

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

TRAINING POLICIES AND PRACTICES IN BASIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Eliana Santana Lisbôa¹

Universidade Federal do Paraná – UFPR/Setor Palotina

Raquel Angela Speck²

Universidade Federal do Paraná – UFPR/Setor Palotina

Resumo

Este artigo apresenta um panorama da situação vivenciada com a Covid-19 no contexto educacional brasileiro. Trata-se de um estudo de revisão de literatura, de abordagem qualitativa, que problematiza temas como o aparato legal surgido para regulamentar a oferta educativa durante tal período, as dificuldades observadas relativas ao pleno acesso de todos aos recursos digitais e os desafios colocados à formação e à prática docente para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nas considerações finais discute-se que a pandemia trouxe à tona o imenso abismo digital existente em nossa sociedade, indicando que o referido momento pandêmico deverá servir para que, tanto no âmbito das políticas públicas como no que concerne às instituições de ensino, se trabalhe com a finalidade de promover e ampliar o acesso aos recursos digitais e a qualificação docente para que possa utilizá-los de forma profícua.

Palavras-chave: Políticas públicas; Inclusão digital; Formação docente; Tecnologias educacionais.

Abstract

This article presents an overview of the situation experienced by COVID-19 in the Brazilian educational context. This is a literature review study, with a qualitative approach, which problematizes themes such as the legal apparatus that emerged to regulate the educational offer during that period, the observed difficulties related to full access of all to digital resources and the challenges posed to training and teaching practice for the use of Digital Information and Communication Technologies. In the final considerations, it is argued that the pandemic has brought to light the immense digital divide that exists in our society, indicating that the aforementioned pandemic moment should serve to work with both public policies and educational institutions. the purpose of promoting and expanding access to digital resources and teaching qualifications so that they can be used profitably.

Keywords: Public policies; Digital inclusion; Teacher training; Educational technologies.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (CIED). Universidade Federal do Paraná – Setor Palotina – Paraná – Brasil. E-mail: lisboa@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1566259460908373>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3915-5926>.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Universidade Federal do Paraná – Setor Palotina – Paraná – Brasil. E-mail: raquel.speck@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4658545401358460>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6432-3349>.

Resumen

Este artículo presenta un panorama de la situación vivida por la COVID-19 en el contexto educativo brasileño. Se trata de un estudio de revisión bibliográfica, con enfoque cualitativo, que problematiza temas como el aparato legal que surgió para regular la oferta educativa en ese período, las dificultades observadas relacionadas con el pleno acceso de todos a los recursos digitales y los desafíos planteados a la formación y práctica docente para el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. En las consideraciones finales se argumenta que la pandemia ha sacado a la luz la inmensa brecha digital que existe en nuestra sociedad, indicando que el mencionado momento pandémico debe servir para trabajar con las políticas públicas y las instituciones educativas el propósito de promover y ampliar el acceso a la recursos digitales y calificaciones docentes para que puedan ser utilizados de manera rentable.

Palabras clave: Políticas públicas; Inclusión digital; Formación de profesores; Tecnologías educativas.

INTRODUÇÃO

Segundo Matta *et al.* (2021) o termo pandemia só pode ser empregado quando muitos surtos assolam, de forma concomitante, muitos lugares. Os autores evidenciam que esses surtos podem atingir intensidades diferentes e se referir a contaminações variadas. Esses indicadores serão regidos por algumas variáveis, como a cultura, o poder aquisitivo, questões ambientais, entre outros, sendo que os impactos são sentidos de forma mais intensa em populações mais vulnerabilizadas.

O ano de 2020 foi marcado por um desses surtos que tomou proporções globais, a chamada Covid-19. Em menos de três meses países do mundo inteiro constataram o exponencial crescimento de casos de contaminação e óbitos em decorrência da doença denominada “Síndrome Respiratória Aguda Grave ou SARS”.

A constatação desta emergência de saúde pública, em nível internacional, levou dirigentes de países, estados e municípios a adotarem medidas visando mitigar a disseminação do vírus entre a população, amparadas nas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). Tais ações se concretizaram por meio de recomendações como a utilização de máscaras, assepsia das mãos e distanciamento social, mas também por medidas mais extremistas como o *lockdown* (paralisação total ou parcial do deslocamento de pessoas).

Essas ações afetaram todos os setores da sociedade, incluindo a educação, que também passou a seguir as restrições impostas. Nesse contexto, milhares de escolas foram fechadas em todo o mundo e milhares de crianças, jovens e adultos ficaram distantes das salas de aula. Diferentemente daquilo em que se acreditava, que tudo seria apenas uma “onda” passageira, logo se percebeu que tal realidade perduraria por muito mais tempo e com o agravamento das diferentes variáveis do vírus que foram surgindo.



Frente a essa dura realidade, como tentar reparar a lacuna que se criou na educação de crianças, jovens e adultos? Como garantir o acesso à educação? Frente a muitas interrogações e incertezas, dirigentes da educação e, no caso específico do Brasil, o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, passaram a emitir uma quantidade significativa de documentos oficiais com diferentes orientações sobre como dar continuidade ao atendimento educacional, dentre elas a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020a).

Contudo, esse cenário trouxe importantes pontos para reflexão, tais como: será que tais medidas seriam capazes de alcançar toda a população escolar em isolamento? Será que as políticas públicas de inclusão digital, acesso a equipamentos, banda larga (especialmente em lugares remotos do Brasil) dariam conta de garantir o pleno acesso de todos? E a formação docente (inicial e continuada) estaria suficientemente alinhada aos conhecimentos sobre tecnologias em contexto educativo? Em cada um desses pontos observou-se, no decorrer do período pandêmico, entraves e impedimentos que evidenciaram fragilidades importantes, que prejudicaram a continuidade de uma aprendizagem adequada.

Esses foram os motivos que fomentaram o desejo de escrever o presente ensaio que, em linhas gerais, traz um panorama da situação vivenciada pela sociedade brasileira, mais especificamente no contexto educacional e dos desafios impostos a alunos e professores em um cenário de incertezas.

APARATO LEGAL E A EDUCAÇÃO

Tornou-se urgente a adoção de medidas que fizessem frente à contenção da disseminação do vírus. No caso da educação urgiram ações para minimizar os efeitos negativos da suspensão presencial das atividades escolares. Nesse sentido, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declara emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (BRASIL, 2020). Em maio do mesmo ano, o Senado Federal emite o Decreto Legislativo n. 6, que reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública (BRASIL, 2020c).

Estava posto o cenário mais desafiador que se poderia imaginar. A partir de então outras orientações e normativas surgiram para o campo educacional, buscando estruturar um novo modo de garantir o direito ao acesso à educação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu dois pareceres importantes, tratando da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins



de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020d), bem como trazendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (BRASIL, 2020e).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação o replanejamento é fundamental para que se consiga selecionar o que o Parecer CNE/CP N. 11/2020 denomina como “marcos de aprendizagem”, isto é, os conhecimentos essenciais, relacionados às competências leitora e escritora, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas (BRASIL, 2020e). Conforme o documento, “a proposição de marcos de aprendizagem e o replanejamento curricular das redes e escolas devem seguir diretrizes de acordo com as suas respectivas propostas curriculares articuladas às competências e objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC” (BRASIL, 2020e, p.22).

Da mesma forma, o Parecer CNE/CP n. 5/2020 destaca que “[...] a principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2020d, p. 4). O documento enfatiza que, ao se discutir a reorganização das atividades educacionais, é preciso pensar em minimizar os impactos do isolamento social na aprendizagem dos estudantes.

Ambos os pareceres indicam a utilização de meios digitais para a viabilização do ensino durante o período de suspensão das atividades presenciais, tanto no âmbito da educação básica como no contexto do ensino superior, citando as seguintes possibilidades: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros. Segundo o CNE, trata-se de “considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida pelas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020d, p. 3).

Embora a utilização de mídias digitais tenha surgido como recurso emergencial, o mesmo também representou (e representa) um grande desafio quando se considera a sua aplicabilidade. Desde a infraestrutura comprometedoras das instituições públicas de ensino, as condições de acesso dos alunos e suas famílias e até mesmo a formação docente mostraram-se como entraves de uma efetiva educação acessível e de qualidade para todos durante esse período. O próprio CNE registrou dados que evidenciam um cenário de grandes dificuldades de implementação de aulas mediadas por tecnologias: 83% (oitenta e três por cento) dos alunos das redes públicas vivem em famílias vulneráveis com renda per



capita de até 1 (um) salário-mínimo; 79% (setenta e nove por cento) dos alunos das redes públicas tem acesso à internet, mas 46% (quarenta e seis por cento) acessam apenas por celular e 2/3 dos alunos não têm computador; 60% (sessenta por cento) das redes municipais que suspenderam as aulas presenciais estão oferecendo atividades remotas; 43% (quarenta e três por cento) das redes municipais utilizam materiais impressos nas atividades remotas; 57% (cinquenta e sete por cento) conteúdos digitais e videoaulas gravadas e mais da metade das redes indica que as maiores dificuldades para a implementação das atividades não presenciais são: indefinição das normativas dos respectivos sistemas; dificuldades dos professores em lidar com as tecnologias e falta de equipamentos (BRASIL, 2020e, p. 6).

A partir das considerações expostas, no próximo tópico serão discutidos aspectos relativos à inclusão digital, problematizando suas possibilidades geradoras e apontado algumas deficiências que no contexto pandêmico dificultaram uma adequada continuidade do fluxo escolar e conseqüentemente da aprendizagem dos estudantes.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

No Brasil, a pandemia de Covid-19 revelou o quanto estamos distantes de uma efetiva inclusão digital para todos. As desigualdades sociais têm enfatizado relações desiguais entre acesso, habilidades e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. De acordo com o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, “nos últimos vinte anos, trabalhos empíricos mostraram que os indivíduos historicamente menos favorecidos em termos socioeconômicos e/ou socioculturais também apresentam chances menores de se engajarem com as TIC” (CETIC.BR, 2019, p. 21).

As desigualdades sociodigitais no contexto brasileiro durante a pandemia denotaram a necessidade de uma maior efetivação das políticas públicas, com vistas a alcançar todas as regiões de forma igualitária, afirmativa essa corroborada pela Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic):

O acesso às TIC não se difunde de forma homogênea no território brasileiro. As disparidades geográficas no acesso e no uso da Internet têm sido reconhecidas pela literatura especializada desde os primeiros estudos sobre o tema, em meados da década de 1990. Os dados publicados sistematicamente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), desde 2005, mostram essas disparidades entre as macrorregiões do país e também entre as áreas urbanas e rurais. Hoje, 30 anos após o estabelecimento do “.br” no Brasil, somente 44% dos domicílios em áreas rurais estão conectados à rede. O avanço da Internet no país também não equalizou os percentuais de acesso



entre os domicílios localizados na região Sudeste (73%) e os das regiões Norte (63%) e Nordeste (57%) (CETIC.BR 2019, p. 14).

Estes dados indicam graves disparidades no acesso e uso da internet, sendo que tal exclusão implica estar à margem da sociedade do século XXI. Contudo, algumas ações ou programas foram criados com o objetivo de levar internet e recursos educacionais digitais à rede pública educacional. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), por exemplo, é um programa educacional criado pela Portaria n. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997). Nele, o MEC compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica e, em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) providenciam a infraestrutura das escolas para que elas recebam os computadores.

Também o Decreto N. 9.204, de 23 de novembro de 2017 institui o Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017), objetivado em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação³, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Ele prevê universalizar o acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. De acordo com o artigo 2º, o Programa de Inovação Educação Conectada visa conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para “assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2017).

Dentre os objetivos do referido programa destacam-se: a equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia; a promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais; a autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação; o estímulo ao protagonismo do aluno; o acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos; o amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade e o incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia (BRASIL, 2017).

³ Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.



Embora estas e outras ações evidenciem caminhos importantes na direção da inclusão digital, é importante registrar que a sua plena efetivação ainda requer muito trabalho, visto que, de acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, da Unesco, grande parte dos estudantes não tem computadores em casa e é significativa a quantidade dos que acessam a rede exclusivamente pelo celular (CETIC.BR, 2019). Além disso, faz-se necessário maior investimento em infraestrutura, garantindo equipamentos em quantidade suficiente e internet de banda larga para as escolas, além de formação docente inicial e continuada de relevância. Foi justamente a ausência de tais requisitos que fez com que boa parte dos estudantes que ficassem impossibilitados de acessar os conteúdos de forma remota.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS AOS DOCENTES

Segundo Lisboa (2014), vivemos numa sociedade que nos conduz a inúmeras mudanças, tendo em vista o alcance de um quefazer mais produtivo, com criatividade, e com especial ênfase à tendência de capacitação permanente ao longo da vida. É premente que os profissionais da educação sejam capazes de associar os conhecimentos provenientes de sua formação inicial com suas práticas vivenciais, desenvolvendo competências para fazer escolhas assertivas, adequar-se a situações novas, comunicarem-se de forma clara e eficaz, e sobretudo, de trabalharem de forma colaborativa (SILVA; CUNHA, 2002).

Embora os postulados dos autores referendados acima sejam atemporais, foi no contexto pandêmico que eles se mostraram como desafios a serem enfrentados e superados. Profissionais de diferentes níveis e etapas tiveram que se adequar ao momento, pensar em alternativas viáveis para transitar em um ambiente desconhecido e que exigiu novas posturas para a realização de atividades das mais simples às mais complexas.

Após meses de paralisação das atividades escolares, a alternativa mais plausível foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou seja, o ensino mediado pelas tecnologias digitais (plataformas digitais) que, apesar de serem ofertados a distância, foram balizados pelos princípios da educação presencial.

As relações entre os atores do processo de ensino e de aprendizagem assim como toda a comunidade escolar passaram por profundas mudanças, as quais empreenderam estratégias alternativas para se comunicar e gerir o processo educacional. A desigualdade social trouxe à tona fragilidades no acesso aos recursos tecnológicos por uma grande parcela dos alunos, assim como a falta de proficiência relacionada ao uso das tecnologias



digitais, em contexto educativo, mostrou-se frágil em uma grande parcela de professores (OLIVEIRA, 2020).

Essas foram apenas algumas das lacunas que a pandemia trouxe à baila, colocando-nos os seguintes questionamentos: como garantir educação de forma remota, de qualidade, se muitos dos docentes são imigrantes digitais, não tiveram formação em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua formação inicial?

A literatura que trata da temática de formação de professores apregoa que a formação contínua tem que ser vista como Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP) que deve ser um contínuo em evolução entre a formação inicial e continuada ao longo da vida. Isso porque quando falamos em mudança de práticas do professor, estamos falando de suas crenças e valores, e como tais precisam de tempo para que se efetivem.

A postura do professor muda mediante três circunstâncias, ou seja: i) quando está predisposto; ii) quando tem capacidade e iii) quando tem oportunidade (FREIRE, 1986). Entendemos que essas condições exerceram enorme influência no contexto pandêmico, exigindo-se dos profissionais da educação que desenvolvessem com autonomia seu percurso formativo. Para fazê-lo, fez-se necessário uma certa predisposição para repensar as práticas numa perspectiva mais globalizada, interconectada e construtivista, não se prendendo somente ao domínio das competências em TDIC, mas, sobretudo, às possibilidades de integrá-las como ferramentas cognitivas no processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA, 2012; JONASSEN, 2007). No que diz respeito à capacidade, trata-se da tomada de consciência que está inserida num mundo globalizado e em constantes mudanças, cujo lema é o de transformar as diversas informações em conhecimento. Já a oportunidade se refere aos múltiplos caminhos que se oferecem para o DPP e que implica ser capaz de aprender em outras esferas para além das formais ou mesmo aquelas associadas a alguma política pública.

Acreditamos que esses foram os condicionantes para que os docentes iniciassem um movimento de apropriação das ferramentas digitais, seja de forma autônoma ou mesmo por meio de colaboração entre os pares, visando atender às demandas de um “projeto de vida” que não poderia estacionar, mas andar na contramão do caos causado na educação pela Covid-19.

Gradativamente foi possível perceber uma movimentação dos atores do processo de ensino no sentido de apropriarem-se do funcionamento de plataformas de aprendizagem (*Moodle, Google Classroom*) e de ferramentas *on-line* para realizar videoconferências (*Jitsi Meet, Google Meet, Teams etc.*). As plataformas substituíram a sala de aula presencial, em



que o aluno tinha à sua disposição todo material necessário para sua aprendizagem. Já as ferramentas de videoconferência foram úteis à realização da comunicação síncrona e assíncrona.

Além disso, as redes sociais (*WhatsApp, Instagram, Facebook, Telegram* etc.) também foram utilizadas para estabelecer comunicação com famílias e alunos, para interagir com colegas da mesma área de conhecimento e para aprender. A esse respeito Lisbôa e Coutinho (2011) enfatizam que as redes sociais respondem adequadamente às necessidades de flexibilidade e conectividade, assumindo muitas particularidades que vão desde o entretenimento até espaços informais de aprendizagem e compartilhamento de experiências em que os docentes podem desenvolver suas práticas numa lógica de crescimento profissional.

Contudo, é importante salientar que como todo processo de mudança, esse foi e continua sendo o bojo de alguns constrangimentos e padecimentos, pois que muitos professores não se sentiam devidamente preparados e por isso se viram diante de um cenário de incertezas. Serviu também para que refletíssemos como a escola ainda é relutante às mudanças, já que há tempo as tecnologias digitais estão à disposição, mas a escola ainda não havia se apropriado delas como meio para promover a aprendizagem. A escola deverá ser uma instituição de ponta na produção e institucionalização do conhecimento, mas para isso precisa estar aberta de forma a entender os novos contextos em que pode ser estimulada a construção colaborativa do saber (SIEMENS, 2003; ILLICH, 1985).

Diante do exposto, é essencial desprezarmos a concepção de aprendizagem docente receptiva e “repensar as formas ou metodologias de formação” (ANDRÉ, 2016, p. 22) com a plena convicção de que, apesar de a escola ser vista como um local contraditório de reprodução, pode se configurar como um espaço de mudanças que investe no novo, tendo em vista que seus protagonistas são sujeitos históricos com capacidade de refletir acerca da sua realidade e sobre o mundo, mantendo a conexão com o coletivo e visando uma mudança social (AGUIAR; BOCK, 2016).

O QUE APRENDEMOS

Tendo em vista que a finalidade do presente trabalho foi oportunizar ao leitor uma análise da situação educacional vivenciada durante a Covid-19, considerando o aparato de políticas públicas que regulamentam o ensino, tecemos considerações acerca das dificuldades observadas e dos desafios ainda presentes.



Sob essa perspectiva, a Covid-19 deixa como legado algumas questões importantes para a reflexão acerca da própria prática docente, bem como a respeito de políticas de formação inicial e continuada de professores e de inclusão como forma de garantir o acesso de forma democrática a educação.

No que diz respeito à formação inicial dos professores é premente que as Instituições de Ensino Superior (IES) ampliem seu escopo visando englobar o ensino para a contemporaneidade, que deve compreender as tendências atuais da educação (*e-learning*, *blended-learning* e *mobile-learning*). Para o feito, é necessário investir em pesquisas, avaliação, planejamento estratégico com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos futuros profissionais e, de certa forma, deixá-los mais preparados para as intempéries que possam surgir.

A pandemia fez-nos perceber quão grande é o abismo digital em nossa sociedade. E esse momento deverá servir para que as instituições de ensino trabalhem com a finalidade de fortalecerem suas práticas, as quais deverão ter como norte as evidências de lacunas identificadas durante a pandemia. Lacunas essas que deverão passar para um repensar da construção de um currículo responsivo que venha ao encontro das mudanças.

Esse currículo responsivo deve ter como premissa uma política de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP) que vise a mudança do professor, a partir dos seguintes parâmetros (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002, p. 948): i) mudança como treinamento – algo que é feito aos professores, ou seja, os professores são "transformados"; ii) mudança como adaptação – os professores como resposta a algo, pois eles adaptam suas práticas às novas condições; iii) mudança com o desenvolvimento pessoal – os professores tentam mudar numa tentativa de melhorar o seu desempenho ou desenvolver competências adicionais ou estratégicas; iv) mudar com reformas locais – os professores mudam alguma coisa por razões de crescimento pessoal; v) mudanças como reestruturação sistêmica – os professores aprovam as "políticas de mudança" do sistema; e vi) mudança como o crescimento ou de aprendizagem de professores – "mudar inevitavelmente através da atividade profissional", os professores são, eles próprios, alunos que trabalham numa comunidade de aprendizagem.

A sociedade da informação "grita" por uma educação continuada ao longo da vida, que possibilite ao ser humano além de acompanhar as mudanças tecnológicas, inovar" (TAKAHASHI, 2000, p. 7). Neste contexto, as TDIC podem contribuir para que sejam pensadas estratégias pedagógicas inovadoras e significativas, como forma de assegurar uma formação pedagógica e tecnológica dos docentes, seja inicial, seja contínua. Essa



visão é necessária também aos cursos de formação inicial, nos quais são observadas carência de disciplinas (ou mesmo de práticas) dessa natureza, condizente com um currículo inovador e atempado, socialmente referenciado e atento aos avanços observados no âmbito social.

A escola, enquanto espaço privilegiado de construção e reconstrução de saberes, em muito pode se beneficiar dos recursos contidos nas TDIC. Nesse sentido, um olhar atento à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) indica a atenção desse texto legal para a utilização de “recursos e tecnologias de educação” para a formação docente inicial e continuada. As políticas públicas atuais e vindouras não devem prescindir dessas possibilidades formativas, além de investimentos estruturais.

De todo modo, importa que as TDIC sejam pensadas em seu sentido pedagógico, visto que não basta apenas prevê-las por meio de políticas públicas e inseri-las no ambiente escolar. Essa reflexão é retomada por Speck (2022), quando discute as metodologias ativas, advogando que as TDIC representam apenas uma parte de um processo ativo de aprendizagem, mas que não garante, por si só, esse objetivo. É pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, por meio de processos críticos e criativos, que a construção e a reconstrução de conhecimentos e experiências ocorre, isso é, muito mais mediado pelo “como fazer?” e “por que?” do que pelos instrumentos e artefatos que utiliza.

Portanto, a formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19 se configurou como um grande desafio para os docentes, que por sua vez mostraram esforço na superação das dificuldades, desenvolvendo competências exigidas para que fosse possível a realização do ERE. Por sua vez, todo esse cenário contribuiu para que grande parte dos professores fosse acometida por mazelas emocionais, fruto da carga de *stress* trazidas para seus lares (CUNHA et al., 2020). Situação que foi vivida também de forma similar pelos alunos e familiares.

De um lado, estão alunos cansados, com saudade dos amigos e ansiosos para voltar à escola. Do outro, professores esgotados pelo excesso de tarefas ou ainda preocupados com os estudantes que não foram contatados, que estão “abandonados pela escola”, impossibilitados de acessar o conteúdo digital (ATIÉ, 2020, p. 1).

Sabemos que a ERE foi uma situação emergencial diante do caos causado pela pandemia, mas é importante frisar que a educação básica precisa ser presencial, tendo em vista que o ato educativo exige interação social, ternura e socialização. Tal argumento é corroborado por Zajac (2020, p. 1) quando enfatiza “que as escolas ensinam modos de



vida, ao desenvolver indivíduos conhecedores do seu papel, inseridos na coletividade de nossa sociedade”.

Contudo, a realidade vivenciada durante a Covid-19 serviu para que refletíssemos acerca da exclusão social que assola nosso país. Exclusão essa causada em parte pela extensão territorial e também por uma distribuição desigual de renda. No que diz respeito à primeira causa, isso contribui para um quadro que não contempla conexão de banda larga com alcance em todo território nacional, principalmente àqueles lugares mais longínquos, para que, no período da pandemia, fosse possível aos alunos acessar a informação e o conhecimento. Aliado a esse fato, o poder aquisitivo foi outro fator determinante para colocar à margem uma grande parcela da sociedade que, por falta de dispositivo tecnológico, ficou impossibilitada de assistir às aulas, como também de acessar os materiais instrucionais.

Outro fator que veio à cena foi o quanto precisamos avançar em políticas e formação de professores numa perspectiva do Desenvolvimento Pessoal e Profissional (DPP), ou seja, um contínuo entre a formação inicial e continuada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Sob essa égide o DPP constitui um processo que tem impacto direto nas crenças, comportamento e práticas dos professores e, para ser uma experiência de sucesso, deverá necessariamente acompanhar todo o seu percurso profissional e não uma sucessão de eventos estanques. É mais complexo porque prevê a presença de contradições de ideias e embate de condições diferentes e contraditórias. Partindo dessa premissa, esse processo tem como finalidade compreender ou mesmo apresentar uma nova situação fruto desse conflito. Dito de outra forma, constitui um processo dialético que visa sempre uma mudança de crença e de práticas dos professores em contexto de sala de aula (LISBÔA, 2013).

Com relação a esse aspecto urge que as Instituições de Ensino Superior dialoguem com as instâncias escolares para que juntas possam pensar alternativas e estratégias que visem a formação de um profissional atualizado em uma sociedade de mudanças céleres. Contudo, para que isso seja possível existem alguns fatores determinantes como, por exemplo: política de valorização do profissional do magistério; apetrechamento tecnológico das escolas e avaliação do desempenho do professor em contexto de sala de aula.

Enfatizamos esses elementos como determinantes porque a valorização da carreira do magistério é uma forma de tornar a docência uma profissão atrativa e imprescindível no que diz respeito à garantia da educação como um direito universal e inalienável para o desenvolvimento do ser humano. No que diz respeito ao apetrechamento tecnológico das



escolas é uma forma de reconhecer a importância do desenvolvimento da cultura digital tanto dos alunos como de toda a comunidade escolar. E por fim, temos a avaliação. Referimo-nos aqui a uma avaliação como um ato amoroso (HOFFMAN,1993) em que o professor age visando o aprimoramento da sua prática.

Desta forma, neste texto esperamos ter contribuído para ampliar as reflexões acerca das lacunas existentes nos diferentes pontos aqui abordados, objetivando a implementação de ações na prática capazes de dar respostas a cenários como o vivido durante o período pandêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-34.

ATIÉ, L. Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/formacao-docentepandemia/>>. Acesso em: 10 abr 2022.

BARBOSA, I. M. M. **Competências na utilização das Ferramentas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Aveiro, Portugal. 2012. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/ba4d1595006ea85d78659d67d085f570/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em 22 nov 2022

BRASIL. **Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/11/2017, Página 41. Brasília: Presidência. 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9204-23-novembro-2017-785784-publicacaooriginal-154288-pe.html>>. Acesso em 22 abr 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6 de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n. 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Senado Federal. 2020c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em 14 abr 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em 25 abr 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-)>



13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 abr 2022.

BRASIL. **Parecer n. 05/CNE/CP, de 28 de abril de 2020**, que reorganiza o calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE) 2020d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 abr 2022

BRASIL. **Parecer n. 11/CNE/CP, de 7 de julho de 2020**. Traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE). 2020e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 abr 2022.

BRASIL. **Portaria n. 522, de 09 de abril de 1997**. /Criação do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1997. 1997 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2022.

BRASIL. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020b. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em 14 abr 2022.

BRASIL. **Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872?%20fbclid=IwAR3xTw-%200LFTqYI_sEpOdShr__9VZDuej9z42ng3S_Vh54tUesHZcNTuKgcU>. Acesso em: 10 abr 2022.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Tic educação 2019**. Coletiva de imprensa São Paulo, SP | 9 de junho de 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em 22 abr 2022.

CLARKE D.; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. In: **Teaching and Teacher education**. Vol. 18. (8), pp. 947-967. 2002. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>>. Acesso em 10 abr 2022.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, 22, volume 7, número, 3, agosto, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>>. Acesso em: 12 abr 2022.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas cognitivas**: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora, 2007.

LISBÔA, E. S. **Aprendizagem informal na rede social Proedi**: *um contributo para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2013.

LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Social Networks as spaces for the professional development of teachers. In: **15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching**. ISATT2011. Pp. 699-705. Braga – Portugal: University of Minho, 2011.

MATTA, G. C.; SOUTO, E. P.; REGO, S.; SEGATA, J. A Covid-19 no Brasil e as Várias Faces da Pandemia. In: MATTA, G. C. et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

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.247-260.2020.

SIEMENS, G. (2003). **Learning Ecology, Communities, and Networks**: Extending the Classroom. In: *Site Elearnspace*. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm>. Acesso em: 08 abr 2022

SILVA, E.L.; CUNHA, M. V. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Revista da Ciência e informação**. Brasília, Vol. 31 (3), pp. 77-82, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2022.

SINTEMA, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>

SPECK, R.A. Problematizando a didática durante o período de emergência decorrente da pandemia de Covid-19. In: EGGERS, A; SPECK, R.A. (orgs). **Ressignificando as práticas de ensino e de aprendizagem no contexto do ensino emergencial**. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-49. Disponível em: <<https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36553-ressignificando-as-praticas-de-ensino-e-de-aprendizagem-no-contexto-do-ensino-emergencial>>. Acesso em 26/4/2022. DOI: 10.24824/978652511738.6



TAKAHASHI, T. (Org). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000. Disponível em: <http://www.institinformatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-eorganizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf>. Acesso em 24 abr 2022

ZAJAC, D. **Ensino remoto na educação básica**. Disponível em: <<https://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>>. Acesso em 15 abr 2022.

Artigo recebido em: 17 de janeiro de 2023

Aceito para publicação em: 24 de janeiro de 2023

Manuscript received on: January 17, 2023

Accepted for publication on: January 24, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

