s-defesa.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

**APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da escola pesquisada, após o esclarecimento de Liliane de Paiva Pimentel Mota, aluna da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), acerca da pesquisa intitulada: “A formação continuada docente e a cultura digital: os desafios do professor coordenador de área”, que possui o objetivo geral de investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da escola em estudo acerca da formação continuada realizada na escola e, por meio da proposição de um plano de intervenção, contribuir para um melhor processo formativo realizado na escola e, de forma concomitante, para a atuação do professor coordenador de área e dos demais docentes, visando a qualidade do trabalho formativo local, contribuindo, em decorrência do exposto, para os indicadores educacionais da escola e para a gestão escolar. Portanto, venho através deste termo autorizar a realização do estudo proposto.

Fui informada de que a instituição educacional e os participantes da pesquisa não sofrerão risco de qualquer espécie e que, a qualquer momento da pesquisa, ambos poderão desistir de sua contribuição.

**Quixeramobim/CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.**

---

**Luiza Amâncio de Oliveira**

**Diretora Geral**

**Quixeramobim – Ceará**

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: "A formação continuada docente e a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19: os desafios do professor coordenador de área", que tem como objetivo principal investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da escola em estudo acerca da formação continuada realizada na escola, a fim de contribuir para o processo formativo docente, para a atuação do professor coordenador de área, para os demais docentes, bem como para a gestão escolar.

Os dados da pesquisa serão coletados através de um questionário estruturado e individualizado, elaborado e disponibilizado por intermédio do recurso *Google* Formulários. Na parte inicial do referido questionário, constará uma breve explicação de como será aplicado o instrumento e para que servirão os dados obtidos por meio deste. Os participantes terão o tempo que considerarem necessário para responder às perguntas, tendo que respondê-las individualmente, sem haver, contudo, identificação nominal. Ao término da aplicação do questionário, estes serão manipulados apenas pela pesquisadora e passarão por processo analítico de organização dos dados e informações obtidos.

Dessa forma, pedimos vossa colaboração na pesquisa supramencionada. Garantimos que tal estudo não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que dele participarem. Todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo e a identidade dos participantes não será revelada. Convém ressaltar que a sua participação é voluntária e o (a) Sr. (a) poderá, a qualquer momento, deixar de participar desta pesquisa, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa, bem como que os resultados poderão ser utilizados em artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando a sua identificação.

A sua participação contribuirá para um estudo que pretende auxiliar a formação continuada docente e a gestão escolar, trazendo benefícios para a área da docência, bem como para toda a comunidade escolar da escola em análise. Ademais, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão a liberdade de não participarem, quando assim crerem ser conveniente.

Contatos com a aluna do Mestrado: Liliane de Paiva Pimentel Mota, sob a orientação do Professora Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno: (88) 9.9933.4626 e pelo endereço eletrônico [lilianemota.mestrado@caed.ufjf.br](mailto:lilianemota.mestrado@caed.ufjf.br)

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Quixeramobim/CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Dar \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante Assinatura do (a) Pesquisador (a)

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

**Este questionário é parte da pesquisa intitulada "A formação continuada docente e a cultura digital no contexto pandêmico da Covid-19: os desafios do professor coordenador de área", tendo como pesquisadora a mestrande Liliane de Paiva Pimentel Mota, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno, pertinente ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).**

Por meio deste questionário, pretendemos buscar dados sobre a formação continuada docente e a cultura digital pertinentes à escola estudada, correlacionado ao período pandêmico da Covid-19, iniciado em 2020 e que perdura até os dias atuais, em maio de 2021, a fim de contribuir para os estudos e proposição de ações que contribuam para o aperfeiçoamento do processo formativo docente e sua relação com as tecnologias digitais em rede, especificamente, a princípio, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT).

A sua colaboração, enquanto professor da área LCT, é muito importante. Informamos que o questionário é anônimo e que todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas.

### 1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

01. Gênero

- Feminino  
 Masculino

02. Qual a sua idade?

- 21 - 25 anos  
 26 - 30 anos  
 31 - 35 anos  
 36 - 40 anos  
  
 41 - 45 anos  
 46 - 50 anos  
 51 - 55 anos

03. Qual a sua graduação?

---

04. Possui especialização? Qual (is)?

---

---

05. Situação profissional na escola:

- Professor efetivo  
 Professor - Contrato temporário

06. Quantos anos de serviço na escola pesquisada?

---

07. Disciplina (s) que leciona:

- Arte  
 Educação Física  
 Língua Espanhola  
 Língua Inglesa  
 Língua Portuguesa  
 Redação

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

08. Cite o (s) curso (s) ofertado (s) pelo Estado do Ceará, do(s) qual (is) participou nos últimos dois anos (2020 e 2021):

---

---

09. Analise as afirmações, abaixo, e marque aquelas com as quais concorda:

- No planejamento coletivo da minha área, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.  
 No planejamento coletivo da área LCT há tempo para discutir as minhas práticas e é o suficiente.  
 Em minha área LCT, os professores planejam em conjunto.  
 Em minha área LCT, os professores partilham ideais e materiais.  
 As reuniões do planejamento coletivo são importantes para o meu trabalho pedagógico.  
 Sinto-me interessado e disposto a participar dos coletivos semanais da área LCT.

10. Comente acerca das principais diferenças que percebe entre o planejamento coletivo presencial e remoto? Qual modelo prefere e por quê?

---

---

## **3. CULTURA DIGITAL**

11. Antes do ano de 2020, já havia participado de algum curso ou oficina, ofertado pelo Estado ou pela escola, que abordasse o uso das Tecnologias no ensino e aprendizagem?

- Sim  
 Não

11.1 Caso tenha respondido "Sim", cite qual (is) cursos:

---

---

12. Antes da pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, costumava utilizar algum aplicativo/ recurso digital para utilização em seu trabalho?

- Sim  
 Não

12.1 Caso tenha respondido "Sim" para a questão 12, comente qual (is) aplicativo (s) utilizava em seu trabalho docente.

---

---

13. Atualmente (anos de 2020/2021), quais aplicativos/recursos, abaixo, você costuma utilizar:

- Canvas  
 Pinterest  
 Geogebra  
 Kahoot  
 Kha Academy  
 Não utilizo

14. Caso utilize outro (s) recursos/aplicativos, acrescente abaixo tal informação:

---

---

15. Quais recursos digitais abaixo, você utiliza no ensino remoto:

- Classroom  
 Meet  
 Forms  
 Planilha  
 Docs  
 Apresentações *Google*  
 Hangouts  
 Blogger  
 Loom  
 Jamboard  
 Não utilizo

16. Considera que a formação continuada docente, ofertada por sua área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) atende às necessidades dos professores com relação às tecnologias?

- Sim  
 Não



17. Você tem interesse em aprender mais a utilizar aplicativos e recursos digitais em suas aulas?

Sim

Não

17.1 Caso tenha respondido "Sim" para a questão 23, comente sobre quais seriam essas necessidades de aprendizado tecnológico.

---

---

## APÊNDICE D - ROTEIRO - RODA DE CONVERSA

Prezado (a) Professor (a), esta reunião coletiva que, em meio acadêmico, recebe a denominação de roda de conversa online, tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Agradeço sua participação e colaboração e esclareço que objetivo deste estudo, consiste em investigar a percepção dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da escola em estudo acerca da formação continuada realizada na escola. Como objetivos específicos: i) analisar a fala dos professores acerca da formação continuada docente realizada na escola; ii) verificar a percepção sobre a cultura digital e as possíveis dificuldades enfrentadas em relação à situação pandêmica da Covid-19 durante o biênio 2020 - 2021 e iii) propor uma reestruturação da formação continuada docente, diante do contexto identificado e analisado.

Ressaltamos que o principal, durante a interação com os docentes, é o diálogo, o compartilhamento de práticas e a reflexão, entre os participantes acerca dos desafios relacionados à formação continuada docente realizada em âmbito escolar.

Por conseguinte, realçamos que os dados e informações ora coletados serão de cunho confidencial, sendo utilizados apenas no que concerne à pesquisa em curso. Diante do exposto, solicitamos que se expresse livremente, respeitando as boas maneiras e que seja propositivo em suas colocações, bem como que partilhe conosco e com os demais os seus anseios e ideias em relação ao tema proposto.

Não obstante, ratifico que o levantamento dos dados e informações, serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, sem qualquer prejuízo aos participantes da pesquisa.

### ROTEIRO

Faremos a abordagem, permitindo que os professores façam comentários, livremente. Aos poucos, de acordo com as perguntas, iremos introduzir os seguintes questionamentos:

1. Em que ações da escola consegue perceber ligação com a formação continuada docente?
2. E a expressão “escola formadora”? Como a entende?

3. Qual a sua relação com as tecnologias em sua vida pessoal e profissional?
4. Como analisa o contexto pandêmico da Covid-19 em que estamos inseridos e o uso das tecnologias na escola?
5. Gostaria que comentassem sobre o tema formação continuada docente em relação a como acontece em nossa escola
6. Crê que podemos pensar em nossa escola, em relação à formação continuada de docentes que realiza, como uma escola formadora?
7. E se pensarmos na formação para uso de tecnologias digitais? O que vocês podem comentar sobre o nosso contexto?
8. Que aspectos você destacaria, decorrentes da formação docente desenvolvida na escola, que considera que contribuíram com sua docência? E quais as sugestões que você daria para que essa formação possa atender melhor às suas necessidades?