

Formação continuada na educação infantil: *a escola é o locus*

Continuing training in early childhood education:
the school is the locus

Formación continua en educación infantil:
la escuela es el locus

 MARTA CRISTINA BARBOSA*

Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, Rondonópolis- MT, Brasil.

 LUCI DOS SANTOS BERNARDI**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen- RS, Brasil.

RESUMO: O presente estudo, de cunho bibliográfico, reflete sobre ações de formação continuada para professores/as que têm como locus o ‘chão’ da escola: a Formação Continuada Centrada na Escola, experiência da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. Destaca a especificidade do/a docente e seu trabalho na educação infantil, colocando em pauta os diferentes elementos necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas; a Formação Continuada Centrada na Escola e sua importância na construção da identidade e no desenvolvimento profissional docente; e os novos desafios em tempos de ensino híbrido/remoto. Os aportes teóricos permitem compreender a escola como espaço de formação pedagógica continuada do/a professor/a, não se dando de forma individual, mas na articulação com os/as demais profissionais da escola, em busca constante da transformação de práticas pedagógicas, da construção de identidade, do desenvolvimento profissional e da cidadania.

* Mestre em Educação e professora na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.
E-mail: <martacristinab@hotmail.com>.

** Doutora em Educação Científica e Tecnológica e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. *E-mail:* <lucisantosbernardi@gmail.com>.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação Centrada na Escola. Professor/a da Educação Infantil.

ABSTRACT: This bibliographical study reflects on continuing training actions for teachers who have the school 'ground' as their locus: the School-Centered Continuing Training, an experience of the Municipal Education Network of Rondonópolis/MT. This article highlights the specificity of teachers and their work in early childhood education and puts different elements that are necessary for the development of pedagogical practices on the agenda; the School-Centered Continuing Training and its importance in building identity and professional teacher development; and the new challenges in times of hybrid/remote teaching. The theoretical contributions enable the comprehension of the school as a space for the teacher's pedagogical continuing training, not taking place individually, but in articulation with other school professionals in constant search for the transformation of pedagogical practices, the construction of identity, professional development and citizenship.

Keywords: Continuing Training. School-Centered Training. Early Childhood Education Teacher.

RESUMEN: Este estudio bibliográfico reflexiona sobre las acciones de formación permanente de maestros/as cuyo locus es el 'piso' de la escuela: Educación Continua Centrada en la Escuela, experiencia de la Red Municipal de Educación de Rondonópolis/MT. Destaca la especificidad de los/as docentes y su trabajo en la educación infantil, poniendo en agenda los diferentes elementos necesarios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas; la Educación Continua Centrada en la Escuela y su importancia en la construcción de la identidad y el desarrollo profesional docente; y los nuevos retos en tiempos de enseñanza híbrida/a distancia. Los aportes teóricos posibilitan entender la escuela como un espacio de formación pedagógica continuada del/ de la docente, que no se da de forma individual, sino en articulación con otros/as profesionales de la escuela, en la búsqueda constante de la transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción de la identidad, el desarrollo profesional y la ciudadanía.

Palabras clave: Formación continua. Formación Centrada en la Escuela. Maestro/a de Educación Infantil.

Introdução

Este estudo bibliográfico¹ busca averiguar as ações de formação continuada para professores/as que têm a escola como lócus, lugar e espaço contínuos da Formação Continuada Centrada na Escola, a partir da experiência do Projeto da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. De acordo com as *Políticas de Formação Continuada* (RONDONÓPOLIS, 2016), o projeto possibilita um olhar sobre a formação continuada considerando os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação e suas relações com a prática pedagógica. Oportuniza, ainda, seu desenvolvimento no espaço de trabalho e privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos/as profissionais que fazem parte do coletivo.

Os fios teóricos basilares do estudo têm âncora em textos de Maurice Tardif (2014), Selma Pimenta (2012), Paulo Fossati *et al.* (2012), Antônio Nóvoa (2001, 2002, 2015), Vera Martiniak (2015), Francisco Imbernón (2010, 2011), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e das Políticas de Formação Continuada do Município de Rondonópolis (2016).

O estudo está assim organizado: na primeira seção, são apresentadas reflexões sobre a especificidade do trabalho docente na educação infantil, a aprendizagem, a mobilização e a ressignificação dos saberes docentes necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pensando em quem é o/a professor/a da educação infantil. Na sequência, destaca-se a formação continuada centrada na escola, como um conjunto de ações que têm o propósito de fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas, de oportunizar ao/à docente a apropriação de novos saberes, a construção da sua identidade profissional, bem como sua valorização profissional. A terceira seção trata da essencialidade da formação continuada do/a professor/a, apontada como um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços formativos, principalmente na escola, e que visa garantir a construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente.

Destaca-se, ainda, que a pandemia da covid-19 impôs novos desafios e mudanças na prática docente, com a instauração do ensino híbrido e do remoto, em caráter emergencial, nas unidades escolares, como estratégias para garantir o direito à aprendizagem escolar do/a estudante. Dentre os desafios está o de direcionar a formação continuada do/a professor/a da educação infantil a uma necessária integração com as tecnologias digitais.

O/a professor/a da educação infantil: de quem se fala?

Falar do/a docente que atua nas instituições de educação infantil é pensar em um sujeito que tem como pilares do seu trabalho o educar e o cuidar, bem como as interações e as brincadeiras como eixos norteadores de práticas pedagógicas que contemplam as especificidades e necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido, a prática docente

nessa etapa da Educação Básica tem suas especificidades e precisa de um/a professor/a que conheça o universo infantil e a sua forma peculiar de aprender (BARBOSA & OLIVEIRA, 2016).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o/a professor/a da educação infantil, embora seja um/a cuidador/a, no sentido de zelar pelo bem-estar dos/as pequenos/as, tem atribuições muito mais amplas. É dele/a a responsabilidade de conduzi-los/as em um processo de aprendizado contínuo e eficaz, na perspectiva da educação integral, como um/a mediador/a das aprendizagens que facilita, ampara e incentiva o seu desenvolvimento.

Quanto à formação inicial do/a professor/a da educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 preceitua, no Art. 62, que:

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dentre as demandas do trabalho do/a professor/a na educação infantil, destacam-se: acolher as crianças e suas famílias; organizar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e promotor de aprendizagens significativas; acompanhar a rotina das crianças, mediando positivamente a brincadeira, as interações e os momentos de alimentação, higiene e repouso; elaborar e efetivar planos de trabalho docente que privilegiem as interações, a brincadeira e as diferentes linguagens; observar, registrar e avaliar o processo de desenvolvimento das crianças, propondo novos encaminhamentos, sempre que necessário (MARANHÃO, 2018).

Ao considerar a especificidade do trabalho docente, cabe à escola, como lócus de formação do/a professor/a, contemplar em seu Projeto Político Pedagógico – PPP ações que considerem a identidade desses/as profissionais, embasadas nas orientações legais, nos debates recentes em torno da concepção de infância, suas linguagens e formas de apreensão do mundo.

A BNCC (BRASIL, 2017) salienta que a educação infantil é a primeira modalidade da Educação Básica, e que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento propõe os campos de experiências e a constituição de um arranjo curricular que acolha as situações e as experiências concretas da vida das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

A base curricular orienta, ainda, que as instituições de educação infantil assegurem as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar e resolver desafios, bem como construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Segundo a BNCC, os campos de experiências são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 40). Por isso, a prática pedagógica na educação infantil (tanto na creche quanto na pré-escola) deve ser impregnada de intencionalidade educativa.

Os grupos etários que constituem essa etapa de ensino são: Creche – bebês (zero a 01 ano e 06 meses) e crianças bem pequenas (01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses); Pré-escola – crianças pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses). Esses grupos “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 45).

A Lei n. 9.394/96, no título V, capítulo II, seção II, art. 29, considera a educação infantil como etapa importante da educação, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Neste sentido, a BNCC reitera:

a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017, p. 35).

O referido documento enfatiza, no âmbito da educação infantil, a concepção do educar e cuidar, sendo o cuidado compreendido como algo indissociável do processo educativo. As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças na família e na comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças. Dessa forma, diversificam e consolidam novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Para que se cumpra a intencionalidade educativa, o/a professor/a da educação infantil deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, a fim de garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse contexto, surgem novas necessidades formativas e consequentes desafios para o/a professor/a desta etapa da Educação Básica. São postas novas demandas na construção, reelaboração e mobilização dos saberes específicos dessa etapa de ensino, bem como na constituição da identidade e do desenvolvimento profissional docente para uma prática pedagógica que assegure o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem das crianças.

Por isso, é essencial que a instituição de educação infantil garanta a seus/suas professores/as a formação continuada, constituindo-se um *locus* permanente de aprendizagem e mobilização de saberes, de modo a ressignificar as práticas pedagógicas, o saber-fazer docente e impulsionar o alcance dos objetivos propostos no PPP, assim como o cumprimento da intencionalidade educativa.

Formação centrada na escola

A Formação Centrada na Escola é aquela que ocorre no espaço de trabalho e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos/as profissionais que fazem parte do coletivo e corroboram o fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas (CARVALHO, 2006). O documento *Políticas de Formação Continuada* descreve:

o objetivo maior da formação centrada na escola é articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola, que está intimamente ligada à formação de seus profissionais, a implementação da ação pedagógica na unidade escolar, considerando esta como *locus* privilegiado para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico institucional (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 26).

A escola é uma organização social, inserida e articulada num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela vivência das práticas educativas. Assim, a construção da autonomia profissional está intrinsecamente ligada às condições em que se dá a sua formação.

Marta Barbosa e José Felipe (2020) reforçam que a escola, ao garantir o direito de formação em serviço a docentes, através do desenvolvimento do projeto de formação contínua na escola, promove a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a consequente valorização profissional. De acordo com Rui Canário (2001), ao tomar inicialmente o/a professor/a enquanto profissional intelectual crítico/a e transformador/a, é coerente discutir, dentro de um projeto de formação continuada, elementos que possibilitem a construção de uma postura crítica reflexiva no coletivo de profissionais da escola, fundamentada no estudo, na investigação das práticas e na documentação pedagógica que orientam e concretizam os contextos educativos.

Francisco Imbernón (2011) explica que é na escola que se desenvolvem ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que os/as professores/as já possuem e sabem, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização. Nesse direcionamento, Paulo Freire (2000) esclarece que a escola pode se tornar um importante meio de transformação social, pois, imbuídos/as pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agirem, os/as profissionais da educação podem torná-la um espaço para o desenvolvimento de metodologias para a ação questionadora

e desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo. As propostas formativas, alerta Imbernón (2010), devem buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação, observando o contexto no qual elas ocorrem. A partir de então, pode-se planejar a ação e as estratégias que ampliem as oportunidades de envolvimento dos/as professores/as nos processos formativos como sujeitos ativos e mediadores das aprendizagens.

Ademais, reforça o autor:

a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente e pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, lembra Imbernón (2011), cresce a demanda por professores/as das diversas áreas do conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. Nesse aspecto, salienta-se ainda mais o direito, o dever e a necessidade da formação continuada dos/as professores/as.

Para que as escolas consolidem a formação continuada em serviço, o coletivo da unidade deve elaborar o projeto de formação, que, segundo o documento *Políticas de Formação Continuada* do município de Rondonópolis

tem como um dos seus objetivos promover estudos e reflexões no âmbito da educação e do processo ensino aprendizagem que possa contribuir para melhorar a prática pedagógica em sala de aula. [...] E considera novas possibilidades de interação entre os docentes, e que se descobrem o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo que se fortalece na presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que os profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: garantir o direito de aprendizagem com a qualidade social a todos os alunos (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 45).

Na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, doravante denominada RME, a formação continuada dos/as professores/as da educação infantil se dá semanalmente, no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, através do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. São garantidas ao coletivo de professores/as de cada Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI 2 horas da carga horária semanal do/a docente para a sua formação, o que geralmente ocorre ao final do período de trabalho, considerando que a jornada diária do/a docente da educação infantil é de 6 horas ininterruptas, perfazendo 30 horas semanais. Compete ao/à coordenador/a pedagógico/a a coordenação das atividades do projeto de formação.

É importante dizer que, na formação continuada do/a professor/a da educação infantil na RME, os/as docentes são protagonistas de suas próprias formações. Os encontros,

dos quais também participam coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as, possibilitam trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos. Os/As professores/as, em seu processo formativo, são desafiados/as a criar suas próprias metodologias, refletindo sobre a conexão entre teoria e prática. Todo o aprendizado subsidia o trabalho dos/as professores/as com as famílias das crianças; são, dessa forma, preparados/as para reconhecer e respeitar a variedade de sistemas culturais que as famílias representam, possibilitando melhora no convívio escolar, no desempenho das crianças e na busca por aperfeiçoamento e conhecimentos.

As *Políticas de Formação Continuada* (RONDONÓPOLIS, 2016) pontuam que a Formação Continuada Centrada na Escola para professores/as da educação infantil visa possibilitar aos/as profissionais elementos fundamentais para uma reflexão sobre as concepções de criança, infância, (enquanto primeira etapa da Educação Básica), identidade profissional e currículo.

Nesse sentido, a formação corrobora um permanente diálogo sobre a prática, a singularidade do fazer na educação infantil e as concepções que circundam as propostas pedagógicas das instituições.

A essencialidade da formação continuada do/a professor/a

Neste estudo, destaca-se a necessidade de valorização da formação no contexto da escola, articulada à política nacional de formação dos/as profissionais da educação e às diversas instâncias formativas. Essa formação tem como centro a identidade docente baseada em uma concepção do/a docente como um/a gestor/a de dilemas na sala de aula, uma postura reflexiva. Bernadete Gatti (2019) explica que o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede a professores/as um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha cada vez mais visibilidade no cenário educacional. Essa perspectiva “está assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um continuum” (GATTI, 2019, p. 182).

Nesse sentido, Nóvoa (2001) pontua que o aprender contínuo é essencial na profissão do/a professor/a, apoiando-se em dois pilares: a própria pessoa do/a professor/a, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. O/A docente deve ver a escola não somente como o lugar onde ele/ela ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre colegas.

A formação continuada desenvolvida na escola tem que reafirmar a importância do papel do/a professor/a e valorizar sua identidade profissional. Para isso, tem que propor e refletir sobre temas que suscitem mudanças na prática pedagógica e possibilitam

a melhoria do trabalho docente em sala de aula, assim como rediscutir, coletivamente, a prática atrelada à teoria. Dessa forma,

a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Um dos aspectos positivos da formação continuada é contribuir com a construção da identidade profissional docente, o que não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os/as demais profissionais da escola.

A formação profissional do/a professor/a vai se constituindo na medida em que ele/ela mobiliza os seus conhecimentos por meio da articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Sendo assim, a concepção de formação continuada deve pressupor a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica (MARTINIÁK, 2015). Ao aprender e apreender continuamente, afirma Vera Martiniak, o/a docente se torna “protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos” (MARTINIÁK, 2015, p. 54).

Ressalta-se que o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada contribui para que o/a professor/a possa desenvolver uma sólida formação profissional. Contudo, é preciso enfatizar que esse processo só acontece a partir das relações sociais com outros/as profissionais da escola, com os/as estudantes e com a própria comunidade. Nóvoa pontua que “a formação do professor deve estar fundada não só em uma intervenção técnica, mas também em uma intervenção política, a uma participação de debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (NÓVOA, 2002, p. 56).

A formação continuada legitima o desenvolvimento profissional na medida em que possibilita ao/a professor/a refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o/a protagonista de sua formação, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional. Dessa maneira,

a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de um a identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

A formação continuada é um direito do/a trabalhador/a da educação. Sua oferta pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas encontra-se regulamentada na Lei n. 9.394/96, Art. 61, Inciso I, Art. 67, Incisos II e V e Art. 87, § 3) (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, na resolução n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (Capítulo I, Art. 1º; Capítulo VII, Art. 19) (BRASIL, 2015), dentre outros. A formação docente realiza-se ao longo de sua vida profissional e, dessa forma, constrói-se uma identidade docente.

Imbernón conceitua a formação continuada como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão nas atitudes dos professores em exercício. [...] a formação implica aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 115). Para o autor, há várias condições organizativas para que a formação continuada seja mais eficiente (IMBERNÓN, 2010, p. 30). São elas: i) que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática; ii) que os/as representantes da administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática; iii) que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as; iv) por último, que uma formação continuada mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática.

Pode-se afirmar que, com essa organização, a escola permite ao/a professor/a agir como protagonista de sua própria formação, com uma postura crítica, a fim de que seu local de trabalho se constitua num espaço de formação permanente e coletiva. Nesse ponto, destaca-se a importância desse movimento para que o/a docente da educação infantil também saiba como permitir à criança mais autonomia no seu processo educativo.

Atuar com esse público, na contemporaneidade, requer dos/as professores/as uma formação docente específica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), bem como a BNCC (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 dezembro de 2019 (BRASIL, 2020) – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores de Educação Básica – BNC-Formação – ressaltam a importância de práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia da criança, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades. Por essa razão, o mundo infantil precisa ser visto tanto pelo/a professor/a como pela intuição da educação infantil de modo cultural, compreendendo o saber e o vir a saber por meio das práticas: sentir, perceber, tocar, agir, modificar, descobrir, imitar, criar, utilizando-se de múltiplas linguagens.

Como se vê, a formação do/a professor/a de educação infantil possui, sobretudo, um compromisso com a infância e suas singularidades. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas serão sempre pautadas no binômio cuidar e educar, considerando as diversas formas pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem.

Além de tratar desses aspectos, a formação do/a docente também é responsável pela construção de sua identidade individual e coletiva, a partir do momento em que o/a educador/a se vê como parte do sistema, de uma educação e de uma sociedade que se almeja democratizante. Logo, tal formação não pode ser dissociada de suas práticas pedagógicas, para que ele/ela possa atuar mais especificamente nos projetos da escola, no trabalho reflexivo de repensar a prática, no trabalho coletivo e na troca de experiências. Pode-se inferir, então, que a formação do/a professor/a no espaço da escola produz uma mudança na qualidade da docência (FIGUEIREDO, 2012).

Pode-se afirmar, igualmente, que a reflexão da prática, construída no processo de formação dos/as professores/as, constitui-se como instrumento significativo para inventariar e orientar a atuação docente. Nesse aspecto, concorda-se com Maria Amélia Franco, quando enfatiza que os “processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar nos docentes, posturas de compromisso, de engajamento, crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão” (FRANCO, 2008, p. 135). Ainda em conformidade com a autora, compreende-se que os saberes pedagógicos são estruturantes do conhecimento profissional, isto é, entende-se que o/a professor/a, para produzir sentido e significado alicerçado à sua atuação profissional, precisa desenvolver a capacidade de articular os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos, explica Selma Pimenta, “podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca”. Sendo assim, “a formação precisa envolver duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam” (PIMENTA, 2012, p. 27).

Ademais, a formação continuada se relaciona intrinsecamente com a aprendizagem de novos saberes docentes, vinculados à melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da qualidade do ensino nas escolas. Como pondera Nóvoa, é preciso que a formação continuada esteja articulada ao “desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Então, pode-se compreender que a profissionalização docente se constitui como um dever, um direito e uma necessidade para o/a professor/a e as escolas, entendida como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, e que acontece principalmente em seu contexto de trabalho: a escola. A formação continuada

no chão da escola é voltada para o aprimoramento profissional do/a professor/a, com o intuito de desenvolver suas competências para o trabalho docente em sala de aula e na gestão das situações cotidianas do ambiente escolar. Por conseguinte, um projeto de formação de professores/as dentro da escola deve estar atrelado tanto ao momento em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores/as, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos.

Na contemporaneidade, é preciso que esses momentos também considerem o contexto pelo qual o Brasil está passando, assim como os demais países, marcado por incertezas e desafios ocasionados pela pandemia da covid-19. Tornou-se evidente a necessidade não só de mudar as configurações das relações entre os sujeitos e as coisas, mas também de repensar as ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre escola, professores/as, estudantes, familiares, assim como o processo de ensinar e aprender. Essas relações sofreram alterações, tendo sido dada ênfase ao ensino remoto ou ensino híbrido, entre outras formas de organização do trabalho pedagógico, que pudessem garantir a continuidade e terminalidade do ano letivo de 2020² e assegurar o direito da aprendizagem escolar do/a estudante em tempo da pandemia (BARBOSA, BARBOSA & CUNHA, 2020).

Diante dessas mudanças emergenciais, foi preciso investir ainda mais na formação continuada dos/as professores/as, tanto na escola como em rede, fazendo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. Entre elas, destaca-se o serviço de comunicação por vídeo, através da Plataforma *Google Meet*, para realizar as estratégias de formações *online*, *webinars*, *lives*, entre outros, como uma forma de capacitar os/as docentes para a nova tarefa de ensinar/aprender, de modo a garantir o direito do/a professor/a à sua formação permanente, por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Nesse sentido, Girlene Feitosa afirma que:

a inserção de tecnologias digitais na educação deve superar a perspectiva instrumental e reducionista buscando inovações em termos de práticas pedagógicas, possibilitando aprendizagem múltiplas e a exploração dos diversos ambientes e de metodologias ativas da aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 49).

Dessa maneira, as tecnologias que vêm sendo incorporadas à educação requerem mudanças nas atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar, tendo em vista que, como afirma Pedro Demo (2009), a tecnologia a serviço da educação é uma realidade precisa e inevitável.

Paulo Freire corrobora essa posição, argumentando que “a escola, e os profissionais da educação devem adotar a tecnologia como instrumento de auxílio aprendizagem, a serviço de uma escola crítica e transformadora” (FREIRE, 2000, p. 71). Assim, pode-se afirmar que a tecnologia permite uma intermediação para ensinar e aprender melhor, tanto para a aprendizagem do/a discente como a do/a docente.

Na ambiência da escola, no transcorrer das ações do projeto de formação com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as, é possível inserir as aprendizagens e troca de experiências através de oficinas nos espaços do laboratório de informática, já existentes na maioria das unidades escolares da rede pública. Com isso, abre-se a possibilidade de desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias aos/as professores/as para o bom uso das mídias digitais como ferramentas para o ensinar.

Nesse sentido, os/as professores/as, para atuarem como mediadores/as entre o conhecimento e os/as alunos/as, necessitam desenvolver e aprimorar competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e ao currículo escolar, buscando, cada vez mais, construir sua autonomia para melhor exercer a prática docente (FEITOSA, 2019). Urge, neste momento, priorizar, nos projetos de formação nas unidades escolares, saberes da educação pedagógico-digital. Desse modo, o conjunto de saberes sobre formação de professores/as, articulado às tecnologias digitais, não pode ser desconsiderado. Portanto,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa a TDIC de modo crítico criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico (ALMEIDA & VALENTE, 2011, p. 33).

Vale salientar que o/a docente criativo/a precisa conhecer a importância de seu papel social e da sua prática no processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes, bem como da cultura como um repertório de sentidos produzido em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais em um processo que envolve a mediação e a transposição didática que compõem o currículo (FEITOSA, 2019).

Dessa forma, a escola está para essas transformações como a formação continuada está para os/as professores/as. Diante de novas demandas, surge a necessidade de mudanças e tomada de consciência por parte desses/as professores/as com relação ao uso de tecnologias pedagógico-digitais e sua formação, a ser cuidadosamente incluída nesse contexto.

Desafios da formação continuada: lições em tempos de pandemia

A pandemia da covid-19 transformou as configurações das relações sociais, provocando o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre escola, professores/as, estudantes e famílias. Estratégias de isolamento social e protocolos de

prevenção se tornaram necessários para a contenção da propagação do coronavírus, responsável pela perda de milhares de vidas. Na educação, o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais de ensino como medida de distanciamento social resultaram na adoção do ensino remoto e do ensino híbrido, desafiando a escola e toda a comunidade escolar a se adaptar ao novo contexto social, impondo diferentes estratégias ao processo de ensino e aprendizagem.

O/A professor/a passa a fazer uso, de modo emergencial, de ferramentas tecnológicas digitais como suportes para o processo de ensinar e de aprender. Paralelamente, surgem dois grandes desafios, tanto para os/as profissionais quanto para as escolas: os/as professores/as não dominam os aparatos das TDIC para implementar o novo modo de ensinar, e as escolas não disponibilizam, de modo satisfatório, as condições de trabalho para o uso dessas TDIC no ambiente escolar. Entende-se, então, que o processo de formação docente, seja ele inicial ou continuada, não priorizou a apropriação docente das competências pedagógico-digitais. Nessa perspectiva, é urgente a necessidade da integração efetiva das TDIC nos cursos de formação inicial e continuada, tendo em vista que as tecnologias e mídias digitais precisam fazer parte do repertório do/a professor/a, que deverá, por sua vez, incorporá-las como ferramentas de aprendizagem.

Os impactos do tempo pandêmico ficarão marcados na vida das famílias brasileiras, dos/as professores/as e alunos/as como um período de grandes mudanças, decorrentes das medidas adotadas para impedir a propagação do coronavírus. Dentre elas, ressalta-se o isolamento social e as suspensões das aulas presenciais. O medo e a insegurança impuseram transformações nas configurações das relações entre escola, família, professor/a, estudantes e a prática docente. Assim, as escolas se viram diante de novas exigências, sendo obrigadas a se adaptar a esse tempo, sobretudo no que tange à utilização do ensino remoto ou ensino híbrido através das TDIC como estratégias para garantir a continuidade e o direito à educação escolar do/a estudante.

Essas são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial e oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância. Nesse sentido, lançam mão de ferramentas e plataformas digitais que podem ser usadas pelos/as docentes e alunos/as no processo de ensino e aprendizagem, por intermédio das redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e das plataformas *Google Classroom*, *Google Meets*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, entre outras.

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (CORDEIRO, 2020, p. 04).

As atividades destinadas aos/as estudantes, no período de atividades não presenciais ou de ensino híbrido, são planejadas e encaminhadas pelos/as professores/as das turmas no mesmo horário da aula presencial, contando com a participação da família, acompanhando e orientando o/a estudante, quando necessário ao desenvolvimento das atividades, principalmente os/as estudantes da educação infantil (Pré-escolar) e anos iniciais (primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental.

Nesse contexto, conforme Rosane Rosa (2020), a pandemia influenciou mundialmente em um debate que, ao menos no Brasil, há décadas se restringe a discussões no universo acadêmico, raramente chegando até a sala de aula: o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, pelo pouco conhecimento e pela falta de preparo dos/as docentes. Com a implantação imediata do ensino remoto como alternativa de substituição às aulas presenciais, no início da pandemia, não houve tempo suficiente para as instituições de ensino planejarem e desenvolverem uma proposta de formação docente para atuar com mídias digitais como ferramentas de suporte para os processos de ensino-aprendizagem. Consequentemente, isso constituiu um grande desafio, principalmente para os/as docentes e a comunidade escolar, uma vez que

nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO, 2020, p. 10).

O atual cenário deu origem a questionamentos e preocupações no campo educacional, relativos às “condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante” (MARTINS, 2020, p. 251). Com isso, tornou-se fundamental o uso de diferentes metodologias capazes de conduzir o/a aluno/a a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Nessa direção, torna-se essencial oportunizar ao coletivo dos/as professores/as, durante a formação, momentos para se expressarem a respeito de sua compreensão e percepção do período adverso em que a educação se encontra, assim como dos desafios que a pandemia impôs às práticas pedagógicas. Uma importante estratégia a ser implementada nas escolas de educação infantil para atender às necessidades do momento pandêmico é a formação continuada dos/as professores/as, que permite a aquisição de novos saberes, conhecimentos e o desenvolvimento de competências práticas que os/as ajudarão a planejar e dar aulas através do ensino remoto.

José Moran (2000) pontua que o/a professor/a poderá inovar sua prática com o uso das novas tecnologias em sala de aula. Para tanto, deve se tornar um/a orientador/a do processo de aprendizagem e trabalhar de maneira equilibrada, afinal, as TDIC possibilitam melhorias no uso didático, pessoal e profissional. Ainda, Maria Elizabeth Almeida

e José Valente (2011) revelam a importância dos diferentes meios tecnológicos para que professores/as entendam suas especificidades e saibam usá-los como recursos pedagógicos. Observar as potencialidades tecnológicas para a educação permite compreender a importância da formação continuada de professores/as, para que esses/as se apropriem de novas competências para atuar como mediadores/as do ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo direcionamento, Nóvoa (2015) ressalta a criação de contextos de aprendizagem, ao afirmar que refletir sobre nossas formações move e estimula a busca por outras possibilidades para a mudança, como a que se vive atualmente, uma vez que o tempo pandêmico sugere demandas formativas para o desenvolvimento profissional docente. Uma dessas demandas é a urgência de desenvolver competências pedagógico-digitais a serem integradas à prática pedagógica e ao currículo escolar. Fica evidente, portanto, a importância do acompanhamento da evolução tecnológica no mundo contemporâneo (FEITOSA, 2019).

As tecnologias adentram na escola, em sala aula e exigem outra dinâmica na formação e no trabalho docente, pois é nítida a evolução crescente de tecnologias aplicadas ao trabalho pedagógico. Garantir, por meio da formação continuada, os saberes necessários para essa nova empreitada, significa ajudar os/as docentes a compreender o atual contexto e a melhorar, cada vez mais, suas práticas pedagógicas. Logo, é preciso inseri-los/as na cultura digital através do acesso às TDIC.

Sendo assim, nesse panorama de constantes transformações, principalmente no sistema educacional, a formação continuada tornou-se uma ferramenta indispensável para o aprendizado docente. A integração do uso das TDIC às práticas pedagógicas oportuniza aos/as professores/as aprender e mediar uma quantidade cada vez maior de informação e conhecimento. Com a pandemia, a formação continuada passou a ser essencial, na medida em que os/as professores/as precisam aprender novas metodologias e práticas pedagógicas para serem aplicadas nas aulas realizadas remotamente, com a ajuda da tecnologia digital. Desse modo,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa TDIC de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico de aprendizagem (ALMEIDA & VALENTE, 2011, p. 33).

Recentemente, a formação continuada do/a professor/a vem assumindo centralidade nas investigações na área das tecnologias educativas e, com o surgimento da pandemia, configurou-se como uma necessidade urgente nos programas de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Os/As docentes possuem papel relevante como mediadores/as entre o conhecimento e os/as estudantes, razão pela qual devem desenvolver competências pedagógico-digitais para integrá-las à prática pedagógica e ao currículo da escola.

Mirian Grinspun (2009) explica que o papel primordial da tecnologia é servir às pessoas; assim, a educação tecnológica deve promover a integração entre a tecnologia e o ser humano, principalmente no sentido de valorizar a educação na produção econômica e na sua formação integral. Pensar na formação do/a professor/a, portanto, representa promover a reflexão crítica e criativa para o uso das tecnologias na escola. Nesse sentido, uma formação que vise adaptar o/a professor/a aos novos tempos e novas tecnologias,

é fator decisivo para possibilitar inovações no ensinar. Para tanto, é necessário a construção de cursos de formação continuada que atendam a extensão das múltiplas necessidades que se apresentam no contexto escolar e os docentes sejam coautores nas produções e projetos que possam atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 50-51).

Para Girlene Feitosa, a formação continuada de professores/as é peça imprescindível de qualquer intento de renovação do sistema educativo que ocorre, geralmente, mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação sobre a ação pedagógica. Em tempos de pandemia, a formação continuada deve enfatizar o aperfeiçoamento profissional que atenda às necessidades formativas vivenciadas nesse contexto. É primordial criar, no ambiente escolar, através do projeto de formação continuada, espaços e tempos para as aprendizagens e troca de experiências, como oficinas para desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias ao bom desempenho dos/as professores nas práticas pedagógicas.

A formação continuada, seja ela realizada de modo virtual, através de plataformas digitais, ou de modo presencial, tem a possibilidade de beneficiar os/as professores/as, visto que representa um aprimoramento de suas práticas, com a reflexão sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem e a apropriação de novas ferramentas e aplicativos para conduzir as aulas através do ensino remoto ou ensino híbrido.

Considerações finais

A Formação Continuada Centrada na Escola, por acontecer no ambiente de trabalho, se constitui em um dos espaços legítimos para a formação dos/as professores/as. Possibilita interações e vivências significativas entre pares, com trocas de experiências sobre as práticas em sala de aula – no caso aqui em análise, da educação infantil. É nesse espaço de formação que os/as professores têm a oportunidade de aprender e reaprender conhecimentos e ressignificar saberes que, mobilizados, contribuem para a prática pedagógica.

A formação continuada deve ser considerada como atividade essencial ao trabalho docente e necessita oferecer suporte à prática pedagógica a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, promovendo a construção do conhecimento como processo contínuo.

Assim, concorda-se com Martiniak, que afirma “é neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, que a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica” (MARTINIAC, 2015, p. 52). De acordo com a complexidade e a necessidade do trabalho docente, o/a professor/a vai mobilizando ou construindo seu conhecimento para atender às exigências do dia a dia, principalmente num contexto de pandemia.

Este estudo aponta a escola como espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos, guiados pela análise crítica da sociedade e com engajamento social. Assim, reforça-se a ideia de que a escola é, para professores e professoras, espaço privilegiado de formação permanente, na condição de exercício humano, convivência coletiva e busca constante da transformação de suas práticas pedagógicas, construção de sua identidade e desenvolvimento profissional e da cidadania.

A escola é o lócus!

Recebido em: 16/09/2021; Aprovado em: 24/10/2022.

Notas

- 1 Representa um recorte de uma pesquisa que objetiva investigar as contribuições da formação continuada para professores/as da Educação Infantil, no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, que visa a construção de novas práticas educativas e a ressignificação dos saberes em Unidades Municipais de Educação Infantil de Rondonópolis, MT (BARBOSA, 2021).
- 2 É importante demarcar que o ensino seguiu remoto ou ensino híbrido em 2021, bem como as modalidades de formação com recurso das TDIC, tendo em vista que a pandemia perseverava.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes*. São Paulo: Paulus, 2011.

BARBOSA, Áureo J.; BARBOSA, Marta C. & CUNHA, Maria R. A escola como espaço de formação permanente do professor. II Seminário de formação do Cefapro: avaliação e formação continuada no contexto da pandemia, 2020, Rondonópolis, *Anais...* Rondonópolis, MT, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: *Currículo e linguagem na Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, Marta Cristina. *A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2021.

- BARBOSA, Marta Cristina & FELIPE, José. Formação contínua centrada na escola: construção e ressignificação dos saberes docentes. XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo e Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação, 2020, *Anais...* URI/FW, 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB n. 9.394/1996. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: 1998.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF: MEC, CNE, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.
- CANÁRIO, Rui. *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste. Cuiabá, 2006, *Anais...* Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 179-191 v. 3.
- CORDEIRO, Karolina M. de Araújo. *O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino*. 2020. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2009.
- FEITOSA, Girlene. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.
- FIGUEIREDO, Aurenny G. Coelho. *A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2012.
- FOSSATI, Paulo; SARMENTO, Dirléia F. & GUTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. *Comunicações*, Piracicaba, v.19, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2012.
- FRANCO, Maria A. Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, Bernardete A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de orientações pedagógicas: Educação Infantil*. Coordenação Ana Rita de Almeida Pires *et al.* São Luís, MA, 2018.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-60.

MARTINS, Ronei Ximenes. Covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. Edição 142, 01 de maio de 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. O papel do professor diante dos novos contextos: aprendizagem não é saber muito. *Carta Educação*. Educação. Publicado em 27 de abril de 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>> Acesso: 26 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Políticas de Formação Continuada*. PAULETO, Margarete Fátima Pauleto & ARAÚJO Marisa Inês Brescovici (Orgs.). Rondonópolis, MT: SEMED, 2016.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. *Rev. Cient. Schola*, Santa Maria, v. VI, n. 1, julho 2020. Disponível em: <[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf)> Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 8 nov. 2022.