

## Novas mediações formativas durante a pandemia: o caso de Vertente do Lério – PE

### *New formative mediations during the pandemic: the case of Vertente do Lério - PE*

<sup>1</sup> Robson Lima Arruda [robsonlima13@hotmail.com](mailto:robsonlima13@hotmail.com)

<sup>1</sup> Robéria Nádia Araújo Nascimento

#### RESUMO:

---

O texto apresenta aspectos da *Formação Permanente Remota*, realizada no município de Vertente do Lério-PE, durante a pandemia do novo Coronavírus. Por meio de entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Geral de Educação e professores da Rede Municipal de Ensino, apresenta uma análise das estratégias de formação permanente utilizadas e discute algumas considerações apontadas pelos professores. A partir das discussões sobre formação, propostas por Imbernón (2009, 2010, 2016), Tardif (2014), Pimenta (2012), Libâneo (2011), entre outros, observa-se que houve relevância da formação remota no contexto pesquisado.

**Palavras-chave:** Formação permanente. Ensino remoto. Gestão pedagógica.

#### ABSTRACT

---

*The text presents aspects of Remote Permanent Formation, carried out in the municipality of Vertente do Lério-PE, during the pandemic of the new Coronavirus. Through semi-structured interviews with the General Education Coordinator and teachers of the Municipal Education Network, it presents an analysis of the permanent formation strategies used and discusses some considerations pointed out by the teachers. From the discussions, proposed by Imbernón (2009, 2010, 2016), Tardif (2014), Pimenta (2012), Libâneo (2011), among others, it is observed that there was relevance of remote formation in the researched context.*

**Keywords:** Permanent formation. Remote teaching. Pedagogical management.

## 1 PALAVRAS INICIAIS

A pandemia do novo Coronavírus afetou sobremaneira a vida social nos mais diversos âmbitos. O fechamento de escolas e universidades, como medida para mitigar a contaminação da doença, demandou novas formas de organização com vista à continuidade de processos de ensino e aprendizagem. Em cada região do país, as medidas foram tomadas de forma específica, considerando o contexto e as peculiaridades próprias de cada localidade.

Diante desse cenário de excepcionalidade, as aulas remotas requisitaram de gestores, técnicos educacionais e, principalmente, professores, reformulações de concepções e práticas, por meio de mudanças nos modos de pensar e fazer a educação, sobretudo por meio de plataformas virtuais. Nesse sentido, evocamos a formação permanente de professores como espaço propício ao desenvolvimento desses novos arranjos educacionais. Por isso, ao falarmos em aulas remotas, cumpre também falar em *Formação Permanente Remota*. Ou seja, as formações de professores realizadas por meio de plataformas *online*.

Ao nos referirmos à *Formação Permanente Remota*, tomamos os postulados de Imbernón (2009, 2010, 2016) que advoga por uma formação que transcende a mera atualização didática, pedagógica e científica. Trata-se de “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2010, p.15).

O presente artigo discute as estratégias da Formação Permanente Remota realizada na cidade de Vertente do Lério – PE. Para isso, utiliza-se da pesquisa-ação ou pesquisa participante. Este tipo de pesquisa tem base empírica e:

é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Nessa perspectiva, o pesquisador desempenha papel ativo desde a coleta, análise e interpretação dos dados. Trata-se de uma abordagem dialética em que é possível ultrapassar a mera observação (GIL, 2008; THIOLLENT, 1985). A análise dos dados discorre sobre aspectos qualitativos da observação participante, bem como da pesquisa realizada com professores da rede municipal, por meio de formulário semiestruturado disponibilizado via plataforma *Google Forms*.

Além de Imbernón (2009, 2010, 2016), tomamos as contribuições de Pimenta (2012); Nóvoa (2007); Tardif (2014); Zeichner (1993), entre outros. A partir desses autores, propomos pensar a formação sob a ótica da reflexão crítica sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia pedagógica e a valorização das experiências e contextos da docência.

As discussões produzidas neste trabalho não esgotam as possibilidades de análise sobre o tema. Todavia, espera-se que sirvam de ponto de partida para outros apontamentos e debates acerca da formação docente e das práticas de ensino.

## 2 MUDANÇA DE CENÁRIO

A Covid-19 ocasionou mudanças inusitadas e sem precedentes no cotidiano das pessoas. Nesse contexto, as relações foram transformadas, demandando novas interações nos modos de conduzir os processos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2020). A condição de excepcionalidade causada pela pandemia transferiu, temporariamente, o ensino escolar presencial para as plataformas digitais ou mediações à distância. Com isso, ficaram ainda mais evidentes aspectos da desigualdade social do país, sobretudo pela falta de acesso aos recursos

mínimos necessários à continuidade dos estudos. Além disso, ficaram evidentes as limitações do professorado no manejo das tecnologias e nos processos didáticos mediados pelas tecnologias. Dessa forma:

Onde ainda se consegue realizar as ditas atividades virtuais, elas acabam, muitas vezes, por se constituírem em um mero aprofundamento das metodologias tradicionais (exercícios, correções, aulas expositivas) e não em um aproveitamento da tecnologia para desenvolver técnicas mais atrativas e estimulantes de aprendizagem (SOARES, 2020, p.8).

A expansão da internet possibilitou novas formas de comunicação, interação e organização social. Além disso, abriu novas possibilidades de aprendizagem e conhecimento e sociabilidade, por meio dos ciberespaços.

Do ponto de vista da aprendizagem, os espaços de socialização da internet também podem ser concebidos como ambientes onde funcionam estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais e pela interferência possível do conhecimento que outras pessoas construíram ou estão construindo (NASCIMENTO; LIMA, 2019, p.16).

Todavia, Castells & Cardoso (2005) chamam atenção para o fato de que a tecnologia tornou-se necessária “mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes” (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p.17). Ou seja:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação (CASTELLS, 2002, p. 69)

Assim sendo, propomos pensar a utilização das tecnologias não apenas como um suporte de transmissão de informações e conteúdos, mas como instrumento que possibilita a compreensão, aplicação e transformação de ideias, ou seja, “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2002, p.69).

Com isso, evidenciamos o papel dos professores como mediadores fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem, refutando a ideia de que as tecnologias seriam autossuficientes para aquisição de conhecimento e desenvolvimento integral dos indivíduos. Contudo, “não se trata de resistir à utilização das mídias no ensino, mas de denunciar a exclusão do educador e de outras mediações relacionais e cognitivas no processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2011, p.67).

### 3 A FORMAÇÃO PERMANENTE REMOTA

Guedes (2019) argumenta que a escola está inserida numa sociedade que constantemente passa por mudanças e que, depois do ensino oral e escrito, a escola agora é também digital. No entanto, sabemos que a realidade das escolas brasileiras não permite afirmar que vivenciamos a era da pedagogia digital, ou seja, nossas práticas educativas ainda são permeadas pelos modelos convencionais de ensino e resistem aos avanços e possibilidades do uso das tecnologias da informação e comunicação. Não obstante, 99% dos professores brasileiros das escolas rurais afirmam ter acessado internet e 99% dos docentes das escolas urbanas afirmaram que possuem esse acesso em casa, como mostrou uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação<sup>2</sup> (CETIC.BR, 2019).

2 Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/> Acesso em: 13 de junho de 2020.

Com base nesse estudo, observamos que 93% dos professores encontram dificuldade em se atualizar sobre o uso das tecnologias e que, para isso, desenvolvem sozinhos essas aprendizagens. Ainda, 84% afirmaram pedir ajuda de outras pessoas, 82% aprendem com outros colegas e 81% assistem a tutoriais on-line. A formação realizada por profissionais externos à escola é apontada por 43% e apenas 26% afirmaram haver formações internas, realizadas pelas próprias secretarias de ensino (CETIC.BR, 2019).

As discussões acerca da formação permanente de professores produziram, nos últimos anos, discussões que precisam ser levadas em consideração quando se trata de romper com o paradigma da formação verticalizada, descontextualizada e superficial. (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016; TARDIF, 2014; ZEICHNER, 1993; PIMENTA & GHEDIN, 2012; LIBÂNEO, 2011). Todavia, no interior das práticas de formação de professores desenvolvidas por instituições formadoras e secretarias de ensino, prevalecem os modelos que secundarizam ou anulam os professores e sua experiência docente cotidiana.

No contexto da pandemia do novo Coronavírus, a formação permanente assumiu papel preponderante nas práticas docentes, considerando que se trata de um novo cenário, cuja viabilidade do ensino exigiu novos arranjos didáticos e materiais. Diante da escassa utilização das tecnologias nas aulas presenciais, em tempos de pandemia cada profissional conduziu suas atividades de ensino remoto utilizando e aprimorando os recursos e habilidades que possuía, além de inovar-se e reinventar-se.

Uma *Formação Permanente Remota* capaz de colaborar efetivamente com as aulas remotas, deve adequar-se às necessidades profissionais dos docentes em seus contextos sociais (IMBERNÓN, 2010). Não obstante, é preciso também que estes processos formativos possibilitem desenvolver reflexões críticas sobre a prática, em conformidade com concepções que ultrapassem a narrativa da qualidade baseada em quantidade, mas pela ampliação do olhar atento e responsável sobre o ensino e o contexto em que está sendo produzido. Com isso, queremos dizer que existem prioridades que devem ser observadas, em detrimento de aspectos burocráticos superficiais e desconexos com as adversidades do cenário da pandemia.

Corroboramos com Imbernón (2010, 2016) quando advoga uma formação permanente *em* escolas, em vez de *na* escola. Essa perspectiva supera a concepção de espaço escolar, onde ocorrem as interações formativas. Trata-se de “uma modalidade formativa onde a repercussão da mudança é individual e, sobretudo, tem a finalidade coletiva” (IMBERNÓN, 2016, p.151). Em outras palavras, as formações *em* escolas valorizam a complexidade das experiências de cada docente no perfazimento de suas práticas. Além disso, rompem com o paradigma excessivamente teórico e metodológico que geralmente compõe as formações e deixam déficits de reflexão sobre as práticas (NÓVOA, 2007). Nesse sentido:

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático (IMBERNÓN, 2010, p.17).

Ao contrário dessa modalidade de formação, temos assistido, quase que constantemente, práticas de formação em que a posição do professorado permanece apassivada, muda e subordinada. Não obstante, há imposições de conteúdos, metodologias e recursos ao ensino que não partem de uma análise das necessidades e interesses dos docentes e seus contextos práticos. Com isso, esses professores se tornam meros executores do que os outros impõem como modelo a ser seguido, tornando-os meros reprodutores e tarefeiros (TARDIF, 2014).

Destarte, recomenda-se uma Formação Permanente Remota que valorize a *experiência* e a *reflexão na experiência*, ou seja, um *conhecimento na ação* que possibilite a reflexão intencional sobre a prática, problematizando resultados alcançados e, com ajuda da teoria, torne o professor um pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2012). Desse modo, urge a oferta de formações que partam da riqueza que existe na prática de cada docente (ZEICHNER, 1993) e que possibilitem mudanças qualitativas nos seus processos pedagógicos.

## 4 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado na cidade de Vertente do Lério, localizada no agreste de Pernambuco e contou com a participação da Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação e de 41 professores da Rede Municipal de Ensino.

A coleta de dados foi trabalhada seguindo duas tipologias: uma entrevista semiestruturada com a coordenadora da SME, via *WhatsApp* e um formulário disponibilizado via plataforma *Google Forms*, entre os dias 15 a 17 de julho, para os professores do município. A abordagem da pesquisa é qualitativa com apresentação de dados quantitativos, representados em gráficos e tabelas cujo objetivo consiste em favorecer a compreensão e análise dos resultados, ou seja, dos fatos, eventos e processos (GATTI, 2004).

O formulário *online* e a entrevista por aplicativo de mensagem foram utilizados, considerando o contexto de distanciamento social à medida que, também, possibilitam a ampliação e alcance da pesquisa, bem como sua utilização em novos contextos (FLICK, 2013). Além disso, o questionário e a entrevista semiestruturada justificam-se pela conveniência e flexibilidade que possibilitam ao pesquisador diante da abordagem qualitativa (LÜDKE, 1986). Esta, por sua vez, foi realizada considerando aspectos quantitativos e qualitativos, que se interligam na captura de significados (LAVILLE; DIONNE, 1999).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município de Vertente do Lério está localizado na região agreste do Estado de Pernambuco e compreende a Gerência Regional de Ensino Vale do Capibaribe – GRE-VC. A Rede Municipal de Ensino é composta por 12 escolas, 02 localizadas no centro da cidade e 10 na zona rural. Conforme dados da SME, em 2020 conta com 1.506 alunos matriculados: 24% na Educação Infantil, 37% no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 33% nos Anos Finais e 5% na Educação de Jovens e Adultos. O quadro de professores é formado por 73 profissionais.

Tão logo o Governo do Estado de Pernambuco publicou o Decreto N° 48.810, de 16 de março de 2020, suspendendo o funcionamento dos estabelecimentos de ensino em todo o Estado, a Secretaria Municipal de Educação de Vertente do Lério enviou comunicado aos professores da rede de ensino informando a suspensão das aulas. Na ocasião, a SME indicou a orientação de atividades para serem realizadas durante os próximos quinze dias, a partir daquela data, 17 de março de 2020. Sendo assim, as aulas foram suspensas no dia 18 de março e, de 20 de março a 03 de abril, foram mediadas à distância pelos professores. De 06 a 17 de abril, houve a antecipação do recesso escolar, medida utilizada para ganhar tempo em relação ao cenário da pandemia e, ao mesmo tempo, reorganizar e estruturar a continuidade das aulas remotas. Vale salientar que, neste contexto, não existia possibilidade de volta às aulas, devido ao modo como os casos da doença avançavam país afora.

Em 17 de abril, os gestores escolares, mediante orientação da SME, reuniram-se virtualmente com seus professores para planejar e organizar o (re)início das aulas remotas que recomeçaram em 20 de abril<sup>3</sup>.

Como podemos notar, a SME não tardou em tomar medidas excepcionais de continuação das atividades pedagógicas e fez isso de forma autônoma e acertada. De acordo com a Coordenadora Geral de Educação do município, houve uma preocupação em manter alguma proximidade com os alunos e garantir a continuidade da aprendizagem:

Nós não tivemos orientação dos órgãos superiores. Agimos com autonomia. Não sabíamos ao certo o que era certo ou errado, mas sabíamos que aí não estaria o maior erro em manter o vínculo com os alunos (*Coord. Geral da SME de Vertente do Lério*).

3 Até o fechamento deste trabalho as aulas remotas ainda ocorriam. Não havia, sequer, previsão para seu retorno presencial.

No tocante às formações permanentes, a Coordenadora Geral reforçou que o plano anual da gestão educacional do município já contempla os processos de formação. No contexto presencial, elas são vivenciadas sempre ao início do ano letivo e no retorno do recesso escolar, além dos programas e projetos externos e internos que demandam encontros de formação com os profissionais da rede. No cenário da pandemia, houve as modificações e adequações necessárias à situação de excepcionalidade, demandando encontros virtuais organizados de dois modos: interno, entre gestores e seus professores e gerais, entre a SME e os professores de cada modalidade.

Um dos maiores desafios apontados pela Coordenadora Geral, no tocante às formações remotas, refere-se ao manuseio das TICs. Todavia, para a SME, foi preciso abordar temáticas que contemplassem o currículo e as habilidades pretendidas para o ensino básico:

O adiantamento do recesso nos deu suporte para que pudéssemos nos organizar junto às escolas, vindo no que a gente poderia apoiar os professores, haja vista os desafios apresentados. Alguns sequer utilizavam o computador para digitações. Isso nos apontou como conteúdo, o uso da tecnologia [...] mas não distanciando tanto do currículo de Pernambuco, pois mesmo remotamente, precisamos trabalhar as habilidades propostas para a educação básica. (Coord. Geral da SME de Vertente do Lério).

Dessa forma, a realização das formações ocorreram em rede: a Coordenação Geral se reuniu virtualmente com seus coordenadores e supervisores internos que, por sua vez, se encontravam com os gestores escolares e estes realizavam as formações e reuniões com o seu quadro de professores. De outro modo, a SME também realizou formações diretamente com os professores da rede de ensino, por modalidades. Não obstante, a Coordenadora Geral reforça que a SME prezou pela autonomia das escolas na realização de suas formações, mediante as necessidades apresentadas, já que as temáticas das formações da SME eram mais gerais.

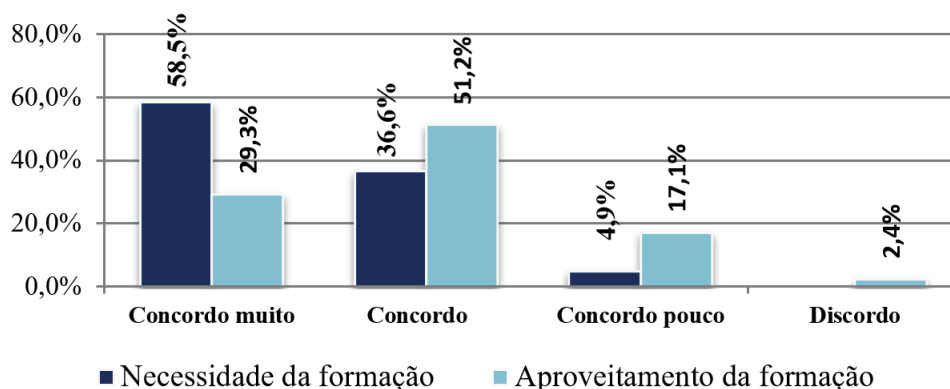
A partir das informações que apresentamos até aqui, nota-se que houve um trabalho coletivo e alinhado de modo colaborativo. Nesse sentido, Imbernón (2016) assevera que é preciso desenvolver a capacidade de relacionamento, comunicação e transmissão de emoções e atitudes:

de compartilhar com os colegas a problemática decorrente do que acontece e do que acontece comigo [...] Frequentemente, o isolamento gera desassossego, ansiedade e doença, porque não há ninguém que ajude nem que ouça o que está acontecendo com o outro (IMBERNÓN, 2016, p.118).

Para enriquecer, de modo significativo, as discussões sobre as estratégias de formação utilizadas em Vertente do Lério, contamos com a participação de 41 professores da Rede Municipal de Ensino, que corresponde a 56% dos profissionais. A amostra se configurou proporcional à distribuição por modalidade de ensino, ainda que este não seja um fator decisivo para a análise.

O grupo participante foi composto por 90,2% do sexo feminino e 9,8% do sexo masculino, 39% pertencentes às escolas do campo e 61% das escolas urbanas. A maioria possui Especialização (46,3%), seguido da Graduação (24,4%), Normal Médio/Magistério (19,5%) e Mestrado (9,8%).

A primeira questão que apresentamos consiste em um ponto que consideramos preliminar. Trata-se da importância que os professores dão à realização da *Formação Permanente Remota* no município. O gráfico 1 ilustra os resultados:

**Gráfico 1 - Opinião dos professores sobre a importância da formação remota em Vertente do Lério - PE**

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme os dados obtidos, observamos que a maioria dos professores da rede concorda com as formações realizadas. Ao questionarmos a quantidade de formações realizadas, constatamos que 73,2% as consideram suficientes e 26,8% insuficientes.

No tocante ao tipo de participação dos professores nas formações realizadas, 80,5% afirmaram que se envolvem de forma ativa nas discussões propostas nos encontros virtuais. Por outro lado, 19,5% alegaram que participam de forma passiva.

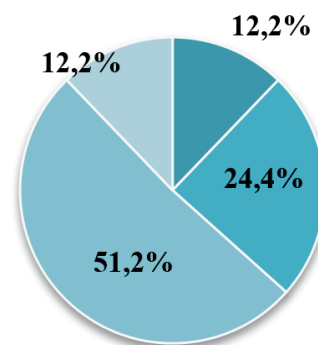
De acordo com o que defendemos, as formações requerem diálogo entre os pares e entre os professores e seus assessores pedagógicos ou formadores. Os assessores ou formadores, por sua vez, devem assumir:

o papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Conforme análise, as formações remotas realizadas no município de Vertente do Lério priorizaram o debate, a discussão e a apresentação de experiências e ideias. A despeito disso, vejamos o gráfico 2.

**Gráfico 2 - Sobre o aumento da carga de trabalho docente durante as aulas remotas**

- Não há espaço para socialização
- Há espaço para socializar, mas não gosto de falar
- Há espaço para socializar, mas o tempo é curto
- Há espaço e eu expesso minhas opiniões e experiências
- Há bastante espaço para nossas falas e socializações



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir de alguns depoimentos relatados pelos participantes pudemos notar características de satisfação e de ressalvas quando às práticas formativas remotas. Para ilustrar, representaremos os depoimentos pela letra P (professor/professora), seguido de um número que identifica a ordem das respostas ao formulário. Dos professores que responderam à questão aberta, 74,3% avaliaram positivamente as formações remotas realizadas e 25,7% expressaram alguma ressalva ou insatisfação:

Inicialmente, apresentaremos as **expressões de satisfação**:

*Estão sendo de grande valor, pois ao mesmo tempo que aprendemos com as formadoras também trocamos experiências com os outros professores (P1). São de extrema importância para expor nossas experiências com os alunos e a família e debater pontos negativos e positivos (P2). Neste momento a formação tem maior relevância, pois estamos em situação jamais vivida, todos com dúvidas e incertezas de nossos trabalhos como professores, desse modo, [...] juntos enfrentamos a realidade vivida. (P4). Recebemos apoio e informação. Debates opiniões e expressamos nossas dificuldades (P5). A cada encontro, novas perspectivas são nutridas, o que nos faz buscar melhoramentos no atendimento remoto (P5). Servem para tirar dúvidas, compartilhar dificuldades e estratégias de ensino e nos apoiarmos (P6). A troca de experiências entre colegas é momento de grande aprendizagem, pois são realidades diferentes e enriquecedoras (P7).*

Algumas ressalvas também merecem destaque, a fim de que possamos refletir sobre as diversas percepções e enriquecer a discussão. Apresentaremos, em seguida, as **expressões de ressalva**:

*Não considero como formação continuada, mas como reuniões informativas e técnicas (P8). Nós dos anos finais precisamos de um pouco de atenção, pois pulamos do séc. XIX direto para o XXI (em relação à tecnologia e aulas on-line), sem nenhuma orientação ou ajuda (P9). A formação ainda é muito generalizada para área que atuo (P10). Nos faltou orientações técnicas sobre adequação das aulas presenciais às aulas remotas, utilização de app, tempo, planejamento, etc (P11). Nem sempre são para tratar assuntos pedagógicos da escola e de nossas práticas pedagógicas. Muitas vezes, servem só para falar do aluno A ou B, embora isso seja necessário (P12). Os temas tratados deveriam focar no que é possível trabalhar no momento (P13).*

## 6 À TÍTULO DE CONCLUSÃO

As discussões propostas neste breve estudo reafirmam a necessidade de rompermos com o paradigma da formação permanente vigente na maioria das escolas, em que os docentes implantam ideias que não foram produzidas por eles e, com isso, permanecem apassivados e acríticos diante das formações. Esta ruptura também se mostrou necessária no contexto da pandemia do novo Coronavírus, em que professores e gestores pedagógicos estiveram diante de um cenário que requeriu diálogo, interação, apoio, escuta e mediação.

Dessa forma, entendemos que a Secretaria Municipal de Educação de Vertente do Lério – PE cumpriu com a função de gerir a formação remota em contextos virtuais, possibilitando encontros de troca de experiência e formação de rede de apoio, diante da excepcionalidade imposta pela pandemia.

De resto, o diálogo é prerrogativa essencial nas formações e deve ocorrer de forma horizontal, evitando posicionamentos impositivos, autoritários e incoerentes. Assim, a formação permanente é, em potencial, um dos principais espaços de construção da autonomia docente e, conforme foi possível perceber, teve impacto positivo na prática remota dos professores.



## REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**: Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-31. jan./abr. 2004.
- GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUEDES, Anabela Fernandes. Os desafios do conhecimento na era tecnológica. In: LIMA, Verônica; NASCIMENTO, Robéria; ESCOLA, Joaquim (Orgs.). **Conhecimento, sociabilidade e humanidade**: prenúncios de um novo tempo. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p.47-70.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, Robéria; LIMA, Verônica. Dimensões entrelaçadas do afeto e do saber: a educação de um novo tempo. In: LIMA, Verônica; NASCIMENTO, Robéria; ESCOLA, Joaquim (Orgs.). **Conhecimento, sociabilidade e humanidade**: prenúncios de um novo tempo. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 11-31.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)> Acesso em: 12 mai. 2020.
- OLIVEIRA, Fabiane Lopes. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R.D. (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. p.247-260.
- PIMENTA, Selma Garrido. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.
- SOARES, Sália Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Terra Sem Amós: Brasil, 2020.p. 5-14.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

**TIC educação 2019**. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.