

# Significações atribuídas por professores à formação continuada na pandemia

## Meanings attributed by teachers to continuing training in the pandemic

*Luciana Miyano<sup>1</sup>  
Itale Luciane Cericato<sup>2</sup>*

### RESUMO

Tendo como problemática as demandas para assegurar a continuidade dos processos educativos e o direito às aprendizagens de todos, este estudo buscou compreender as significações que os professores de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo atribuem às iniciativas de formação continuada realizadas em 2020 para a implementação do ensino remoto. Os dados foram coletados por meio de entrevistas. A análise ocorreu mediante o procedimento dos núcleos de significação, cujo embasamento teórico se dá nos estudos da psicologia histórico-cultural e com foco nas categorias sentido-significado e necessidades-motivos. Os resultados evidenciam os limites e as potencialidades do processo experienciado, mediante as condições objetivas e subjetivas de trabalho.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Profissão docente. Pandemia de Covid-19.

### ABSTRACT

Having as a problem the demands to ensure the continuity of educational processes and the right to learning for all in the context of the Covid-19 pandemic, this study sought to understand the meanings that teachers of a public school in the municipal teaching network of São Paulo attribute to the ongoing training initiatives carried out in 2020 for the implementation of remote teaching. The research, of a qualitative nature, had its data collected through semi-structured interviews. The analysis took place through the procedure of meaning nuclei, whose theoretical basis is given in studies of historical-cultural psychology, focusing on the meaning-meaning and needs-motives categories. The results show the limits and potential of the experienced process, through the objective and subjective working conditions.

**Keywords:** Continuing training of teachers. Teaching profession. Covid-19 pandemic.

## 1 Introdução

Vivemos um período inusitado na história. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, impondo a necessidade de distanciamento social. Amparados por

<sup>1</sup> Luciana Miyano. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7013-8561>. E-mail: [luciana.miyano@unifesp.br](mailto:luciana.miyano@unifesp.br).

<sup>2</sup> Itale Luciane Cericato. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1163-3551>. E-mail: [Itale.luciane@unifesp.br](mailto:Itale.luciane@unifesp.br).

recomendações dos órgãos nacionais e internacionais de pesquisa, saúde e vigilância sanitária, a fim de conter o contágio pelo coronavírus, os governos decretaram a suspensão de atividades presenciais nas escolas.

Tal como ocorreu em diversos países, estados e municípios, o ensino remoto foi adotado pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) para possibilitar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Em 16 de março de 2020, foi publicado o Decreto Municipal n. 59.283 (SÃO PAULO, 2020a), o qual declarou situação de emergência no município e determinou em seu art. 16 que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) promovesse “a interrupção gradual das aulas na rede pública de ensino [...]” (inciso IV) e adotasse “medidas visando à operacionalização de ensino a distância” (inciso VI).

Essa rápida operacionalização, realizada em um cenário inédito marcado por uma situação de risco à vida e concomitantes mudanças nas relações sociais, trouxe a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico com ferramentas tecnológicas, apesar de muitos dos professores terem pouca ou nenhuma familiaridade com elas, além de não possuírem os equipamentos e recursos necessários, ou disporem deles com certa restrição.

Assim, em meio às novas demandas para assegurar a continuidade dos processos educativos e o direito às aprendizagens de todos, promoveram-se cursos de formação continuada para os professores da Rede. Diante do contexto, este estudo tem por objetivo compreender como os professores de uma escola municipal paulistana significaram as iniciativas de formação continuada adotadas pela Rede, em 2020, para a implementação do ensino remoto no período da pandemia de Covid-19. Com vistas a identificar como esses professores responderam aos desafios impostos pela pandemia, busca-se verificar em que medida a formação continuada realizada em 2020 atendeu aos seus motivos e necessidades, no contexto do ensino remoto, conferindo ou não um sentido pessoal à atividade docente.

Partimos da hipótese de que a formação continuada, condição essencial no contexto apresentado, deve ter um sentido pessoal que corresponda aos

significados sociais que esse processo representa. Caso contrário, corre-se o risco de não constituir para o sujeito que dela participa uma forma de superar as dificuldades e os desafios decorrentes da organização do trabalho docente, especialmente no contexto vivido com a pandemia de Covid-19, e, por conseguinte, significar uma atividade esvaziada de sentido, ou seja, a realização dela é motivada apenas pelo cumprimento de uma tarefa burocrática que compõe a jornada de trabalho do professor.

Consideramos que as contribuições deste estudo, que oferecem a compreensão do movimento psíquico dos professores, podem favorecer a organização e o aprimoramento de processos formativos docentes em redes de ensino.

## 2 O fenômeno da pandemia e o ensino remoto

A declaração da situação de emergência imposta pela pandemia de Covid-19 em março de 2020, além de representar uma crise de proporções históricas, culminou no exacerbamento das desigualdades sociais e educacionais, especialmente da rede pública de ensino. Para conter o contágio e a transmissão do novo coronavírus, as escolas aderiram ao chamado ensino remoto<sup>3</sup> com consequências diversas para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante.

Segundo estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, essas desigualdades “foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor alternativas, como por fatores externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas” (IBGE, 2021, p. 73). Os dados revelam que, diante da situação pandêmica, a maioria dos estudantes da

---

<sup>3</sup> Segundo o coordenador de Ensino EaD do Ifal, Luiz Henrique Lemos, enquanto a EaD é modalidade consolidada na instituição, o ensino remoto tem caráter provisório: "A atividade ou aula remota, nesse momento de pandemia, é uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas, de modo a diminuir os impactos na aprendizagem dos estudantes do sistema de ensino presencial". Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 28 maio 2021.

Educação Básica, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, dependia do sistema público de ensino para ter acesso a algum conteúdo pedagógico. Contudo, a capacidade desse sistema é afetada por vários fatores, desde as condições objetivas de trabalho dos docentes até as questões relacionadas à logística da região a ser atendida.

Gatti (2020) alerta que mais de 48 milhões de alunos vinculados às escolas públicas vivenciaram situações de isolamento social e a expectativa do retorno presencial às aulas. Afirma que não há evidências de boas soluções nessa emergência para a ampla população de crianças e jovens das escolas públicas. Outrossim, aponta que, em decorrência das condições e da formação docente para implementação da educação em modo remoto, várias foram as dificuldades, tais como “uso de mídias para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos” (GATTI, 2020, p. 32).

Oliveira e Pereira Junior (2021), em seu estudo sobre trabalho docente em tempos de pandemia, elucidam dados que problematizam a falta de preparo dos professores para desenvolver atividades pedagógicas em modo remoto, destacando dois elementos cruciais: as condições objetivas de trabalho, representadas pelos equipamentos e recursos tecnológicos, e a formação docente.

Khatib (2020) afirma que a literatura existente sobre os impactos provocados pela pandemia de Covid-19, em todos os níveis de educação, aponta para um ensino remoto de emergência, marcado por inúmeras dificuldades associadas à infraestrutura de ensino *on-line* deficiente, inexperiência dos professores e diversas lacunas de informação tanto para alunos como para professores.

Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021, p. 5) asseveram que: “Ninguém estava preparado para tomar decisões de como levar adiante as aulas: famílias, professores, administradores”.

Almeida e Dalben (2020) investigaram a experiência de uma escola pública do estado do Paraná, no início da pandemia de Covid-19. Para tanto, analisaram documentos oficiais e de trabalho, registros de campo, observação e gravação em

vídeo de reuniões de planejamento e grupos virtuais, além de questionários aplicados aos docentes e membros da equipe gestora que aceitaram participar do estudo. Os resultados permitem vislumbrar a potencialidade de reinvenção da escola, estimulada por processos participativos, não obstante os limites em face das condições objetivas dos envolvidos e das históricas mazelas dos sistemas educacional e social brasileiros.

Diante do exposto, conforme aponta a literatura pesquisada, diversos autores (ALMEIDA; DALBEN, 2020; GATTI, 2020; KHATIB, 2020; OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020; SILVESTRE, 2020; ) que pesquisaram o ensino no contexto de pandemia, embora afirmem haver limitações decorrentes das precárias condições a que estiveram submetidos professores e estudantes, tanto no que se refere à formação docente quanto às questões de infraestrutura para o ensino remoto, sinalizam oportunidades que devem ser examinadas.

### **3 Referencial teórico: A psicologia histórico-cultural**

Este estudo se fundamenta na psicologia histórico-cultural. Dessa psicologia, para respaldar a análise e a discussão dos dados, centramo-nos nas categorias sentido-significado e necessidades-motivos, tendo como referencial os escritos de Vigotski e Leontiev.

De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do homem é social e histórico, pois, a partir das interações que estabelece em determinado contexto social, ele transforma o mundo e a si mesmo, produzindo, portanto, sua subjetividade.

Essa subjetividade é constituída social e historicamente a partir de uma totalidade de elementos que, além de expressar, estão imbricados com os aspectos sociais, econômicos e culturais de determinado contexto. Assim, os elementos para a constituição psicológica do homem estão diretamente relacionados de modo que “a compreensão do mundo interno exige a compreensão do mundo externo, pois são dois aspectos de um mesmo movimento” (BOCK, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, para que possamos compreender a singularidade de cada indivíduo, temos que examinar seu processo de constituição, que indubitavelmente se expressa por meio da palavra com significado (Aguiar, 2006).

Desse modo, é no significado da palavra que encontramos a unidade indecomponível entre o pensamento e a linguagem. Portanto, o significado, como fenômeno do discurso, é um traço constitutivo e indispensável tanto da palavra quanto do pensamento. Assim, “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). Do ponto de vista do pensamento, o significado da palavra corresponde a uma generalização ou conceito e só pode ser um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento se relaciona com a palavra e nela se materializa. “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e indiscutível do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

A compreensão das significações, de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, resulta da apreensão articulada dos sentidos e significados que uma pessoa atribui a determinado fato ou situação. Sentidos e significados são considerados pares dialéticos, pois, embora diferentes, complementam-se, de modo que um não existe sem o outro.

Vigotski (2009) afirma que o escritor francês Jean Paulhan prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado das palavras:

Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. [...] Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei

fundamental da dinâmica do significado das palavras (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Para Asbahr (2014, p. 267), “Vigotski avança ao introduzir o conceito de sentido na investigação sobre a relação entre pensamento e linguagem e ao relacioná-lo com a consciência humana, mas ainda assim é um conceito inconcluso em sua obra”. De acordo com a autora, é Leontiev quem aprofunda a análise desse conceito, nomeando-o de “sentido pessoal” e relacionando-o diretamente à atividade e à consciência humanas. “Todo reflexo psíquico resulta de uma relação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade que o cerca” (LEONTIEV, 1978, p. 93).

Nessa perspectiva, Leontiev explica que o reflexo psíquico para o sujeito depende da relação que ele estabelece com o objeto refletido. O autor traz como exemplo a ação de um batedor de caça primitivo cujo objetivo imediato da sua ação é espantar a presa. Embora essa ação isolada não represente a satisfação de sua necessidade, por exemplo, matar a caça e obter o alimento, ela representa certa ligação a uma relação determinada que possibilitará a fuga da presa e sua posterior captura. Desse modo, essas relações estabelecidas pela atividade social encontram uma correlação que dá sentido a seu fazer.

De acordo com Leontiev (1978), o conceito de sentido teve orientações diversas a partir da psicologia burguesa e, apesar dessas divergências, há um ponto em comum em todas elas: para a análise dos sentidos, todos os autores tomam como ponto de partida os fenômenos que pertencem à esfera da consciência. “Razão por que, num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 97). Conforme o autor, essa relação específica estabelece-se no desenvolvimento da atividade, de modo que o sentido consciente é constituído pela relação que ocorre no cérebro do indivíduo, entre aquilo que o impulsiona a agir (motivo) e aquilo para o qual sua ação se orienta. Está posta, portanto, a relação existente entre o motivo e o fim, resultando na produção de sentidos.

Dessarte, concordando com Vigotski, Leontiev (1978, p. 97) assevera que “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”. Nessa direção, a categoria necessidades-motivos é fundamental para que possamos apreender o processo de constituição dos sentidos.

Com base em Leontiev, Asbahr (2005, p. 109) reforça que, “somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade”. Assim, explicitamos o dizer de Leontiev (1978, p. 80) quando este afirma que, “doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objecto de uma acção (o seu fim) e o gerador da actividade (o seu motivo)”.

Leontiev (1978) diferencia o que considera serem motivos geradores de sentido, ou motivos realmente eficazes, dos motivos estímulos, ou motivos apenas compreensíveis. Para o autor, os motivos eficazes conferem sentido pessoal à atividade realizada, constituindo uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Em contrapartida, os motivos estímulos não geram sentido à atividade, apenas a impulsionam, de modo positivo ou negativo, à ação. Logo, pode-se dizer que são motivos externos à atividade do sujeito.

Nesta pesquisa, consideramos fundamental captar quais necessidades foram despertadas nos professores no contexto da pandemia de Covid-19, pois, por meio delas, é possível compreender se as iniciativas de formação continuada adotadas em 2020 para a implantação do ensino remoto na rede municipal de São Paulo foram capazes de atender a essas necessidades, bem como compreender quais são os motivos e as significações que esses profissionais atribuem à formação continuada oferecida.

É fato que nem sempre a experiência individual de uma pessoa é marcada por significados que correspondem aos sentidos. Asbahr (2005, p. 112) explica essa ideia ao afirmar que, “[...] para o trabalhador, embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, o sentido de trabalhar é outro, é obter um salário porque só assim pode sobreviver”.

Dessa forma, utilizando-se das reflexões de Leontiev (1978) sobre trabalho alienado, Basso (1998) sustenta que:



[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1998, p. 6)

Nessa direção, apoiando-nos em Vigotski e Leontiev, compreendemos que, apesar de suas diferenças, há uma convergência no que se refere à produção de sentidos. Aguiar (2011) assevera que Vigotski faz uma distinção entre sentido e significado evidenciando a dialética entre eles. O significado é uma construção social mais estável disponível ao homem desde seu nascimento. O sentido é uma construção que se dá a partir do confronto entre as significações sociais e a vivência de cada pessoa. Leontiev (1978) igualmente afirma que a significação é a generalização da realidade, constituída socialmente, refletida e fixada na linguagem, conferindo-lhe estabilidade. O sentido pessoal está diretamente relacionado entre aquilo que impulsiona o homem a agir e aquilo a que se orienta sua atividade. Compreendemos que a ação que orienta a atividade é uma construção social, constituída e desenvolvida na e pela atividade, por meio das experiências e vivências de cada indivíduo, portanto traduz também a relação dialética entre sentido e significado.

#### **4 Percurso metodológico**

O estudo tomou por base a experiência de uma escola localizada na região sul da cidade de São Paulo que manifestou interesse em participar da pesquisa. A instituição funciona nos períodos matutino e vespertino atendendo cerca de 650 alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A equipe gestora é concursada e efetiva. A equipe de professores é composta de 41 profissionais que,

em sua maioria, estão na escola há mais de três anos, sendo baixa a rotatividade do quadro.

Foram entrevistados, por meio de um roteiro semiestruturado, quatro professores que aceitaram participar voluntariamente do estudo, sendo uma professora do ciclo de alfabetização (1.º ao 3.º ano), dois do ciclo interdisciplinar (4.º ao 6.º ano) e uma do ciclo autoral (7.º ao 9.º ano). A escolha por professores dos diferentes ciclos buscou verificar a existência de semelhanças e/ou diferenças relacionadas ao objeto em estudo e como elas se configuraram nos variados segmentos da Unidade Educacional. Também foi estabelecido como critério que os professores participantes deveriam ter atuado na escola no período letivo de 2020 e, preferencialmente, participado dos horários coletivos destinados à formação continuada nesse mesmo ano.

As entrevistas versaram sobre as percepções dos professores a respeito da formação continuada realizada em 2020 no período da pandemia de Covid-19, por iniciativa da escola e da SMESP; os conhecimentos e experiências anteriores sobre o ensino não presencial; as condições objetivas de trabalho existentes na modalidade do ensino remoto; a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no período e sua articulação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar para a implementação do ensino remoto.

Em virtude do distanciamento social estabelecido para minimizar e conter o contágio pelo coronavírus, as entrevistas foram coletadas de forma virtual. No que refere aos procedimentos éticos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade que abrigou o estudo mediante o Parecer n. 4.870.719.

Os dados foram analisados com base no referencial da psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, notadamente no tocante às categorias sentido-significado e necessidades-motivos, fazendo uso do procedimento dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e de Aguiar, Soares e Machado (2015).

O trabalho de análise foi organizado em etapas. A primeira consistiu na realização de reiteradas leituras do material coletado, empreendendo-se um

esforço analítico na direção de um processo construtivo-interpretativo, ou seja, buscou-se superar o empírico partindo dele mesmo, captando nas falas de cada um dos participantes as contradições, as hesitações, as ambivalências, as lacunas existentes – conteúdos enfatizados com maior carga emocional. Para Aguiar e Ozella (2006), essa etapa inicial permite aos pesquisadores que identifiquem o que chamam de pré-indicadores.

A segunda etapa consistiu em aglutinar os conteúdos da etapa inicial a partir de sua similaridade, complementaridade ou contraposição, formando indicadores e seus conteúdos temáticos. Cumpre ressaltar que essa articulação buscou compreender as condições históricas e sociais nas quais os participantes vivem e produzem suas experiências.

A terceira etapa consistiu na construção dos núcleos de significação e permitiu a compreensão das chamadas zonas de sentido dos participantes. Fruto de um esforço analítico para avançar do empírico para o interpretativo, essa etapa representa a sistematização dos dados que nos possibilitaram desvelar as determinações constitutivas dos professores participantes da pesquisa, ou seja, compreendê-los em seus modos de pensar, sentir e agir.

Seguindo recomendação de Aguiar e Ozella (2006; 2013), em um primeiro momento, foi realizada a nuclearização dos discursos dos professores, e em seguida a análise focou cada núcleo individualmente, processo denominado pelos autores de análise intranúcleo, para posteriormente avançar a uma articulação entre eles, constituindo nesse movimento de síntese a análise internúcleo.

Os dados que apresentamos neste texto reúnem não aspectos particulares de cada professor, mas os pontos de encontro da análise internúcleo, ou seja, aquilo que foi comum no discurso dos professores entrevistados e ilustra as significações atribuídas por eles à formação continuada realizada no ano de 2020.

## **5 Análise e discussão dos dados: o que as significações dos professores revelam**

O trabalho de análise dos dados permitiu, a partir das falas dos quatro professores entrevistados, a construção de núcleos de significação que revelam o

movimento contraditório e dialético marcado pela relação entre sentido-significado e necessidades-motivos referente ao fenômeno investigado.

Quando examinados em seu conjunto, os dados produzidos nos núcleos compõem uma síntese que expressa aspectos compartilhados, pontos de encontro entre os quatro professores. Ao mesmo tempo que esse movimento dialético e contraditório se mostra revelador de limitações, apresenta possibilidades de superação. Assim, observamos que há momentos em que os significados atribuídos pelos professores à atividade formativa se distanciam de seus sentidos e outros em que eles se aproximam e se correspondem.

Procuramos captar nas falas desses professores as necessidades e os motivos impulsionadores para a realização da atividade formativa, a fim de compreender a atribuição de sentido pessoal a essas atividades com base em seu significado social.

O desvelamento dos sentidos produzidos por cada professor entrevistado permitiu-nos encontrar cinco pontos de encontro, comuns aos quatro professores, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Pontos de encontro das significações produzidas pelos professores

1- Significado social da formação continuada
2- Necessidades formativas reveladas pelos professores
3- Condições objetivas e subjetivas de trabalho
4- Projeto Político Pedagógico como articulador do trabalho para alcance dos objetivos
5- Correspondência entre os motivos e os fins das ações: produção de sentido pessoal

Fonte: Elaboração das autoras

O primeiro ponto de encontro está relacionado ao significado social internalizado e atribuído pelos professores participantes à formação continuada realizada nos horários coletivos da escola, denominados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)<sup>4</sup>. Para os quatro entrevistados, a seguir identificados como P1, P2, P3 e P4, em síntese, a

<sup>4</sup> JEIF: Jornada de trabalho composta de 25h/a de regência e 15h/a para formação e planejamento. Dessas 15h/a, 8h/a são destinadas aos horários coletivos de formação na Unidade Educacional.

formação continuada é um instrumento que ajuda a avançar, que agrega e é gratificante quando bem conduzida e estruturada, possibilitando reflexões, trocas e interações que culminam no alinhamento e aprimoramento do trabalho. As falas a seguir são ilustrativas:

P1 – O primeiro motivo que eu acho bem gratificante é a interação com o grupo, a troca de ideias entre os professores. Porque a rotina do dia é muito corrida, alguns professores você só consegue conhecer, conversar, trocar experiências na JEIF.

P2 – Eu acho que quando a formação é bem estruturada, a gente consegue avançar muito no trabalho.

P3 – Fundamental, pensando no ganho profissional que a gente tem quando a gente tem uma partilha coletiva.

P4 – Considero muito importante. É uma formação muito boa, é um momento que a gente troca experiências, é um momento que a gente recebe informações das coordenadoras que elas trazem dos cursos que elas fazem para a gente desenvolver um outro método, ter uma nova metodologia, uma nova didática, então eu acho importante.

Davis *et al.* (2011), ao comentarem o estudo realizado por Nóvoa (2007), concordam com a existência de um consenso discursivo sobre a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino, bem como têm o entendimento de que ela é o eixo articulador das intervenções na escola. Esse consenso seria fruto das produções de conhecimento na área e dos discursos e ações políticas adotados nas últimas décadas nos âmbitos nacional e internacional, os quais contribuem para o delineamento desse consenso e, portanto, de seu significado social.

Embora os professores compartilhem do mesmo significado social acerca da formação continuada, foi possível verificar que nem sempre os sentidos produzidos por eles correspondem a esse significado, como se observa a seguir:

P1 – Você vai superdisposta, aí quando chega você fica pensando: não era isso que eu queria. Fica preso na burocracia. Eu entendo que é só demanda, burocracia.

P2 – É sempre uma normativa nova ou orientação nova ou papel novo, e você se ocupa com essa parte extremamente burocrática e acaba não olhando para o aluno.

P3 – Nesse momento de pandemia, a gente se conheceu e foi muito legal porque teve essa troca entre Fund. I e Fund. II. Eu achei isso muito bacana. Fiz parcerias incríveis nessa pandemia com professores do Fund. I, coisa que não imaginava no cotidiano da escola.

P4 – As coordenadoras tentavam fazer o melhor possível, mas elas também não tinham formação... Então era complicado. Como é que eu vou ensinar uma coisa que eu nunca vi? Para elas, o ensino remoto também foi novidade, então não é culpa delas; foi aí que a gente criou essa rede de ajuda entre a gente mesmo.

Com base nesses excertos, verifica-se que, para P1 e P2, a formação não é vista como um dispositivo de transformação no contexto de pandemia, pois, além de faltar formação específica para a implementação do ensino remoto, os professores asseveram que as demandas burocráticas se sobrepõem ao objeto de estudo. Já para P3, a possibilidade de realizar as formações coletivas no mesmo horário, com todo o coletivo de professores por meio virtual, estabeleceu um vínculo entre o grupo e o estabelecimento de parcerias antes inexistentes. Destaca-se que P3 não participava dos horários coletivos de formação continuada (JEIF) antes da pandemia, mas passou a fazê-lo após a publicação da Instrução Normativa n. 17, de 28 de abril de 2020 (SÃO PAULO, 2020b), e do Memorando Circular SME n. 19, de 26 de junho de 2020 (SÃO PAULO, 2020a), os quais dispuseram que os professores realizassem as reuniões virtuais para planejamento e inserção de atividades na plataforma Google Classroom em horário diverso do cumprido presencialmente. Portanto, a escola pôde organizar os horários coletivos virtuais, dentro do horário de trabalho dos professores, assegurando que todos pudessem participar dos momentos coletivos. Essa nova configuração permitiu e democratizou o acesso e a participação dos professores que tradicionalmente não tomavam parte desses momentos por não atenderem aos critérios determinados pela SMESP para a composição da jornada JEIF. Do mesmo modo, P4 considera positivas a ajuda e as trocas estabelecidas pelo grupo nos encontros coletivos, contudo, ressalta que nem mesmo as coordenadoras pedagógicas tinham formação para essa nova situação de ensino.

O segundo ponto de encontro está relacionado às necessidades reveladas por esses professores. Nesse aspecto também identificamos que os entrevistados apresentaram necessidades comuns concernentes à formação continuada, a saber: maior escuta – enfatizam que ações formativas burocráticas, prescritivas, que se sobrepõem ao objeto de estudo, tornam a atividade formativa esvaziada de

sentido e incapaz de superar as dificuldades encontradas na realização do trabalho remoto e na produção de conteúdo digital, portanto não são capazes de atender suas necessidades.

As falas dos participantes expressam que a ausência de escuta e diálogo, sobretudo por parte da SMESP, gerou pontos de tensão entre as equipes docente e gestora e que, no afã de atender às exigências burocráticas da SMESP, criou-se na escola um ritmo de trabalho marcado por ações que não correspondiam às necessidades do grupo, como podemos observar na fala de uma das professoras entrevistadas.

P1 – Mas como a gente pode se fazer entender que tem que ter mais discussão? Esses momentos de escuta foram pouquíssimos. E a cobrança foi tão pesada...

Assim, a participação na formação continuada produz um sentimento de alienação, pois as ações realizadas não se orientam para satisfazer às necessidades docentes e, portanto, ocorre uma ruptura entre o significado social e o sentido produzido. Esse sentido está relacionado à ideia de que, como mencionado por P1, “o horário coletivo acaba sendo para você resolver problema externo e burocrático”. Os professores exprimem a demanda por uma formação que permita encontrar meios de atender todos os alunos na modalidade remota:

P1 – Precisa de uma formação diferente, precisa conversar, ver o que seu aluno está precisando. Não é só abrir a escola e colocar o aluno pra dentro.

P2 – Na verdade, eu acho que quando a gente consegue, às vezes, uma brecha no meio dessa burocracia toda, para a gente pensar um pouco em como atender essas crianças, que estão em casa.

P3 – A minha dificuldade estava relacionada ao aluno não ter acesso à plataforma. Então o primeiro medo do professor foi: eu perdi meu aluno.

P4 – Eu preciso pegar uma pessoa que fale a língua que uma pessoa, leiga como eu, entenda a tecnologia.

Todos relatam momentos difíceis e desafiadores diante de um cenário disruptivo, no qual o ensino remoto surge como uma alternativa emergencial impondo a todos a urgência de substituir uma cultura mediada pelas interações olho no olho por uma cultura mediada pelo virtual, pelo distanciamento físico e geográfico.

Consequentemente, foi necessário aprender e/ou aprimorar o uso das tecnologias para a produção de conteúdos digitais, postagens de vídeos, de atividades e uso da plataforma para aulas síncronas e assíncronas. Contraditoriamente, verifica-se, conforme constatado nas entrevistas, que, além da falta de formação para o ensino remoto, muitos cursos ofertados não dialogavam com as necessidades dos professores, como podemos notar nas falas a seguir:

P1 – Eu tive acesso aos cursos oferecidos pela SME mas não quis participar. A última coisa que eu queria era ficar sentada vendo.

P2 – Eu não sei como seria uma questão de formação nesse sentido (contexto remoto) ... Talvez usar algum tipo de ferramenta que ajudasse a explicar matemática, por exemplo.

P3 – Eu senti falta de algo mais pedagógico relacionado ao ensino, não ao uso da plataforma.

P4 – Tem uma professora que é casada com um outro professor que “manja pra caramba” de tecnologia; quando a gente tinha problema eu ligava para ela: seu marido está disponível?

A fala de P1 revela que, mesmo tendo acesso aos cursos oferecidos pela SME, não se sentiu motivada para realizá-los. Sua fala nos leva a inferir que o formato dos cursos não atendia suas necessidades, uma vez que seu entendimento era de que ficaria numa posição passiva.

Enquanto as falas de P2 e P3 sinalizam a necessidade de uma formação mais pedagógica, voltada às especificidades do ensino no modo remoto, P4 revela a necessidade de uma formação mais voltada ao uso da plataforma. Ademais, expõe que a formação oferecida pela escola e SME não deu conta de atender suas necessidades, tendo que recorrer ao auxílio de terceiros, externos à escola.

Desse modo, é possível concluir que, para os quatro professores entrevistados, as formações ofertadas tanto pela escola como pela SME não são vistas como um dispositivo de transformação da prática, pois não atenderam suas necessidades latentes.

O terceiro ponto de encontro refere-se ao sofrimento psíquico causado pelo sentimento de solidão expressado pelos participantes. Os professores revelam um ressentimento com a SMESP em razão das limitações das condições objetivas e



subjetivas de trabalho para a implementação do ensino remoto, conforme ilustram as falas a seguir:

P1 – Eu fiquei numa estafa mental, eu ficava muito cansada, porque para mim era meio novidade esse mundo de descobrir como lidar com a ferramenta e algumas coisas; aquilo consumia.

P2 – Eu tive depressão. Estou tomando remédio até hoje, e a escola me acolheu nesse ponto, sabe? A escola preservou a minha vida. A rede não cuidou da gente.

P3 – Tinha hora que a gente chorava. Meu Deus, o que eu faço?

P4 – Eu tinha que atender as crianças no período da noite, porque era quando os pais chegavam em casa. Tinha vezes que eu ficava até meia-noite, uma hora, falando com pai, falando com as crianças, de sábado, domingo. O ano de 2020 foi complicado. No ano da pandemia eu acabei parando na psiquiatria, porque eu achei que fosse pirar, que eu não conseguia.

Salientamos que não há como falar em trabalho docente, que tem em seu sentido a ação de ensinar, sem considerar as especificidades desse trabalho e as condições em que ele se realiza.

O ato de ensinar algo a alguém é uma ação intencional, planejada, para atingir um fim específico; esse fazer, até certo momento, garantiu legitimidade à autonomia do professor, pois ele detinha o conhecimento, os meios e os recursos para promover essa ação. Contudo, ao longo do tempo, a escola vem passando por uma série de mudanças tanto com relação a sua estrutura e organização quanto aos papéis que deve desempenhar, de acordo com as concepções e os interesses hegemônicos de cada momento.

A situação de pandemia e o conseqüente isolamento social trouxeram a necessidade da transição inesperada para uma modalidade de ensino com a qual a maioria dos professores não estava familiarizada, tampouco detinha as condições materiais para a continuidade do trabalho. Como exemplo de precárias condições objetivas de trabalho no contexto de pandemia no ano de 2020, podemos citar a falta de equipamentos, tais como notebook, microfone, fones de ouvido, cadeiras ergonômicas, e conexão de internet adequada. Os professores que puderam arcar com os custos tiveram que adquirir por conta própria esses recursos a fim de favorecer seu trabalho em ambiente doméstico; e aqueles que não puderam trabalharam em condições limitadoras. Embora a SMESP tenha

publicado uma normativa autorizando os professores que não tivessem tais recursos a utilizá-los em sua Unidade Educacional, compreendemos que essa estratégia foi incompatível com um cenário no qual se adotou o isolamento social como forma de preservar a vida. Desse modo, muitos professores se viram forçados a adquirir tais equipamentos para não se deslocar até a escola.

Silva Junior (2015, p. 180-181) reforça que “[...] pede-se aos professores das escolas públicas muito mais do que se lhes dá. Aos acréscimos de tarefas e de responsabilidades não se segue um acréscimo de remuneração nem uma melhoria de suas condições de trabalho”.

Assim, as falas dos professores participantes revelam um sentimento de impotência que leva ao adoecimento. Ademais, o desafio de migrar do sistema presencial para o virtual de forma inesperada, sem um planejamento prévio, provocou pontos de tensão e insegurança, visto que boa parte dos educadores não detinha conhecimento dessa modalidade de ensino. Embora tenham se apropriado gradativamente dos recursos tecnológicos, ponderam que seu uso se deu em uma perspectiva mais instrumental, persistindo o dilema de como atender a todos.

Há também o consenso de que faltou formação tanto para os docentes como para as coordenadoras pedagógicas, especialmente no que se refere à mediação do grupo em função de seu contexto, conforme mencionado anteriormente.

Compreendemos que a implementação do ensino remoto exige saberes procedimentais relativos ao uso e às funções das ferramentas tecnológicas; contudo temos clareza de que esse é apenas um dos elementos no bojo de uma atividade formativa, sendo essencial abarcar aspectos relativos à formação humana.

O quarto ponto de encontro refere-se à articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o alcance dos objetivos propostos. Vasconcellos (2006) afirma que o PPP é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante

caminho para a construção da identidade da instituição e um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade.

As falas dos professores evidenciam que o PPP ainda não é visto como um instrumento orientador e articulador das ações dentro da Unidade Educacional. Embora todos mencionem conhecê-lo, apenas dois participantes colaboraram em sua elaboração, como se verifica nas falas a seguir:

P1 – Eu participei da elaboração. Mas eu quero dizer para você: a discussão sobre ele ficou guardadinha esses últimos meses, e o que veio acima dele foi a burocracia toda.

P2 – Participei da elaboração.

P3 – Conheço o PPP, não participei da elaboração, mas pedi para ter acesso logo que eu entrei na unidade. Sempre que tem alguma coisa que vai modificar, que vai inserir ou vai puxar, eles sempre partilham isso com a gente.

P4 – Eu conheço o PPP, mas não participei da elaboração dele. A coordenadora leu o PPP em 2019. Fica a cargo da equipe gestora, mas algumas coisas elas perguntam para a gente.

Além de ser um documento oficial da Unidade Educacional, o PPP revela de forma explícita ou implícita uma concepção e uma intencionalidade. Assim, dos quatro professores entrevistados, dois afirmam que não participaram da sua elaboração. Ao não contar com a participação de todos os atores que compõem a escola, além de ferir os princípios legais da gestão democrática, acaba por validar a perda da identidade de grupo. Essa situação traz implicações para o trabalho docente e a produção de sentidos, visto que, mais uma vez, percebe-se a produção de um sentimento de alienação decorrente da não participação na construção do projeto.

Os dados alcançados por meio de nossa amostra nos permitem inferir que na Unidade Educacional ainda não se consolidou um processo de construção e sistematização coletiva do PPP, o que pode gerar um sentimento de falta de direcionamento e clareza quanto aos rumos que deveriam nortear o trabalho de todos, resistindo inclusive às demandas externas que não dialogam com as prioridades estabelecidas no projeto. Assim, embora circunscrito ao discurso de quatro professores, é possível afirmar que para estes, o sentido pessoal que se produz é que o PPP é um documento burocrático, e não um orientador de ações conscientes e intencionais, definidas e pactuadas por todo o coletivo.

Entendemos que essa situação faz com que as ações realizadas sejam motivadas apenas pelo cumprimento de uma tarefa burocrática, caracterizando o que Leontiev (1978) descreve como motivos-estímulos e, portanto, não são geradoras de sentido.

O quinto ponto de encontro diz respeito a um novo movimento revelado pelos professores participantes, quando encontram formas de resistir e responder ao aparato burocrático e prescritivo existente nas ações formativas. Nesse movimento dialético, encontram nas ações realizadas correspondência com os motivos individuais, expressando possibilidades potentes para romper com esse ciclo, resistindo à ruptura entre sentidos e significados. Esses momentos são marcados por ações colaborativas e participativas, nas quais os próprios professores atuam como protagonistas nas ações formativas, auxiliando uns aos outros nas necessidades que vão surgindo em decorrência do ensino remoto, como se observa nas falas a seguir:

P1 – Nós buscamos entre nós, os colegas, quem podia orientar a como gravar uma aula, a como usar, como fazer, que caminho você usa, a questão do vídeo cansativo, do vídeo longo.

P2 – A gente conseguiu sentar e entrar num consenso de como a gente iria replanejar o 2020. A gente conversou bastante sobre isso nos horários coletivos e depois a gente foi se reunindo, mas é por iniciativa dos próprios professores mesmo.

P3 – Então a gente teve muito isso, de um ajudar o outro, demais! Todo mundo que solicitava ajuda a gente tava lá.

P4 – Quem deu apoio para nós mesmos foi nós mesmos, os professores. Nós montamos uma rede de ajuda.

Assim, esse grupo de professores descobriu no contexto local novos sentidos para o trabalho. Seus depoimentos são unânimes em afirmar que encontraram nas ações colaborativas, autorais e dialógicas motivação para a continuidade das ações formativas. Logo, tais ações são consequência das necessidades despertadas pelos professores, configurando-se em motivos geradores de sentido, pois viram nessas ações correspondência com os motivos individuais e com o significado social que a formação continuada possui.

Os dados encontrados refletem um movimento existente na literatura, em que a formação continuada de professores em perspectiva colaborativa é descrita como capaz de contribuir para mudanças na prática pedagógica e promoção do

desenvolvimento profissional docente, sendo uma alternativa a concepções que se mostram insuficientes para suprir os desafios atuais da profissão (CERICATO; DAVIS, 2013; SILVA; CERICATO, 2022). Assim, ressaltamos o caráter promissor que as ações formativas colaborativas, autorais e alicerçadas em um projeto educativo partilhado por todos pode assumir, mesmo em um contexto de pandemia como o vivido.

## **6 Considerações finais**

Diante de um cenário inédito, no qual havia a necessidade de implementar o ensino remoto, este estudo analisou as significações atribuídas por quatro professores de uma escola da rede municipal de São Paulo à formação continuada realizada em tempos de pandemia. Certos dos limites presentes na pesquisa, visto que a análise dos dados se refere a uma parcela dos profissionais da escola, apresentamos algumas reflexões gerais, apoiadas nas falas desses professores.

Os participantes deste estudo revelam que as precárias condições objetivas e subjetivas de trabalho limitaram seu fazer, levando-os a um sofrimento psíquico e a uma sensação de solidão e impotência. As ações propostas não foram acompanhadas de políticas de formação e orientações claras às escolas, gerando nos professores um sentimento de insegurança e abandono.

Ademais, foi possível constatar nas falas dos quatro professores uma intensificação da jornada de trabalho, extrapolando o horário convencional para poder atender aos estudantes e às famílias que só conseguiam acesso à noite ou aos fins de semana.

Apesar de esses profissionais atuarem em diferentes segmentos, ciclo de alfabetização, interdisciplinar e autoral, não houve divergências relativas às significações que eles atribuem à formação continuada no contexto de pandemia. Todos evidenciam, em maior ou menor grau, momentos de ruptura entre o significado social da formação continuada e o sentido pessoal que atribuem a esse processo. Esses momentos são marcados por ações formativas que não

correspondem às necessidades docentes e, portanto, não se configuram como motivos eficazes para a produção de sentidos.

Comum a todos também foi o sentimento de não escuta de suas necessidades. Os dados apontam que os professores participantes não se sentiram ouvidos e acolhidos pela Secretaria Municipal de Educação no contexto da pandemia.

Diante do exposto, vemos o quão contraditório e dialético constitui-se o movimento de significações. Assim, ao mesmo tempo que as formações não são significadas por esses professores, como um instrumento que contribui para a superação dos desafios e, portanto, para a transformação da prática, sendo motivada apenas pelo cumprimento da jornada de trabalho, outro movimento é revelado quando eles afirmam que o coletivo de professores, não obstante os limites mediante as condições adversas, encontra possibilidades potentes para resistir a essa ruptura, por meio de processos participativos, autorais e dialógicos.

Nesse movimento de autoria, de pensar nas possibilidades de forma coletiva, a partir da realidade concreta, encontram nos colegas de trabalho pares avançados para trocas de experiência relacionadas ao uso das tecnologias.

Portanto, o próprio coletivo encontra formas de responder a suas necessidades, refletindo sobre os processos e contrariando a adoção da lógica burocrática. Novos sentidos são produzidos por esses professores que identificam nas ações realizadas pelo coletivo correspondência aos motivos individuais da atividade.

Esse movimento, que pode se assemelhar com outros existentes na rede, demonstra as potencialidades que os processos formativos docentes possuem para atuar de modo a desenvolver tanto uma consciência crítica e de classe na luta por melhores condições de trabalho como a busca por modelos formativos que intencionem uma escola e sociedade mais inclusivas.

Com base nos dados, concluímos que a formação continuada de professores, apoiada em processos colaborativos, é um instrumento que pode promover uma educação em perspectiva transformadora e emancipatória. Assim, sua organização pelas redes de ensino deve considerar que essa é uma construção,

iluminada por concepções e teorias assumidas coletivamente pelos sujeitos que compõem a realidade de cada contexto específico, constituindo-se, portanto, em limites e determinantes, mas, sobretudo, em potencialidades e intencionalidades que alicerçam o projeto educativo de cada Unidade Educacional.

## Significados atribuídos por los docentes a la formación continua en la pandemia

### RESUMEN

El estudio buscó comprender los significados que los docentes de una escuela pública de la red municipal de educación de São Paulo atribuyen a las iniciativas de educación permanente realizadas en 2020 para la implementación de la enseñanza a distancia. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas. El análisis se realizó a través del procedimiento de núcleos de sentido, cuya base teórica se da en los estudios de la psicología histórico-cultural y con foco en las categorías sentido-significado y necesidades-motivos. Los resultados muestran los límites y potencialidades del proceso vivido, a través de las condiciones de trabajo objetivas y subjetivas.

**Palabras clave:** Formación continua de profesores. Profesión docente. Pandemia de COVID-19.

### 4 Referências

AGUIAR, D. R. da C. *A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade*. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

AGUIAR, W. M. J. de (org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqg4zjP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jun. 2023.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa [on-line]*, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional [on-line]*, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes [on-line]*, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-35.

CERICATO, I. L.; DAVIS, C. L. F. Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de (org.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. 1. ed. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. v. 1. p. 259-292.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44.)

KHATIB, A. S. E. Distance education: a review of the literature on online teaching and learning in the context of teacher education. *SCIELO Preprints*, 2020. Scielo.org. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1535>.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.



NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In: CONFERÊNCIA: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 27-28 set. 2007. Disponível em:

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238\\_rp\\_antonio\\_novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf).

Acesso em: 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>.

ROMANOWSKI, J. P.; RUFATO, J. A.; PAGNONCELLI, V. Protagonismo docente em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, v. 27, e38846, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202138846>.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. *Decreto n. 59.283*, de 16 de março de 2020. *Diário Oficial da Cidade*, p.1, 17 mar 2020, São Paulo, 2020a. Disponível em:

<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020> .

Acesso em: 7 set. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME n. 17*, de 28 de abril de 2020. *Diário Oficial da Cidade*, p. 11, 29 abr. 2020, São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-17-de-28-de-abril-de-2020/detalhe> . Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Construção de um espaço público de formação. *In: SILVA JUNIOR, C. A. da; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. de L. (org.). Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, M. V.; CERICATO, I. L. A formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 29 p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-9>

SILVESTRE, M. A. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: [Entrevista cedida a] Itale Luciane Cericato e Jorge Luiz Barcellos da Silva. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 3-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10700>.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Recebido em junho de 2023.  
Aprovado em dezembro de 2023.