



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e733>

Recebimento em: 07/08/2024 | Aceite em: 26/09/2024

## ARTIGOS

# FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

*Cristiane Regina Dourado VASCONCELOS*

*Secretaria Municipal da Educação de Salvador/BA Salvador, Bahia – Brasil*

*dourado.cris@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-4258-7375>

*Ione Oliveira Jatobá LEAL*

*Universidade do Estado da Bahia Salvador, Bahia – Brasil*

*ionejatoba@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-3653-0268>

*Ivan Luiz NOVAES*

*Universidade do Estado da Bahia Salvador, Bahia – Brasil*

*ivanovaes@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-2607-2304>

*Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira ARAUJO*

*Secretaria Municipal da Educação de Salvador/BA Salvador, Bahia – Brasil*

*aqueiroz@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-8046-3018>

**RESUMO:** Considerando a importância da formação docente para garantir a oferta de uma educação de qualidade, especialmente em redes públicas de ensino e, em contextos atípicos, como os gerados pela Pandemia de covid-19, realizamos uma pesquisa que objetivou contribuir para que a formação docente pudesse, nestes contextos, ser reconhecida e aprimorada. No desenvolvimento, optamos pelo método qualitativo, revisão de literatura e aplicação de questionário misto. A análise de conteúdo permitiu evidenciar que a maioria dos docentes da Rede Municipal de Salvador não estava habilitada para atuar no ensino remoto e que, mesmo depois de mais de dois anos de pandemia, esta rede não investiu em formações para seus professores. De outro lado, identificamos um movimento auto formativo por parte de muitos docentes. Ademais, constatamos que o modelo de ensino utilizado no período não contemplou o necessário acesso de estudantes e professores a recursos tecnológicos e digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação docente. Pandemia. Tecnologias.

# TEACHER TRAINING IN THE MUNICIPAL EDUCATION OF SALVADOR/BA, IN THE CONTEXT OF THE COVID PANDEMIC 19

**ABSTRACT:** Considering the importance of teacher training to guarantee the provision of quality education, especially in public education networks and, in atypical contexts, such as those generated by the Covid-19 Pandemic, we carried out a research that aimed to contribute to teacher training could, in these contexts, be recognized and improved. While developing, we opted for the qualitative method, literature review and application a mixed questionnaire. Content analysis revealed that the majority of teachers in the Municipal Network of Salvador were not qualified to work in remote teaching and that, even after more than two years of the pandemic, this network did not invest in training for its teachers. On the other hand, we identified a self-training movement by many teachers. Furthermore, we found out the teaching model used during the period did not attend the necessary access for students and teachers to technological and digital resources.

**KEYWORDS:** Education. Teacher training. Pandemic. Technologies.

# FORMACIÓN DOCENTE EN LA RED EDUCATIVA MUNICIPAL DE SALVADOR/BA, EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19

**RESUMEN:** Considerando la importancia de la formación docente para garantizar la prestación de una educación de calidad, especialmente en las redes de educación pública y, en contextos atípicos, como los generados por la Pandemia Covid-19, realizamos una investigación que tuvo como objetivo contribuir para que la formación docente pueda, en estos contextos, ser reconocidos y mejorados. En el desarrollo se optó por el método cualitativo, revisión de la literatura y aplicación de un cuestionario mixto. El análisis de contenido reveló que la mayoría de los docentes de la Red Municipal de Salvador no estaban calificados para trabajar en la enseñanza remota y que, incluso después de más de dos años de pandemia, esta red no invirtió en la capacitación de sus docentes. Por otro lado, identificamos un movimiento de autoformación por parte de muchos docentes. Además, encontramos que el modelo de enseñanza utilizado durante el período no incluía el acceso necesario de estudiantes y docentes a recursos tecnológicos y digitales.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación. Formación de profesores. Pandemia. Tecnologías.

## INTRODUÇÃO

Devido às mudanças no cenário social e as incertezas impostas pela pandemia da Covid-19, os anos de 2020, 2021 e 2022 ficarão marcados na história da humanidade. Este fenômeno, de abrangência mundial, ampliou as marcas da desigualdade social tão sutilmente omitidas pelo fluxo acelerado dos processos sociais, revelando as insuficiências dos sistemas para garantir a universalização dos direitos humanos fundamentais. Tais insuficiências tornaram-se ainda mais evidentes nos países em desenvolvimento, em se tratando da garantia de direitos nos campos da saúde e da educação pública. Além disso, se tornou mais questionável a qualidade dos serviços ofertados, dada a urgência da oferta de equipamentos indispensáveis para garantir o diagnóstico e o tratamento da enfermidade, assim como as condições de manter os estudos de crianças, adolescentes e adultos, matriculados nas escolas públicas.

Autora 1 e outras (2020) consideram que a desigualdade social pode ser constatada a partir da análise de fatos históricos, bem como de índices de desenvolvimento. Essas autoras entendem que ela é reflexo de uma sociedade constituída e organizada a partir da exploração de grande parcela da população, para sustentar os privilégios de uma minoria. Ponderando sobre a realidade brasileira, as desigualdades sociais ficaram ainda mais evidentes, assim como a necessidade de se promover uma articulação entre os governos, a fim de assegurar às populações, os direitos fundamentais descritos na Constituição Federal de 1988.

Assim, concordamos com Boaventura de Sousa Santos que a pandemia não instaurou uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade, pois, o fato é que, desde a década de 1980, o mundo tem vivido em permanente estado de crise, à medida que o neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo (Santos, 2020). Sendo assim, diante da atipicidade pandêmica, o abismo entre os serviços prestados por instituições privadas e públicas de ensino nos sistemas educativos se acentuou, pois, de um lado, as redes privadas ofereceram aulas interativas, veiculadas por meios digitais, alcançando quase que totalmente seu público e garantindo aquilo que, por ora, se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por outro lado, as redes públicas amargaram a dura realidade derivada dos incipientes investimentos destinados à educação e à ciência. Esta realidade se evidenciou em um cenário onde unidades escolares apresentavam deficiências nas estruturas físicas, falta de bases formativas para docentes atuarem na modalidade remota e baixos níveis de desempenho estudantil.

Diante desse cenário, as limitações, nas unidades públicas de ensino, decorrentes da ausência de aplicativos e redes interativas digitais e a precária formação de docentes para operar os dispositivos digitais como recursos pedagógicos, revelaram o quão despreparados estavam os sistemas públicos para acompanhar os avanços tecnológicos. Esse despreparo pode estar associado às desigualdades sociais e às restrições ao direito à educação de qualidade (Autora 1 et al., 2020). Ante essas circunstâncias, nos questionamos: quais foram as iniciativas de formação docente adotadas tanto pela Smed, quanto pelos docentes de escolas municipais de Salvador-Bahia, para o uso das tecnologias na educação no período da pandemia?

Motivados por essas reflexões e questionamento, realizamos uma pesquisa que objetivou contribuir para que a formação docente pudesse, nestes contextos, ser reconhecida e aprimorada<sup>1</sup>. Julgamos que a relevância dos questionamentos e das evidências a partir deles coletadas, consiste nas habilidades técnicas e metodológicas docentes requeridas dentro de uma conjuntura sanitária que impôs alterações abruptas e

<sup>1</sup> Todo o conjunto de dados que suporta os resultados deste estudo está publicado no próprio artigo. Os questionários foram aplicados durante o mês de novembro de 2021. Para garantir ética na pesquisa, os participantes autorizaram o uso das informações prestadas no questionário e nenhum dado de identificação deles foi solicitado.

profusas nos ambientes e práticas profissionais. Nesta perspectiva, de modo a apoiar teoricamente nossa pesquisa, desenvolvemos os subtítulos a seguir, os quais estão amparados em autores que dialogam sobre as reflexões aqui apresentadas.

### **ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

A discussão sobre a formação docente e sobre os impactos que dessa demanda emergem está presente na oratória e na escrita de muitos pesquisadores e profissionais. Da exposição de argumentos e questionamentos, surgem reflexões sobre problemas históricos e modernos, constatação de avanços e de estagnações. Neste percurso, ainda que existam novas iniciativas em políticas de formação docente, os currículos direcionados à formação inicial de professores nas instituições de ensino deveria passar por uma verdadeira revolução, tanto nas estruturas formativas, quanto nos currículos (Gatti, 2013). Fato é que “no decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores” (Nóvoa, 2019, p.7).

Nóvoa (2019) e Oliveira et al. (2015) destacam que a formação docente deve ir além da aprendizagem instrumental e incluir a construção de uma postura crítica e reflexiva, capaz de proporcionar aos professores a capacidade de adaptar suas práticas a diferentes contextos e necessidades. Trata-se de dotar os futuros professores de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoa, ou seja, capacitá-los a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade. Isso requer reflexivamente, flexibilidade e rigor (Imbemón, 2000).

Ora, se o contexto da prática e da formação docente já inspiravam tantas preocupações e zelo, no período da pandemia, as desigualdades só se evidenciaram, como remete a Nóvoa (2019), ao afirmar que em pleno século XXI a escola parece perdida porque ainda não consegue lidar com as mudanças do tempo presente, contradizendo, portanto, com uma promessa antiga que era viabilizar uma escola pública de qualidade para todos.

As demandas educacionais contemporâneas têm evidenciado a necessidade de investimentos na formação de professores que envolva o uso das tecnologias na educação. A incipiente e/ou carência deste tipo de formação traz à tona a problemática da grande desigualdade social que existe no acesso aos equipamentos e redes móveis que favoreçam a oferta de um ensino de qualidade aos estudantes de escolas públicas. Neste percurso, percebemos avanços que estão inseridos nas vidas dos escolares, mas que não fazem parte das ações da escola, como é o caso de uma formação continuada para profissionais de educação que inclua a habilitação para o uso das tecnologias da informação e da comunicação como recurso didático, uma formação que consta nas normas jurídicas como essencial, mas que, na prática, vem sendo negligenciada pelos governos.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) por exemplo, define metas que preveem a valorização dos profissionais da educação, por meio de formação continuada. Isso é acentuado na meta 16: “(...) garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p.51).

De acordo com Frizon et al. (2015), os professores munidos de aprendizagem e reflexão acerca do uso das tecnologias digitais, terão condições de orientar seus alunos de forma crítica, sem que sejam manipulados por elas. Ao contrário, orientarão seus alunos a manipularem as tecnologias digitais, no sentido de assegurar a apropriação e sentido da sua utilidade, em busca da produção do conhecimento. Vale ressaltar que os

autores corroboram com aquilo que já estávamos entendendo, qual seja, que o uso das tecnologias digitais na escola não é um modismo, mas passou a ser item necessário à sociedade contemporânea e é um fenômeno mundial que vem afetando direta ou indiretamente a vida escolar. Belloni (1998) reporta ao desafio que o campo da educação enfrenta, uma vez que a escola necessita constituir-se em espaço de mediação entre a criança e esse meio ambiente tecnológico, povoado de máquinas que lidam com a mente e o imaginário. Dessa forma, não basta só assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação mais sofisticados, mas ir além e estimular, dar condições, preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Na contemporaneidade, as mídias digitais e os diversos recursos tecnológicos disponibilizados e utilizados em diferentes domínios, têm proporcionado novas formas de comunicação, interação e processos de ensino e de aprendizagem, impulsionando transformações nos processos formativos. Essas transformações podem ser notadas na maneira como as crianças e adolescentes lidam com smartphones, tabletes, jogos eletrônicos, pesquisas na internet, entre vários outros meios e inovações tecnológicas, em muitos casos, buscando informações que possibilitam a construção do conhecimento. É possível considerarmos que essas transformações evidenciam certa necessidade de mudanças e/ou adaptações na forma de ensinar, considerando que é perceptível alterações na forma de aprender.

A literatura relativa a estas transformações apresenta reflexões de estudiosos como Mercado (1999), Lévy (1999), Santos (2015), Couto, Ferraz e Pinto (2017), entre outros, que, há algumas décadas, já vêm evidenciando modificações no cenário educacional e apontando algumas necessidades, entre as quais destacam-se: 1) promover inovações na educação através do uso das tecnologias em sala de aula; 2) potencializar o trabalho docente a partir da formação tecnológica para os professores; 3) reformular as metodologias de ensino; além de 4) adequar os currículos, de modo a atender às necessidades dos novos aprendizes.

Essas evidências ganharam maior significado na pandemia da Covid-19, na medida em que as aulas passaram a ser realizadas remotamente, impondo a urgência de integrar as tecnologias aos processos de ensino, aprendizagem e formação de professores, de forma que novos recursos e procedimentos metodológicos fossem criados e utilizados.

Isto não significa dizer que a tecnologia deva ser a protagonista na educação, mas o que pode ser feito com a sua utilização é que favorece a formulação de novas metodologias de ensino e a efetivação de novas aprendizagens. Durante a pandemia a quebra do paradigma presencial foi marcante. Vivenciamos a transposição da maneira com a qual fomos formalmente preparados para realizar atividades cotidianas e profissionais, pela sobreposição e/ou complementariedade do espaço virtual (ciberespaço). Neste novo cenário foi necessário reaprender e reavaliar nossas concepções relacionadas à formação e à educação (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019).

No Brasil, algumas políticas públicas educacionais já preveem o uso das tecnologias na Educação como estratégias pedagógicas para atingir os fins educacionais desejados, quais sejam: melhoria da qualidade da educação; aprendizagem significativa dos alunos; inovação na educação e atendimento às necessidades dos novos aprendizes, que facilmente manejam dispositivos tecnológicos.

O PNE 2014-2024 e a Política de Inovação Conectada são alguns exemplos destas políticas. Entretanto, o uso das tecnologias não acontece de forma tão rápida quanto a atualização acelerada dos equipamentos tecnológicos. O argumento de Moran (2007), sobre a escola ser uma instituição mais tradicional que inovadora e que vem resistindo às mudanças, corrobora com nossas análises.

## O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR, NO CONTEXTO DA PANDEMIA

No caso do modelo ERE adotado pela RMES, a inclusão e/ou universalização foi fortemente afetada pela pandemia. Durante todo o período de isolamento social, quando as escolas permaneceram fechadas, a oferta de ensino para os estudantes desta rede se deu através de: entrega de cadernos de atividades impressas com conteúdos curriculares compactados para os estudantes responderem em casa e posterior devolução à escola; e transmissão de aulas via canais televisivos, muitas vezes reprisadas.

Consideramos que estas alternativas estão longe de serem consideradas mecanismos para ofertar uma educação de qualidade. Isto revela a falta de planejamento e investimento da RMES para tanto. Neste cenário, percebemos nitidamente a desigualdade entre as redes privada e pública de educação no que concerne à oferta e oportunidades de aprendizagem a seus estudantes, afinal, não teria como garantir produção de aprendizagem pelos estudantes das escolas públicas com este modelo de ensino.

Decorrido quase um ano e meio de pandemia, as aulas nas escolas da RMES foram retomadas em agosto de 2021 de forma híbrida, de acordo com a adesão das famílias dos alunos. Para tal fim, esta rede de ensino orientou os pais e responsáveis, que não se sentiram confortáveis em levar seus filhos para a escola, a optar pela continuidade do ensino remoto. Os efeitos dessas medidas levaram os docentes a atuarem em três frentes: 1) planejar e ministrar aulas para grupos de estudantes que frequentavam a escola em semanas alternadas; 2) planejar e orientar cronograma de atividades para grupos de estudantes que estudavam em casa em semanas alternadas e, 3) planejar atividades e orientações pedagógicas para os estudantes, cujas famílias optaram pela continuidade do ensino remoto.

De modo complementar, os docentes realizavam atividades burocráticas tais como: 1) Preenchimento semanal de planilhas de planejamento de aulas/atividades e orientações pedagógicas, por grupos do ensino híbrido e do ensino remoto, em plataformas específicas da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA (Smed); 2) preenchimento de planilhas de avaliação dos estudantes ao final de cada unidade didática, também em plataformas específicas da Smed; 3) preenchimento mensal de informações sobre a participação dos alunos em atividades e frequência no SMA<sup>2</sup>, a partir da plataforma do Sistema de Gestão Educacional – Sigel, implantado pela Smed; e, 4) participação em reuniões online com a coordenação pedagógica e a gestão escolar, semanalmente.

A partir dessas observações fica ainda mais evidente a necessidade de formação e instrumentalização para o uso das tecnologias, de forma que os docentes desenvolvam habilidades indispensáveis para atuarem com qualidade, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras, independente da etapa de ensino, seja no presencial, remoto ou ensino híbrido, bem como habilidades para realizarem atividades burocráticas a eles atribuídas.

<sup>2</sup>Sistema informatizado que visa o monitoramento e intervenção no processo pedagógico das escolas, verificando suas dificuldades e necessidades, de modo a favorecer o planejamento e uso de recursos em prol da aprendizagem.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa que “envolve primeiramente estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem” (Yin, 2016, p. 6). Neste sentido, a pesquisa foi realizada com a participação de 101 professores da RMES. Vale ressaltar que, como afirma Yin (2016, p. 211), quase todos os estudos qualitativos trarão informações sobre as ações e atitudes dos participantes e os resultados tendem a relatar suas percepções, aspirações, crenças ou comportamentos.

Para coleta dos dados foi utilizado um questionário misto, elaborado através da plataforma de formulários Google. Nele constavam as informações sobre os objetivos e finalidade da pesquisa. Foi destacado que os dados seriam analisados, contudo, a identificação dos participantes seria resguardada, a fim de garantir o anonimato deles. Isto foi garantido com a ausência de campos para preenchimento de dados pessoais. Este instrumento constou de questões abertas e fechadas, intercaladas entre si, que permitiram obter dados e recolher informações específicas, possíveis de serem aprofundadas nas análises. As proposições do questionário versaram sobre o perfil dos professores, formação acadêmica, tempo de atuação em sala de aula e na Rede de ensino e, formações para o uso das tecnologias em sala de aula e ensino remoto.

A pesquisa foi subsidiada pela revisão de literatura, tendo como chave de busca as categorias teóricas que ampararam a investigação e, concretizada com o trabalho de campo, com a aplicação e análise de conteúdo dos questionários respondidos.

Depois de elaborado, o questionário foi testado por seis pesquisadores e dois professores, o que nos permitiu analisar a estrutura do instrumento e o formato das questões. Por fim, foi enviado aos participantes da pesquisa. Nesse momento, a parceria com alguns gestores escolares foi importante, pois estes encaminharam o questionário (através de aplicativos de mensagens instantâneas ou e-mails) e fizeram contato com alguns professores, apresentando e esclarecendo a proposta da pesquisa.

Na visão de Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”, se configura como um leque de informações sobre a vivência dos participantes e tem duas funções na aplicação dessa técnica: 1) “verificação de hipóteses e/ou questões”; e 2) “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos”.

Apoiamos as análises no método desenvolvido pela Professora Laurence Bardin, que apresenta três fases de desenvolvimento para uma análise de conteúdo (Figura 1).

Depois de organizados, os dados foram analisados e interpretados. As categorias emergiram da exploração dos dados apresentados nos questionários e serviram de base para estruturar o artigo em subtítulos. Foram elas: a) formação docente; b) uso das tecnologias na educação; c) trabalho docente na RMES no contexto da pandemia; e, d) formação dos professores da RMES na pandemia.

Figura 1 – Fases de desenvolvimento de uma análise.



Fonte: Bardin (2016). Elaborada pelos autores.

## COMO ANDOU A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA RMES, A PARTIR DO CENÁRIO DE PANDE- MIA?

Nesta seção apresentamos os dados recolhidos dos questionários aplicados a professores da referida rede, bem como algumas análises que desenvolvemos. A escolha de escolas e professores foi feita de forma aleatória.

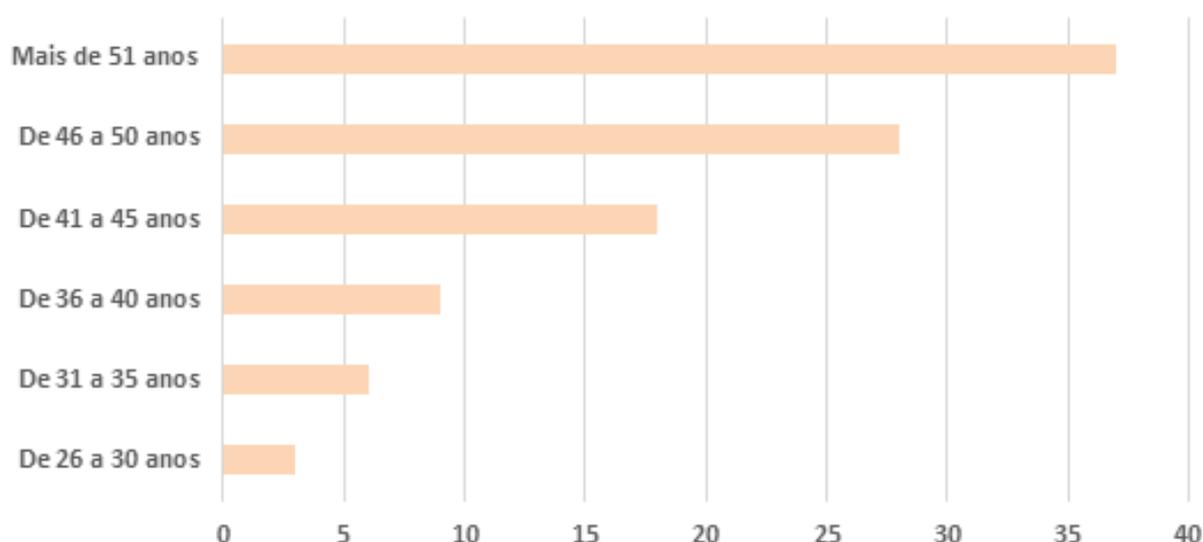
A RMES é composta por 422 escolas. Participaram da pesquisa 101 professores da Rede, tendo uma representatividade eminentemente feminina, uma vez que do tal 96 respondentes foram do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Estes dados corroboram com Vianna (2013), Rocha e Oliveira (2017), entre outros pesquisadores, que destacam a feminização da educação no Brasil. O gráfico 1 apresenta os dados sobre a faixa etária dos participantes.

Analisando os dados apresentados no gráfico 1 é possível observar que um pouco mais de 82% dos participantes tinham mais de 40 anos. Dos 101 participantes, 37 tinham mais de 51 anos de idade; 28 estavam na faixa dos 46 aos 50 anos; 18 tinham entre 41 a 45 anos e 09 estavam na faixa dos 36 a 40 anos. Seis participantes tinham entre 31 a 35 anos e apenas 03 estavam na faixa de 26 a 30 anos de idade. Não houve registro de participantes com menos de 26 anos de idade.

No que se refere ao tempo de atuação em sala de aula, os dados apresentados evidenciaram que a maioria dos professores tinham vasta experiência na docência, pois 87 atuavam em sala de aula há mais de 11 anos. Dos 101 professores participantes da pesquisa, 11 tinham de 06 a 10 anos de experiência em sala de aula e apenas 03 tinham de 01 a 05 anos de atuação.

Sobre o tempo de atuação na RMES, a grande maioria (72 participantes), tinha mais de 11 anos na referida Rede. 18 participantes tinham entre 06 a 10 anos de atuação e 11, atuavam na Rede há menos de seis anos. O quadro 1 apresenta em qual etapa de ensino os docentes lecionavam.

**Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.**



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

**Quadro 1 - Distribuição dos professores por etapas de ensino.**

ETAPA DE ENSINO	PARTICIPANTES
Educação Infantil	22
Ensino Fundamental I	49
Ensino Fundamental II	19
Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais	6
Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Foi possível observar que apenas 24 professores atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isto se justifica pela formação inicial, uma vez que predominou, entre os participantes, a formação em Pedagogia, ou seja, dos 101 participantes, 71 são licenciados em Pedagogia, 29 têm outras licenciaturas e apenas 01 participante é licenciada em Pedagogia e em Letras Vernáculas. O quadro 2 apresenta a formação inicial dos participantes, por licenciatura.

Ainda sobre a formação dos participantes, percebemos acerca da maior titulação que apenas 11 participantes tinham apenas a formação inicial. Os demais deram continuidade à formação, sendo que: 67 professores tinham especialização; 21 tinham titulação de mestrado; 02 tinham doutorado. Também foi verificado que uma professora realizou estágio de pós-doutoramento.

**Quadro 02 - Formação dos participantes, por licenciatura.**

LICENCIATURA	PARTICIPANTES
Pedagogia	71
Letras Vernáculas	06
Ciências Biológicas	04
Dança Contemporânea	04
Desenho e plástica	03
Música	03
História	02
Letras Vernáculas com Espanhol	01
Geografia	01
Letras Vernáculas com Inglês	01
Normal Superior/Séries Iniciais	01
Química	01
Matemática	01
Artes	01
Pedagogia e Letras	01

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

## 1.1 SOBRE A FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E ENSINO REMOTO

Para obtermos dados suficientes para analisarmos estas formações, foram feitas as seguintes perguntas aos professores: 1. Você teve alguma formação que envolvesse a aprendizagem sobre o uso de tecnologias na educação? Foi apurado que mais de 50% dos participantes (56) não tiveram esse tipo de formação. Essa situação pode estar relacionada ao período de formação desses professores, uma vez que a maioria já possui tempo superior a 11 anos de atuação. O que nos leva a entender que, a depender do ano de conclusão, os cursos de formação para professores podem não ter preparado esses profissionais para o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e de aprendizagem.

Mas, há considerações a serem feitas sobre essa formação. Para José Armando Valente (1999) e José Moran (2015), a reflexão sobre a formação para o uso das tecnologias deve ser pensada para além do uso das ferramentas ou instrumentos de apoio pedagógico, pois, o uso das TICs pode transformar a prática pedagógica, não figurando apenas como recursos a serem adicionados às práticas tradicionais. De acordo com os autores, para que essa transformação seja operada na prática, o uso eficaz das tecnologias depende de uma compreensão pedagógica profunda que deve ter lugar em espaços educativos variados, espaços de discussão de problemas sociais que geram novas políticas públicas, como é o caso das universidades, das escolas e dos sindicatos.

Vale ressaltar que, atualmente, alguns cursos de graduação já têm em sua grade curricular a inclusão de componente curricular referente às tecnologias, porém, a depender da carga horária exigirá seleção de assuntos que nem sempre cumprem às necessidades dos professores ou futuros professores. Entretanto, para os professores em serviço que não tiveram essa formação, Oliveira et al (2015) sugerem treinamentos na própria escola, promovidos pelas Secretarias de Educação, até mesmo em convênio com universidades.

Para os 45 professores que afirmaram ter tido este tipo de formação, foi feita a seguinte pergunta: 2. Você considera que esta formação lhe habilitou para o ensino remoto?

Dos 45 participantes, 09 afirmaram que a formação da qual participaram lhes habilitaram para o ensino remoto, 19 responderam que não e outros 17 responderam que habilitou em parte. Estes são depoimentos de alguns participantes:

[...] Sei de algumas ferramentas e possibilidades pedagógicas, mas grande parte dos estudantes não tem recursos de acesso.

[...] As tecnologias eram outras.

[...] Fiz um curso e tive poucas oportunidades de uso por falta de equipamentos e internet boa nas escolas.

[...] Fiz um curso sobre as tecnologias da informação na sala de aula. Ajudou bastante.

[...] Não o suficiente e necessário para as demandas atuais.

A análise destas narrativas corrobora com a premissa de que o investimento em cursos de treinamento para o uso de tecnologias não é suficiente, mais que isso, é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos tecnológicos (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Se atentarmos para as necessidades desta geração, marcada pelas conectividades, o professor precisa ser capaz de potencializar sua prática docente através da interatividade, conectividade, colaboração, dentre outras possibilidades (Santos, 2015). Indo também ao que Belloni (1998) preconiza que a escola deve preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias e para isso é essencial que o docente também seja formado para essa finalidade.

Também foi feita a seguinte pergunta aos participantes: 3. Com a pandemia da Covid-19, você sentiu necessidade de buscar alguma formação para o ensino remoto? Diante das respostas apuradas foi possível observar que mais de 90% dos professores sentiram necessidade de formação para atuar no ERE. O que é justificável porque até o momento da pandemia deduzimos que não havia uma necessidade ou interesse específico em relação ao uso das tecnologias em função da forma convencional de atuar no ensino presencial. Por outro lado, também existe a falta de laboratório na maioria das escolas. Quando se percebe a necessidade de reagir, os professores buscaram reinventar suas práticas pedagógicas, lidando com suas limitações e tentando lidar também com as dificuldades de seus alunos e do acompanhamento deles no âmbito familiar, também com suas limitações.

Dos 101 participantes da pesquisa, apenas 09 professores responderam que não sentiram essa necessidade. Vale ressaltar que estes mesmos professores foram os que participaram de algum tipo de formação que envolvesse a aprendizagem sobre o uso de tecnologias na educação e que afirmaram que a formação da qual participaram lhes instrumentalizou para o ensino remoto.

Esta resposta afirmativa da grande maioria dos participantes (92 professores) é compreensível, uma vez que a modalidade de ensino em que sempre atuaram é a presencial e bruscamente passaram a atuar em outras modalidades, sem possuírem certas habilidades para tal. Entretanto, como afirmam Oliveira et al (2015) é importante que o professor, ao pensar em melhorar sua prática, não se limite à formação inicial. A formação permanente é imprescindível porque proporciona estudos e desenvolvimento de “uma postura de profissional reflexivo, pesquisador da própria prática, munido de formação teórica competente que o prepare para ver o mundo na sua globalidade e não de forma fragmentada” (p. 3). Pensando nessa formação permanente

nos reportamos a Nóvoa (2019, p.11) ao afirmar que “é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”.

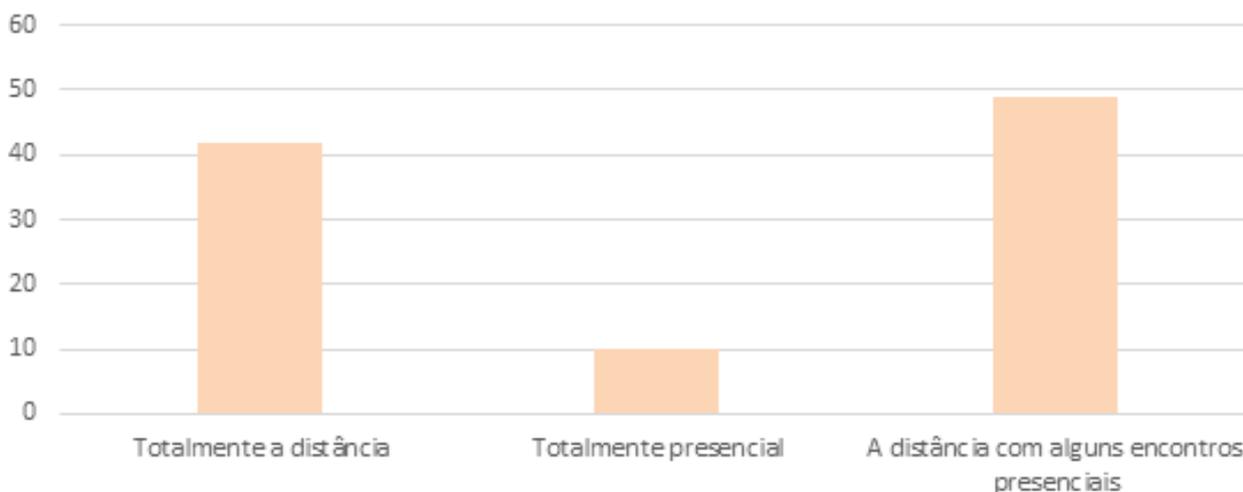
Outra consideração a ser feita diante das respostas pauta-se no reconhecimento da necessidade de aprimoramento para o uso das tecnologias em sala e fora dela. Para Belloni (1998) há uma urgência de os professores estarem preparados para uma prática pedagógica crítica e inovadora, pois, para garantir a renovação das metodologias de ensino e a transformação da educação pública, é necessário compreender as vantagens dos espaços flexíveis e interativos que as TICs podem promover, para os alunos e, para os próprios professores.

Sendo assim, a habilitação no uso das TICs pelos professores corrobora para endossar o que Paulo Freire (1996) e José Moran (2015) enfatizam sobre a necessidade de criar ambientes de aprendizagem ativos e centrados no aluno como uma oportunidade para enriquecer a análise e propor caminhos para uma formação que valorize a autonomia do estudante e a interatividade. Dessa maneira, o uso das TICs pode ser associado a metodologias ativas de ensino, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, etc.

Aos participantes que sentiram a necessidade de formação para o ensino remoto, foi feita a seguinte pergunta: 4. Qual modalidade de ensino seria mais adequada para esta formação, na sua opinião?

**Gráfico 3 - Respostas dos participantes à pergunta número 4.**  
**Fonte: Elaborado pelos autores (2021).**

A análise dos dados apresentados no gráfico 3 permitiu-nos observar que os professores poderiam estar



seguindo o fluxo das orientações para o isolamento social e não desejariam participar de um curso totalmente presencial, pois, 42 optariam por uma formação totalmente a distância e 49 acreditavam que a modalidade ideal para este tipo de formação seria a distância, com alguns encontros presenciais. Apenas 10 professores sinalizaram a modalidade totalmente presencial como a ideal.

Ainda existe um certo preconceito sobre o ensino a distância, pois este não permite uma maior aproximação e troca de experiências com professores e colegas, como ocorre no formato presencial. Entretanto, devido aos efeitos da pandemia, principalmente do distanciamento social, percebe-se mudanças na forma de pensar

da maioria dos participantes. Compreendemos que um curso a distância em momentos atípicos como este pode favorecer novas formas de experimentar, conhecer, socializar experiências e se munir de conhecimentos e práticas que favoreçam a aplicabilidade na realidade de cada professor.

A última pergunta, feita aos participantes foi: 5. Você iniciou alguma formação para o ensino remoto durante a pandemia? Se iniciou, como se deu esta iniciativa?

A análise das respostas à estas perguntas evidenciou que quase 70% dos professores participantes da pesquisa não buscaram formação para atuar no ERE. Apenas 33 professores iniciaram um curso de formação que os capacitasse para o ensino remoto e essa iniciativa se deu por financiamentos próprios. Foi verificado também que a Smed não forneceu a seus professores e professoras, bases para essa qualificação.

Consideramos que a falta de oferta deste tipo de formação contribui para acirrar as desigualdades sociais à medida que limita a atuação docente na educação pública.

Ter o acesso à banda larga na residência também é um fator que favorece o acesso à aprendizagem para o trabalho com novas tecnologias. Identificamos que dos 101 participantes, apenas 3 professores não tinham acesso a internet banda larga em suas casas. Neste caso, a Smed deveria viabilizar uma forma de resolver a situação, como forma de não excluir ou prejudicar nenhum profissional de educação, em caso de uma iniciativa de formação para a categoria.

A ausência de acesso à banda larga por professores de uma rede pública municipal de ensino de uma grande capital evidencia, mais uma vez, as desigualdades entre a educação ofertada aos diferentes públicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados e revisão de literatura permite-nos inferir algumas considerações:

- i. A maioria dos professores da RMES não estava habilitada para o ensino remoto.
- ii. A referida Rede não investiu em formação continuada sobre o uso das tecnologias aplicadas à educação para os docentes, nem mesmo para a atuação dos mesmos no ERE.
- iii. É necessário que esta Rede empreenda esforços para ofertar este tipo de formação a seus professores visto que o uso das tecnologias deve fazer parte do cotidiano escolar e constituir-se como um dos elementos essenciais para a melhoria da qualidade da educação.

Dada a lacuna existente na formação de seus professores, compete à Smed investir em cursos de formação continuada considerando a importância das tecnologias na prática docente, pois não é mais possível ignorarmos que elas fazem parte do cotidiano da sociedade e a escola necessita buscar estratégias para o domínio necessário, por parte dos professores, para o seu uso em sala de aula. Imaginamos que a situação da pandemia também poderá alterar algumas estratégias nos cursos de formações de professores para que tenham outros formatos, observando a realidade e a necessidade dos professores para atuarem em situações diversas.

Com a pandemia de Covid-19 ficaram evidentes as dificuldades dos docentes acerca do uso das tecnologias. Vale ressaltar que a necessidade de ensino com a utilização de recursos digitais ficou muito premente e este deve ser explorado, principalmente para se pensar em formação continuada dos professores. Importa lembrar que no contexto pandêmico os professores tiveram de se reinventar para poder cumprir com suas

responsabilidades da melhor forma possível, num período em que todo o mundo lutava pela manutenção da vida.

As realidades bastante díspares entre a qualidade da oferta de ensino das redes públicas e das redes privadas, durante o contexto pandêmico, sublinhou as históricas desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

AUTORA 1 et al. (2020)

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educ. Soc.**, 19 (65). Dez 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Brasil, Decreto (2017). **Decreto Nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências.

Brasil, Lei (2014). **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

COUTO, Edvaldo Souza; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes, PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no Contexto escolar. **Textura**, v. 19 n.40, maio/ago 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIZON, Vanessa. et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUCRP, de 26 a 29/10/2015.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

IMBEMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios para chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2015.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. et al. Formação docente para o uso das tecnologias digitais: Novos saberes do professor. Resumos Expandidos do **VI Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II**: "Dispositivos Móveis e Educação", n. 1, ano 2015.

ROCHA, Alessandra Leles; OLIVEIRA, Maria Marta Carrijo de. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia. vol. 19, n. 1, jan./jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, v. 28, n. 94, 2015.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores**: O papel das tecnologias de informação e comunicação. Campinas: NIED/Unicamp. 1999.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: Yannoulas, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013, p. 159-180.

YIN, Robert Kuo-Zuir. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre. Penso, 2016.