

**INEZ ALVES DE SANTANA**

**PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM  
CONTEXTO DE PANDEMIA: DIÁLOGOS SOBRE  
PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS E ENSINO  
REMOTO**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE – MS**

**2023**

**INEZ ALVES DE SANTANA**

**PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM  
CONTEXTO DE PANDEMIA: DIÁLOGOS SOBRE  
PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS E ENSINO  
REMOTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lima Paniago

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE – MS**

**2023**

SANTANA, Inez Alves de

Professoras do Ensino Fundamental I em contexto de Pandemia: diálogos sobre processos formativos, práticas e ensino remoto / Inez Alves de Santana, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lima Paniago. -- Campo Grande, MS: 2023. 99 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2023

1. Formação Continuada Docente. 2. Ensino Remoto. 3. Pandemia. Paniago, Maria Cristina Lima.

**“PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CONTEXTO DE PANDEMIA:  
DIÁLOGOS SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS E ENSINO REMOTO”**

**INEZ ALVES DE SANTANA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora Maria Cristina L. Paniago  
Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria (IFMS) Examinador Externo Maria Cristina L. Paniago  
Profª. Drª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Examinadora Interna MRB

Campo Grande/MS, 16 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Cicera Ramos de Santana (*in memoriam*), e ao meu irmão, Luiz Antônio Ramos de Santana (*in memoriam*), sempre agradeço a Deus por vocês terem participado da minha vida.

Aos meus filhos, Franklin e Johnny, vocês são a melhor parte de mim.

Ao meu pai José, por ser a demonstração de força e paciência.

Às minhas irmãs, Camila e Neide, estamos sempre juntas, mesmo nos momentos mais difíceis, vocês me ensinam o valor da família.

À minha nora, Mayara, e ao meu neto, Heitor, sempre me trazendo alegrias e felicidades.

Aos meus colegas da Coordenação Pedagógica, nas alegrias e nas dificuldades, todos os dias eu aprendo e me espelho em vocês.

Às minhas diretoras amadas, Rosângela Brito e Kátia Carminati, que compreenderam este meu momento para estudar e me apoiaram.

Às minhas amadas e queridas professoras dos 1º anos, sem a contribuição de vocês este trabalho não se realizaria.

À minha querida orientadora, Maria Cristina Lima Paniago, obrigada pela paciência e por me conduzir neste processo de descoberta.

Aos colegas do Mestrado e do GETED, que me proporcionaram aprender cada vez mais nas reuniões e discussões.

SANTANA, Inez Alves de. **Professoras do Ensino Fundamental I em contexto de pandemia: diálogos sobre processos formativos, práticas e ensino remoto**. Campo Grande, 2023. 99 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Em tempos de transformações, devido ao avanço de uma Pandemia, os impactos nas instituições escolares demonstraram a urgência em discutir questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais e suas potencialidades. Nesse cenário, em que as escolas nos anos de 2020 e 2021, foram obrigadas a se reorganizarem para atenderem aos alunos e professores que estavam em isolamento, muitas mudanças foram necessárias. As condições momentâneas provocaram discussões sobre como seriam desenvolvidos, neste período, os processos de ensino e de aprendizagem, com a implementação do ensino remoto, sob a perspectiva de um novo olhar e, principalmente, como os processos formativos docentes foram articulados ante a este novo cenário. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo analisar como ocorreu o processo formativo das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, em um período de Pandemia. Articulamos os diálogos em torno de duas questões: a discussão acerca dos processos formativos desenvolvidos neste período e a problematização dos impactos e desdobramentos nas formações tecnológicas e pedagógicas com a implementação do ensino remoto. Tal realização busca desenvolver um trabalho interativo, além de manter o vínculo das crianças com a escola, por meio das plataformas virtuais, as quais foram adotadas pela Rede Pública de Ensino de Campo Grande. A implementação deste recurso, neste período, possibilitou às professoras o conhecimento de algumas plataformas virtuais e ferramentas, assim como a disponibilidade do material para estudo, por meio do celular, o qual foi incorporado para auxiliar na aprendizagem. Consideramos que o uso crítico das tecnologias digitais torna-se uma das questões mais relevantes nesse contexto, porém, sabemos que é necessário construir espaços que discutam e formalizem articulações entre as formações e o fazer pedagógico, de maneira que não precarize ou intensifique o exercício da docência. Para a realização deste trabalho, utilizamos a pesquisa qualitativa, desenvolvida com um grupo de discussão, composto por professoras das turmas de 1º anos do Ensino Fundamental. O método adotado para produzir os dados foram as narrativas, reconhecendo a importância do contexto, das experiências e das vivências das professoras. Para realizar esta discussão, optamos por encontros semanais, online, pela Plataforma Google Meet. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Os resultados demonstram que durante o período da pandemia, as professoras precisaram se reinventar para atender seus alunos, além de passarem por diversos processos que não surgiram na escola, mas, que infelizmente, recaíram nela. Dentre os inúmeros desafios, podemos citar: a desigualdade econômica que desfavorece as famílias; a falta de conectividade; a precarização do trabalho docente; a dificuldade em manter o vínculo com as crianças. Alguns avanços surgiram, como a ampliação da capacidade digital e o uso das ferramentas digitais, mas, ainda é necessário buscar a incorporação e operacionalização, por meio de uma Formação com investimentos em uma perspectiva de compartilhamento e coletividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação continuada docente; ensino remoto; pandemia.

SANTANA, Inez Alves de. **Elementary School I Teachers in a pandemic context: dialogues on training processes, practices and remote teaching.** Campo Grande, 2023. 99 p. Dissertation (Master in Education) Catholic University Don Bosco.

## **ABSTRACT**

In times of transformation, due to the advance of a Pandemic, the impacts on school institutions demonstrate the urgency of discussing issues related to the use of digital technologies and their potential. In this scenario, in which schools in the years 2020 and 2021 were forced to reorganize themselves to serve students and teachers who were in isolation, many changes were necessary. The momentary conditions provoked discussions about how the teaching and learning processes would be developed, in this period, with the implementation of remote teaching, from the perspective of a new look and mainly, how the teacher training processes were articulated in this new scenario. From this perspective, the research aims to analyze how the training process of the teachers of the 1st year of Elementary School took place, in a period of Pandemic. We articulated the dialogues around two questions: the discussion about the training processes developed in this period and the questioning of the impacts and developments in technological and pedagogical training with the implementation of remote teaching. This achievement seeks to develop an interactive work, in addition to maintaining the children's bond with the school, through virtual platforms, which were adopted by the Campo Grande Public Education Network. The implementation of this resource, in this period, made it possible for the teachers to become aware of some virtual platforms and tools, as well as the availability of material for study, through the cell phone, which was incorporated to aid in learning. We consider that the critical use of digital technologies becomes one of the most relevant issues in this context, however, we know that it is necessary to build spaces that discuss and formalize articulations between training and pedagogical work, in a way that does not precarious or intensify the exercise of teaching. To carry out this work, we used qualitative research, developed with a discussion group, composed of teachers from the 1st year classes of Elementary School. The method adopted to produce the data forms the narratives, recognizing the importance of the context, experiences and experiences of the teachers. To carry out this discussion, we opted for weekly meetings, online, through the Google Meet Platform. The research is linked to the research line Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training and to the Research and Studies Group in Educational Technology and Distance Education (GETED), of the Postgraduate Program Master's and Doctorate in Education, at Universidade Católica Don Bosco (UCDB). The results show that during the pandemic period, teachers needed to reinvent themselves to serve their students, in addition to going through several processes that did not arise at school, but which, unfortunately, fell back on it. Among the numerous challenges, we can mention: economic inequality that disadvantages families; the lack of connectivity; the precariousness of teaching work; the difficulty in maintaining the bond with the children. Some advances have emerged, such as the expansion of digital capacity and the use of digital tools, but it is still necessary to seek incorporation and operationalization, through Training with investments in a perspective of sharing and collectivity.

**KEY WORDS:** continuing teacher education, remote teaching, pandemic.

## **LISTA DE APÊNDICE**

<b>APÊNDICE A – Carta Convite .....</b>	<b>92</b>
---	-----------

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -Categorizações referentes a transição para o ensino remoto e os impactos nos processos formativos .....	70
<b>Figura 2</b> – Adulto trabalhando no Sistema <i>Home Office</i> .....	66
<b>Figura 3</b> – Criança estudando no Sistema <i>Home Office</i> .....	66
<b>Figura 4</b> – Imagem de logomarcas de plataformas digitais. ....	66

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Publicações apresentadas na 40ª reunião da ANPED – GT 16 – temas variados.....	23
<b>Tabela 2</b> - Desenvolvimento dos encontros.....	66

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Publicações apresentadas na 40ª reunião da ANPED - GT 16 – Cibercultura. ....	27
<b>Quadro 2</b> - Publicações apresentadas na 40ª reunião da ANPED - GT 16 – Pandemia.....	30
<b>Quadro 3</b> - A implementação do ensino remoto. ....	64
<b>Quadro 4</b> - Temas discutidos.....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Rotina do trabalho docente .....	20
<b>Gráfico 2</b> – Trabalhos apresentados na 40ª reunião da ANPED.....	22

## **ANEXOS**

<b>ANEXO A- Poema Apanhador de Desperdícios .....</b>	<b>93</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I - OS PROCESSOS FORMATIVOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PANDEMIA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Revisão Sistemática de Literatura .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A influência da Pandemia nos processos formativos.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 A intensificação do trabalho docente .....</b>	<b>37</b>
<b>1.4 Os processos formativos e seus desafios frente à Pandemia .....</b>	<b>38</b>
<b>1.5 O currículo em contexto de pandemia.....</b>	<b>42</b>
<b>1.6 Os impactos nos processos formativos e os reflexos nas práticas.....</b>	<b>44</b>
<b>1.7 As consequências da Pandemia: deslocamento dos processos formativos .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 2 - OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 O <i>smartphone</i> na palma da mão .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2 Entre incertezas e perspectivas: o ensino remoto na Pandemia.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3 O ensino remoto: uma estratégia desigual .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIAS: ALGUNS CAMINHOS TRILHADOS.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Grupo de discussão com as narrativas .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2 Percursos e contextos.....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 TEMÁTICA 1 - Os impactos no processo formativo docente: possibilidades e/ou desafios.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 TEMÁTICA 2 - A implementação do ensino remoto: Avanços e retrocessos .....</b>	<b>78</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

Para começar o nosso diálogo, consideramos que uma Formação Docente Continuada requer preparar os futuros docentes para o uso crítico das tecnologias digitais, a partir da possibilidade de discussões teóricas sobre esta formação, analisando os impactos no processo formativo e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças.

Este é um dos desafios contemporâneos, principalmente porque algumas vezes de maneira crítica, as tecnologias estão presentes nas diversas instâncias sociais, refletindo nas práticas, ressignificando as experiências e os enfrentamentos decorrentes desse processo.

Esta conversa surgiu durante o ano letivo de 2020, com o avanço da epidemia de Covid-19<sup>1</sup> e com a implementação das aulas on-line, em formato remoto, na Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande-MS. Diante desse cenário, houve a necessidade de compreender – enquanto Coordenadora de uma escola da Rede Pública de MS, como ocorreu esse enfrentamento, a partir da percepção das professoras do 1º ano, sob a perspectiva de mudança no processo formativo docente.

Esse processo formativo exigiu, durante a Pandemia, uma atuação docente diferenciada, devido à transição do ensino presencial para o ensino remoto e as situações desencadeadas com a implementação desse formato. O quadro que se delineava com a transição, despertou algumas indagações relacionadas ao desenvolvimento da formação de professores para atuarem com as tecnologias digitais nesse período.

As dúvidas começaram a surgir, e sob a perspectiva de entender como esse processo afetou tanto as formações docentes, nos baseamos nas discussões e referências que abordam esses temas para a educação. Pensamos que professoras e professores têm a capacidade de moldar, mudar, mediar, avançar ou transformar as práticas para potencializar a aprendizagem.

Porém, para que a formação contemple de forma crítica a ação docente, buscamos na incorporação das tecnologias pelo professor, um elemento capaz de redimensionar essa atuação de forma concreta.

Garcia (2011) acredita que a discussão acerca da incorporação das tecnologias digitais pelos professores no processo de ensino aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> A covid 19 é a doença causada pelo novo Coronavírus. Mais de 200 países relataram casos da doença e a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como uma pandemia, que é uma epidemia em escala global.

de um processo crítico, que vise utilizar os conteúdos digitais como elementos para abordar temas ou conteúdos, possibilitando novas práticas para a promoção da aprendizagem.

Durante a Pandemia se observou que uma das estratégias utilizadas foi desenvolvida por meio do ensino remoto, sem a devida ação consciente dos professores como articuladores nesse processo. O que se viu foi a imposição de um único formato.

Almeida (2002) preconiza que a incorporação da tecnologia digital na prática pedagógica vai além da manipulação dos recursos computacionais. É necessário valorizar o trabalho cotidiano dos professores e seus saberes, que advêm da sua experiência profissional.

Tal ação docente, impulsionada pelo fenômeno das tecnologias digitais, é contextualizada com elementos favoráveis à integração entre teoria e prática, com contribuições pautadas na incorporação consciente dos usos destas tecnologias, para ampliar o repertório de conhecimento dos professores e utilizar as potencialidades do ensino.

Como reforça Almeida (2002, p. 75), “a integração entre a prática e teoria exige uma formação do professor que permita o engajamento em processos colaborativos”. O sucesso da incorporação das tecnologias da informação na escola depende da participação e compromisso entre todos, exigindo uma “abertura e flexibilidade em desnudar concepções, valores, crenças e limitações, num constante desapego de si mesmo”.

Nesse reconhecimento de desapego ao que já fazíamos no ensino presencial, o trabalho desenvolvido pelas professoras, neste período pandêmico, levou à retomada de alguns percursos, para compor novas formas de ensinar.

Essa retomada se situou em um contexto desconhecido e com os recursos tecnológicos disponíveis. O domínio do uso destes artefatos exigiu que alguns conhecimentos acerca das tecnologias digitais precisavam ser considerados pelas professoras. Kenski (2003, p.05), analisa esta relação entre tecnologia e aprendizagem como “um amplo conhecimento das especificidades tecnológicas e comunicacionais aliadas às metodologias de ensino e do processo de ensino aprendizagem”, o que exigiu uma reconsideração da prática pedagógica docente.

Na Formação Docente, a dinâmica antes centrada em encontros presenciais, possibilitou considerar que outras formas de aprender fossem incorporadas a partir de uma necessidade humana, e outros caminhos fossem construídos nesse percurso.

A partir desse contexto, com a implementação do ensino remoto, houve o desenvolvimento do trabalho articulado entre escola e alunos, preservando o vínculo entre os dois, mediado pelos professores que conheceram as plataformas virtuais, as ferramentas, a disponibilidade do material para estudo, incorporando o celular para desenvolver o conhecimento. Ocorreu uma reorganização nos espaços de aprendizagem: integração da casa

como uma extensão, tanto para o trabalho docente (*home office*)<sup>2</sup> quanto para as crianças (aprendentes).

Os docentes foram organizados para trabalhar no sistema *Home Office*, provocando uma mudança estrutural na forma de aprender e ensinar, com apoio de *smartphones* e do *WhatsApp* (um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas), por meio de grupos, de acordo com as turmas.

O conteúdo foi articulado a documentos, como apostilas (produzidas pelos docentes), vídeos e outros recursos tecnológicos, utilizando como suporte as Orientações Curriculares (documento normativo disponibilizado pela SEMED), com base nos conteúdos elencados pela BNCC.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa teve como centralidade analisar o processo formativo das professoras do 1º ano em um período de pandemia, discutindo como esses ocorreram, articulando em torno do impacto dos desdobramentos sobre as formações tecnológicas e pedagógicas.

Compreendemos que a transição do ensino presencial para o ensino remoto influenciou as práticas das professoras. Em função disso, decidimos analisar as práticas docentes e as possibilidades e desafios decorrentes desse processo, o qual é articulado por meio do uso das tecnologias digitais contemporâneas, utilizadas durante a pandemia para conduzir a transição das aulas presenciais para o ensino remoto, tendo como elementos fundamentais o uso do *smartphone* e outros meios, como as plataformas digitais que foram utilizadas como recursos para o avanço na aprendizagem e da formação docente.

Assim, nossa investigação, considerou que a partir da implementação do ensino remoto, os desafios nesse processo produziram alguns desdobramentos, os quais impactaram a Formação Docente Continuada.

Entre esses desdobramentos, surge a necessidade de problematizar os impactos na formação docente com algumas possibilidades e desafios, discutindo os avanços e retrocessos decorrentes da implementação do ensino remoto. No primeiro capítulo, tratamos da Formação Docente e as implicações a partir da concepção de currículo em transformação, com mudanças que surgem como prioridade, exigindo uma discussão baseada na construção de uma Formação Docente que atenda os recursos considerados “inovadores”, por meio dos quais os professores

---

<sup>2</sup> A propagação da COVID-19, exigiu que diversos profissionais modificassem sua rotina de trabalho e adotassem o regime de *home office* de forma rápida e compulsória.

tiveram que investir em suas dificuldades como intensificação e precarização do trabalho docente.

Para compor nosso aporte teórico, fizemos uma Revisão Sistemática de Literatura acerca do assunto nos anais da ANPED, com um recorte temporal entre 2021 e 2022, devido ao ineditismo do assunto.

No segundo capítulo, abordamos a tecnologia como suporte para a transição deste período, a partir da discussão desta implementação de formato remoto, impactando na Formação Docente com o uso do *smartphone*, suas potencialidades e as limitações. Esse processo exigiu uma dinâmica diferente, na qual os artefatos digitais estavam presentes, mas as famílias e a escola despreparadas para esta mediação.

No terceiro capítulo, trazemos a metodologia, com a perspectiva da pesquisa qualitativa, considerando as discussões em grupo, com as narrativas como instrumento para compor os dados.

No quarto capítulo, fizemos as análises dos dados e, por fim, as considerações finais.

## **CAPÍTULO I - OS PROCESSOS FORMATIVOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PANDEMIA**

A Pandemia causada pelo avanço do vírus da Covid-19, promoveu uma reorganização na forma com a qual a escola articulou as aprendizagens e manutenção dos vínculos com as crianças.

No ano de 2019, com a disseminação do vírus em outros países, começamos a perceber que o Brasil seria afetado com a rapidez da propagação da doença. Essa realidade chegou em 2020. Em Campo Grande/MS, as escolas foram fechadas no mês de maio de 2020, com previsão de retorno quando a situação fosse regularizada ou controlada. Ficamos isolados. O prazo durou cerca de dois anos. O isolamento social mudou a dinâmica dos espaços de aprendizagem e alternativas foram desenvolvidas para evitar que as desigualdades educacionais ficassem mais acirradas.

O impacto negativo na educação foi notório, principalmente na Educação Básica. A conciliação entre a vida privada e o trabalho constituiu-se um dos maiores desafios. Aguardávamos uma vacina para conter o vírus. Foi necessário construir novos caminhos, reorganizar os espaços de aprendizagem, reconsiderar os processos avaliativos, e mais importante: precisávamos sobreviver.

O momento histórico marcado pela crise sanitária, revelou ainda mais as fragilidades na educação e afetou diretamente o mundo do trabalho. O reflexo foi imediato na atuação dos professores e acelerou o processo e a utilização das novas tecnologias, gerando uma “imposição” aos professores para usar as tecnologias digitais.

A princípio, os estabelecimentos de ensino tiveram suas atividades suspensas em todo o país. Então, o MEC apontou o caminho “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020).

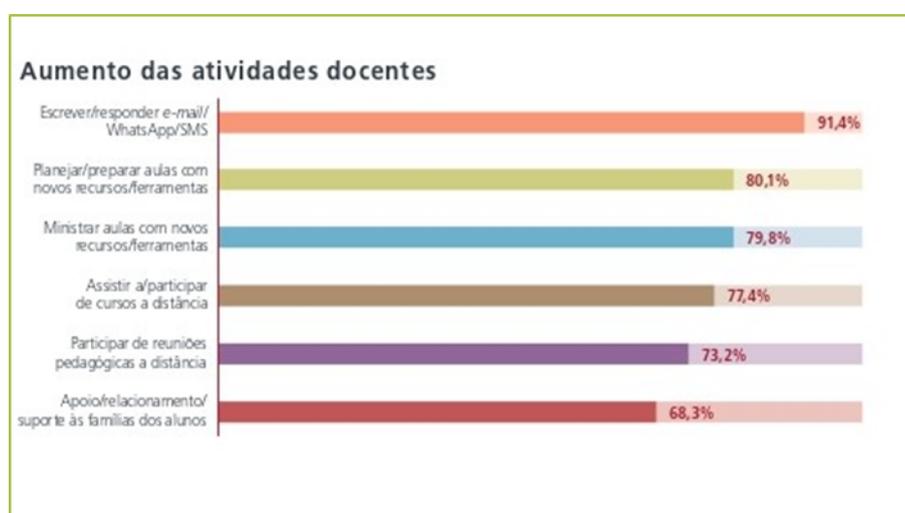
Entre perdas e ganhos, erros e acertos, a reflexão sobre o funcionamento do processo educativo tornou-se urgente, e diversas pesquisas trataram do assunto. Entre elas, citaremos o informe elaborado pela Fundação Carlos Chagas, ao apontar que no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino nesse período (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2021).

No tocante ao trabalho docente, o estudo exploratório desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, relata nas pesquisas realizadas com as professoras, o aumento das atividades

docentes, principalmente com o uso de materiais digitais para a garantia dos conteúdos via *WhatsApp*, *e-mail* ou redes sociais, que foi citado por 91,4% dos entrevistados como estratégia para manter o vínculo com as crianças.

O Gráfico 1, realizado pela Fundação Carlos Chagas, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mapeou como as professoras e professores da rede pública e privada estavam desenvolvendo seu trabalho durante as primeiras semanas do isolamento social.

**Gráfico 1 – Rotina do trabalho docente.**



Fonte: Fundação Carlos Chagas (2021).

Ao observarmos o gráfico, notamos que houve uma reorganização na rotina dos professores para conseguirem atender toda a demanda necessária, com destaque para as atividades que exigiam o uso de uma interface ou interação digital.

Ressaltamos, também, que o uso de materiais digitais, via redes sociais, aumentou a demanda de trabalho pedagógico. Assim, houve uma preocupação das professoras em reorganizar o tempo, de modo a garantir que planejar as aulas com novos recursos ou ferramentas fosse priorizado.

O gráfico demonstra entre outras funções desempenhadas pelas professoras, a participação em reuniões pedagógicas à distância, o que nos trouxe a percepção de que estava havendo uma mudança em relação aos processos formativos docentes no período da Pandemia, caracterizada pela expectativa de que nesse momento houvesse uma transformação na articulação do ensino aprendizagem com o apoio das tecnologias digitais.

Devido a esse momento, surgiram reflexões e discussões que permeiam todo o desenvolvimento do processo da transição do ensino presencial para o remoto, e principalmente

no impacto dessas mudanças na formação das professoras. Os resultados apresentados no gráfico, demonstram que houve um aumento no uso desses materiais digitais, mas há uma preocupação em relação ao aligeiramento para introduzir essa mediação, por meio das tecnologias digitais, exigindo uma adequação dos docentes, desconsiderando as dificuldades geradas neste processo.

### **1.1 Revisão Sistemática de Literatura**

A revisão sistemática de literatura presente nesta dissertação consistiu em identificar as publicações desenvolvidas na área da pesquisa, com o objetivo de evidenciar quais trabalhos têm uma contribuição social e científica relevante.

De acordo com Creswell (2007, p. 45), um dos objetivos da revisão de literatura incide em “compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos que estão aproximadamente relacionados ao estudo que está sendo relatado”.

Considerando o ineditismo do assunto, relacionado à Pandemia de Covid 19, procuramos compartilhar os estudos mais recentes e que possuíam relação com o tema da tecnologia digital utilizada para desenvolver a transição do ensino presencial para o ensino remoto, articulamos este tema com a Formação de Professores e a Pandemia de Covid 19.

Escolhemos os trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com ênfase na 40ª Reunião – com publicações divulgadas no GT- 16 – EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, visto a relevância da ANPED no desenvolvimento das produções que são referências no campo educacional com reuniões que foram realizadas em 2021.

Fizemos um levantamento bibliográfico acerca das produções desenvolvidas nos grupos de trabalho da ANPED, e a leitura inicial dos resumos e publicações acentuou o interesse no GT 16. Esses grupos de trabalhos consideram produções que tem o enfoque voltado para a educação e suas relações, priorizando o uso das tecnologias da informação e comunicação.

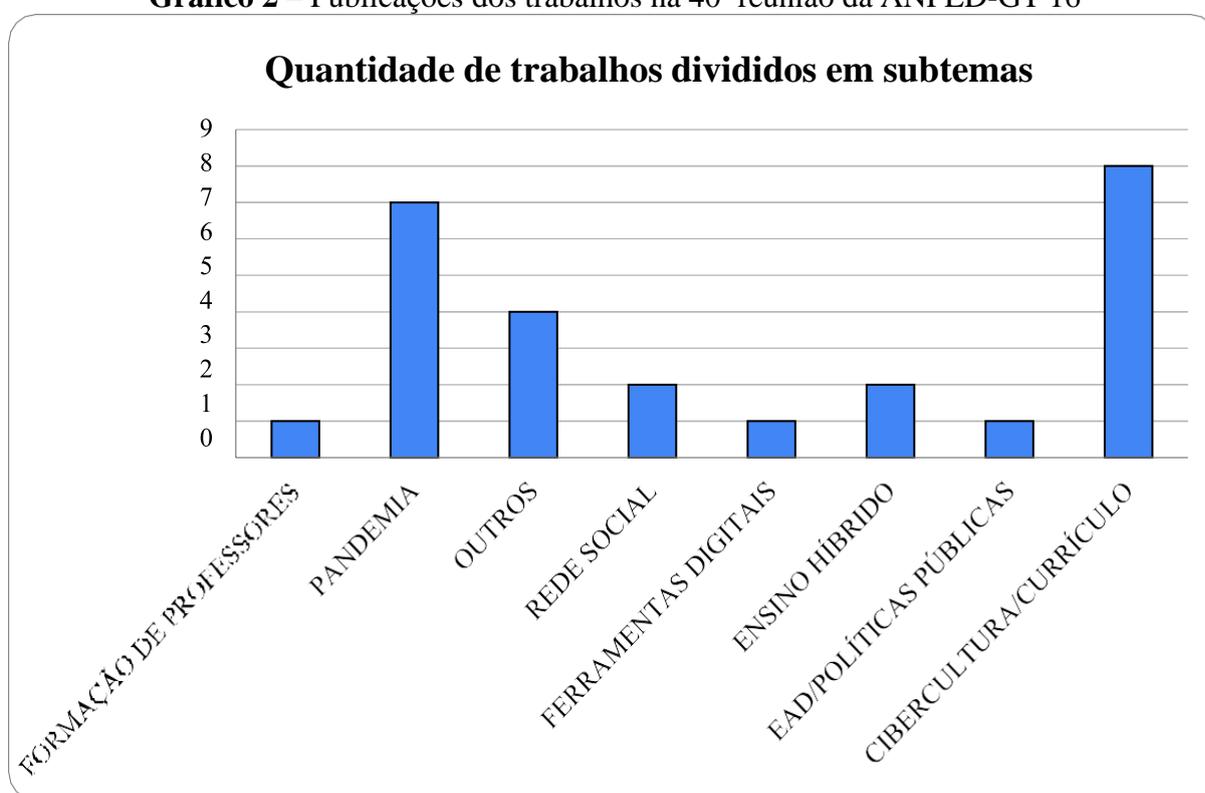
Nosso interesse maior está entre os trabalhos que se aproximam dos nossos objetivos e que trazem a influência da Pandemia na formação docente e os impactos na prática dos professores. Analisamos os trabalhos desenvolvidos nos períodos de 2020 a 2022, sendo esse recorte temporal um limitador devido ao tema ser bem recente.

Não utilizamos palavras ou descritores, porém, fizemos um levantamento do total de trabalhos e pôsteres publicados.

Na 40ª edição, o GT 16 - de Educação e Comunicação, apresentou 30 trabalhos, sendo 28 resumos expandidos e 1 mini curso. Dentre as produções, alguns elementos permitem compreender o impacto da Pandemia de Covid 19 no processo educacional, pois a discussão e repercussão das potencialidades da tecnologia na educação foram acentuadas nesse período. A análise das produções permite observar a presença dos temas relacionados à contemporaneidade, sendo que a maioria dos trabalhos orbitam no momento desencadeado pela pandemia. Alguns trabalhos estão relacionados diretamente com a pandemia e seus desdobramentos, os quais foram selecionados e divididos em subtemas.

Abaixo, apresentamos o Gráfico 2, que trata das publicações e suas especificidades:

**Gráfico 2** – Publicações dos trabalhos na 40ª reunião da ANPED-GT 16



Fonte: elaboração própria

Os trabalhos apresentados na 40ª Reunião da ANPED demonstram que, durante o ano de 2021, a tecnologia digital acelerou a inserção desses temas no contexto escolar e suas potencialidades foram exploradas em diversas direções. Nota-se que aqueles que têm como temas centrais a Pandemia e a Cibercultura ganharam visibilidade.

Na tabela 1, relacionamos no eixo principal, as produções que vêm em quantitativo menor, mas também têm sua importância ao articular com temas que permeiam o cotidiano escolar como: redes sociais e ferramentas digitais.

Os demais trabalhos que merecem destaque tratam da Formação de professores, Ensino a Distância, Ensino Híbrido e Outros.

Decidimos distribuir as produções na Tabela 1, com o número variado de temas publicados e divididos em sub temas. As demais produções foram compiladas em dois quadros, com eixos temáticos principais. No quadro 1 citamos os trabalhos que tem a Cibercultura como o fio condutor e no Quadro 2 tratamos dos temas relacionados a Pandemia.

**Tabela 1** - Publicações 40º reunião – ANPED – GT 16 – temas variados

<b>Eixo temático principal</b>	<b>Título da publicação</b>	<b>Autores/as</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Narrativas partilhadas entre fotografias, memórias e conhecimentos	Adriana Maria de Assumpção
FERRAMENTAS DIGITAIS	Saberes, fazeres e experiências lúdicas infantis no brincar com as tecnologias digitais móveis	Joseilda Sampaio de Souza/Maria Helena S. Bonilla
REDE SOCIAL	Leitura nas redes: o que dizem as pesquisas Stricto Sensu sobre as práticas de leituras a partir da rede social Skoob	Handerson Leylton C. Damasceno / Barbara C. Neves
REDE SOCIAL	Visualidades da infodemia: memes, desinformação e os desafios para a educação	Ludmilla Pollyana Duarte
ENSINO HÍBRIDO	Quando o ensino híbrido se encontra com a pandemia	Rafael Silva / Claudio L. Mendes
ENSINO HÍBRIDO	Ensino híbrido na educação superior: processo e estratégias de adoção institucional	Mario V. Astudillo/ Sheila de O. Goulart/ Vanessa do S. Nogueira
EAD/POLÍTICAS PÚBLICAS	As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: disputas e perspectivas em torno da qualidade	Daniela da C. Britto P. Lima/ João F. de Oliveira
OUTROS	Paulo Freire em educação e tecnologia: estudos da literatura da área	Jaciara de S. Carvalho / Jaqueline M.F.P. Novaes
OUTROS	Experiência pública: estéticas da diferença e historicidades na configuração de uma abordagem comunicacional a pesquisas em educação	Rennan L. M. Mafra
OUTROS	Paracosmo: imaginação e produção narrativa	Viviane L. Ferreira
OUTROS	Da escrita à vídeo-carta: exercícios de uma pedagogia engajada de mãos dadas com a educação como prática da liberdade	Roselete F. de Aviz

Fonte: Elaboração própria

Iniciamos as análises dos trabalhos a partir da produção denominada “Narrativas Partilhadas entre fotografias, memórias e conhecimentos” (ASSUMPÇÃO, 2021), que versa sobre a FORMAÇÃO DE PROFESSORES, buscando construir por meio de recursos como textos imagéticos e fotografias, uma narrativa com a participação dos professores, oferecendo a escuta atenta aos processos partilhados pelos docentes, com um mergulho na história de vida de cada um.

A narrativa, aqui constitui-se o elemento que prima pelo reconhecimento das memórias e das vivências, produzindo uma série de reflexões sobre o passado, o presente e projetando o futuro.

Destacamos a importância das narrativas para compor os estudos acerca da Formação de professores, oferecendo estímulo às vozes e às práticas de construção do conhecimento

crítico. A contextualização entre as vivências baseadas nas experiências docentes e nas histórias de vida demonstra a singularidade dessas relações, permitindo uma abordagem que têm o desenvolvimento profissional, entendido como processo, que pode ser individual ou coletivo, contribuindo para o desenvolvimento da sua formação profissional, como afirma Marcelo (2009).

Com o avanço da Pandemia e a necessidade de um isolamento durante o ano de 2021, o impacto na formação de professores exigiu a criação de novas rotas e novas formas, a partir dos desafios que surgiram nesse período.

Neste sentido, Nóvoa (1999, p. 24) entende que a Formação de Professores “é provavelmente a área mais sensível das mudanças no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui se produz uma profissão”.

Nessa produção de um novo fazer, diante dos desafios que se apresentaram na educação, o trabalho que traz as FERRAMENTAS DIGITAIS considera o uso das tecnologias, por meio das plataformas digitais e dispositivos móveis, como um importante recurso à aprendizagem, oferecendo um aporte significativo na pesquisa com crianças. Destaca-se que a presença dos artefatos digitais, que são desenvolvidos para mediar a comunicação, foram aperfeiçoados para atender as necessidades humanas.

A potencialização das brincadeiras na interação com dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*, por meio de rodas de brincadeiras, são saberes, fazeres e experiências lúdicas infantis no brincar com as tecnologias móveis, e isso evidencia o envolvimento das crianças em práticas comuns e colaborativas.

No eixo temático REDES SOCIAIS, dois trabalhos discutem a participação e o envolvimento na vida cotidiana das pessoas com a presença das redes sociais. O primeiro trabalho investiga, a partir da rede social *Skoob*, um mapeamento a respeito de produções sobre práticas de leitura, denominado “Leitura nas Redes: o que dizem as pesquisas *Stricto Sensu* sobre as práticas de leituras, a partir da rede social *Skoob*” (DAMASCENO; NEVES, 2021). A pesquisa evidencia, de acordo com os autores, que há pouco interesse em pesquisas nessa rede social propriamente.

Nessa direção, o trabalho denominado “Visualidades da Infodemia: memes, desinformação e os desafios para a educação”, de Duarte (2021), compreende que as redes sociais também podem trazer desinformação, além de informar como a criação de meme pode produzir equívocos, principalmente relacionados à doença da Covid 19 – com desinformações e apelo visual.

O desafio na Pandemia, foi inserir a presença do ENSINO HÍBRIDO, analisando a projeção desse modelo e suas potencialidades. Essa modalidade mistura elementos do ensino a distância e do presencial, personalizando o ensino e incentivando a autonomia, fomentando a cultura de aprendizagem. As características desse modelo de ensino são alternativas para que aumente o engajamento do aluno como protagonista do seu aprender, mediado pelas tecnologias e conduzidos pelos professores.

Mesmo com possibilidades interessantes, o Ensino Híbrido apresenta contradições sobre sua implantação. Entre elas podemos citar o critério mercadológico e a ampla disputa pelo espaço educacional como fatia de mercado, apontadas na produção denominada “Quando o ensino híbrido se encontra com a pandemia” (SILVA; MENDES, 2021). O trabalho aponta para a discussão sobre o que levou o referido ensino a tomar projeção durante a pandemia, sendo apresentado como uma solução para o presente e futuro da educação.

Nesse mesmo horizonte, o trabalho “Ensino híbrido na educação superior-processo e estratégia de adoção institucional” (ASTUDILLO et al, 2021), está baseado em uma Revisão de Literatura acerca do tema. Dentre os resultados, surgem fortes indícios da implementação e efetivação desse modelo, porém, há a necessidade de investimentos em pesquisa científica, políticas públicas e avaliação constante para compreender a viabilidade do formato. Subsidiado pela Teoria Histórico Cultural da Atividade, como aporte teórico, situando os elementos sociais, pedagógicos, tecnológicos e institucionais na adesão desse modelo de ensino.

Outro tema recorrente nos trabalhos, devido a ascensão desse modelo é a EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Em consonância com as políticas públicas, o próximo trabalho aborda de maneira significativa o avanço dessa modalidade, e como as políticas públicas influenciam nesse crescimento.

Em conformidade com esses desafios, o trabalho “As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: disputas e perspectivas em torno da qualidade” (LIMA; OLIVEIRA, 2021), por meio de uma pesquisa documental, analisa a participação das empresas de educação que investem nas tecnologias educacionais. O resultado denota que a regulação dessa modalidade é alvo de disputas empresariais e intensificação do ensinar para aprender.

Historicamente, o avanço da EaD no Brasil, mais precisamente no século XX, era baseado no ensino aprendizagem, tendo como referência os manuais com cursos por correspondência, com material impresso e sendo incorporado pelo rádio como difusor de conteúdo. A partir da década de 1990, o Ensino Superior começou a ampliar essa modalidade com as tecnologias da informação e comunicação.

Com a necessidade humana e a evolução dos artefatos culturais, o computador foi integrado ao fazer humano em suas ações, pois agrega em uma máquina só, as diversas facetas comunicacionais, como telefone, rádio, televisão, vídeo, áudio, etc, tendo como ancoragem a sociedade da informação.

Apesar dos avanços comunicacionais nas outras esferas sociais, na educação essas potencialidades não estavam preparadas para assumir uma educação conectada com a participação dos sujeitos, tanto como produtores de informação ou recebedores que compreendem a informação com respaldo e qualidade.

A participação dos sujeitos, no aspecto social, exige a sua emancipação. Nesse sentido, dois trabalhos trazem a contribuição de Paulo Freire nesta construção. Denominamos este eixo como OUTROS, considerando o processo social, cultural e histórico que estamos imersos e o contexto para desenvolver o pensamento crítico a partir de diálogos. Ressaltamos a importância desta construção dialógica entre o docente e o aluno, que visa o fortalecimento e ampliação do poder participativo e reflexivo de ambos. Freire, ressalta que:

Como é possível provocar a atenção crítica falando? Como desenvolver um certo dinamismo no interior de sua fala? Como ter, dentro da fala, o instrumento para desvendar a realidade, para deixar de torná-la obscura? Se é que se pode fazer isso com os estudantes, no espaço de uma hora! Depois a classe toma a própria fala do professor como objeto de reflexão. (FREIRE, 1986, p. 31).

Freire (1986) considera o diálogo um prenúncio para constituir a ação, permitindo a reflexão e a construção do conhecimento para emancipação. Elencamos dois trabalhos que consideram a obra de Paulo Freire, como tema central, o primeiro é “Paulo Freire em educação e tecnologia: estudos da literatura da área” (CARVALHO; NOVAES, 2021), a partir das análises dos recortes da literatura acadêmica em Língua Portuguesa, a discussão abarca a educação e tecnologia com referencial de Paulo Freire, contribuindo para identificar como as relações intrínsecas entre o poder, dominação e exploração estão permeadas no processo educativo.

Nesse mesmo sentido, o trabalho “Da escrita à vídeo-carta: exercícios de uma pedagogia engajada de mãos dadas com a educação como prática da liberdade” (AVIZ, 2021), constitui em seu cerne as reflexões baseadas na partilha de experiências pessoais, com escrita de cartas transformadas em vídeo-carta, visando o uso da palavra como ato de resistência, a qual é amparada na Pedagogia crítica de Paulo Freire, dialogando sobre temas como o antirracismo e o feminismo, perspectivas defendidas por bell hooks.

Complementando, citamos a produção denominada “Experiência pública: estéticas da diferença e historicidades na configuração de uma abordagem comunicacional à pesquisas em educação” (MAFRA, 2021), que refere-se a análise, considerando o gesto político presente nos trabalhos da filósofa Arendt (2001) e Benjamin (1989).

Outro tema abordado nesse eixo, considera o RPG (*Role Playing Game*) como potencial narrativo, por meio da criação de um mundo paralelo, com viagem e estadia no universo imaginário, como forma de conhecer a si mesmo e ao mundo, denominado “Paracosmo: imaginação e produção narrativa” (FERREIRA, 2021).

**Quadro 1 - Publicações 40º reunião – ANPED – GT 16**  
**Eixo temático principal – Cibercultura**

<b>Título da publicação</b>	<b>Autores/as</b>
Colab@ formacional com as culturas digitais	Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos / Simone de Lucena Ferreira
A Campanha #MuseusPelaVida: cartografia online e sugestões para uma Educação Museu Online ciberativista	Frieda Maria Marti / Felipe daSilva Ponte de Carvalho
Formação de professores de educação física para a inclusão: uma experiência de ciberpesquisa-formação no Instagram	Aline de Alvernaz Branco Ferraz
A metáfora da caixa preta na escola e a abertura pela Educação Hacker	Elisiana Frizzoni Candian/AdrianaRocha Bruno
O flunar ubíquo como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura	Yasmin Viana Ribeiro de Almeida / Rosemary dos Santos
Dar, receber e retribuir: Processos formativos e Dádiva na comunidade de Software Livre e Código Aberto	Paulo Farias Camelo Filho /Eduardo Santos JunqueiraRodrigues
Atos de currículo na infância com as tecnologias digitais	Bruna Santana de Oliveira /Simone de Lucena Ferreira
Interculturalidade crítica e ética hacker: apropriações possíveis pelo campo da educação	Isabel Colucci Coelho /AndreaBrandao Lapa
Pedagogias ciberfascista: uma análise sobre o trabalho das milícias digitais	Felipe da Silva Ponte de Carvalho
Pedagogia da hipermobilidade e o contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos	Vivian Martins

Fonte: elaboração própria

Selecionamos no eixo CIBERCULTURA, a maioria dos trabalhos que estão relacionados a este tema e seus desdobramentos no campo educacional, estão articulados com

formação de professores. Durante a leitura dos resumos, observamos que há uma prevalência em pesquisas que envolvem o ciberespaço, as práticas sociais associadas à prática educativa.

Essa por meio da tecnologia digital, promove mudanças sociais nas sociedades contemporâneas, mas no contexto educacional exige um profissional que compreenda a importância não apenas de consumir a informação, mas de promover e participar de processos imersivos, tornando-se produtor de conhecimento.

Nesse processo imersivo, pesquisa, formação e ciberpesquisa adquirem uma dimensão “a partir da inserção da ação e co-autoria no campo de pesquisa em que o professor-pesquisador forma e se forma em processo conjunto com os praticantes culturais mediados pelo digital em rede” (FERRAZ, 2021, p. 2).

Os resultados trazem contribuições importantes acerca da Cibercultura e da abordagem qualitativa, quando os autores adotam a pesquisa formação. Esse modelo de pesquisa, exprime o envolvimento com as transformações no campo tecnológico, considerando uma abordagem metodológica não determinista e nem utilitarista, ao assumir as ligações com os cotidianos e a visão da multifuncionalidade como epistemologia (ARDOINO, 1998). A abordagem em questão, “ampara-se nas pesquisas com os cotidianos no qual o conhecimento se constrói nas múltiplas referências e processos culturais” (FERRAZ, 2021, p. 2).

Apresentamos, a seguir, o trabalho “Formação de Professores em Educação Física: o conceito da pesquisa formação e Cibercultura”, assim como pesquisas que versam sobre a multifuncionalidade e os cotidianos (ARDOINO, 1998). Tais pesquisas discutem o distanciamento entre o aumento da demanda da inclusão dos alunos com deficiência e a formação de professores que não acompanharam esse movimento, exigindo um investimento na docência e acompanhamentos pedagógicos e formativos com práticas inclusivas.

A expectativa da resignificação da prática, por meio da co (criação) e autoria está presente no trabalho denominado “Colab@ formacional com as culturas digitais”, ao inserir o trabalho com professoras, considerando a Pesquisa-Formação (SANTOS, 2019) para além do domínio técnico, a partir dos saberes, fazeres, vivências docentes e experiências com a abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998).

Destacamos esse modelo de Pesquisa-Formação que considera o campo, no qual o espaço de “atuação profissional do professor pesquisador e de seus colaboradores produzem conhecimento articulando com áreas da educação, comunicação e tecnologia educacional” (SANTOS, 2019, p. 24), sendo um importante aporte para os trabalhos acima.

O ciberespaço é contemplado tanto quanto o espaço urbano no trabalho de Almeida e Santos (2021). Este cotidiano é permeado por vivências e saberes, com o trabalho denominado “O flunar ubíquo como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura”. Flunar, neste contexto, significa “movimento do cotidiano no ciberespaço” (LEMOS, 2001), com experiências formativas e novos processos de ensino-aprendizagem, com criações cotidianas de professores.

Outro trabalho que aborda a epistemologia multirreferencial, fundamentado em estudos da infância, com um olhar crescente para o acesso das crianças nesse universo, é denominado “Atos de currículo na infância com as tecnologias” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2021). A publicação consiste em compreender como as crianças constroem atos de currículo por meio de brincadeiras, do imaginário e articulando com as redes, recriando e modificando as formas de aprender.

As convergências apresentadas nesses trabalhos são condicionadas pelos mecanismos tecnológicos, aproximando as práticas culturais e sociais, interligando o físico ao virtual, atuando dentro do contexto do ciberespaço, definido por Santos (2019) como:

Um conjunto plural de espaços mediados pela interface digital, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo da sua história. (SANTOS, 2019, p. 30).

As referências às práticas culturais e sociais propiciam o desenvolvimento de pesquisas que demandam a articulação entre os processos da ciberpesquisa-formação, entre eles o trabalho intitulado “A metáfora da caixa preta na escola e a abertura pela Educação Hacker” (CANDIAN; BRUNO, 2021). A pesquisa discute, a partir da metáfora da caixa preta (modo fechado, como o conhecimento se constrói), como as tecnologias digitais são movidas por processos políticos, culturais e econômicos, dentro de um processo imersivo. A presença das *big dates*, como controladoras das decisões dos usuários, desperta questionamentos sobre o seu funcionamento e suas operações, implicando na vida coletiva.

Nesse mesmo percurso, o trabalho intitulado “Dar, receber e retribuir: Processos formativos e Dádiva na comunidade de Software Livre e Código Aberto” (CAMELO FILHO; RODRIGUES, 2021), propõe examinar a rede de colaboração mediada por comunidades em torno do Movimento Software Livre e de Código Aberto, partindo do ciberespaço com ambiente classificado como um lugar de relações, encontros e partilhas, pesquisa e trocas (SOARES, 2015). A linha de construção dessa pesquisa é ancorada no princípio da “dádiva”, aqui entendida como “conhecimento”.

Em outra perspectiva, os trabalhos seguintes adotam uma abordagem crítica, visando propor a discussão acerca do conteúdo circulante e o papel da mídia nesse contexto.

O papel das mídias vem sendo discutido a partir do trabalho denominado “Interculturalidade crítica e ética hacker: apropriações possíveis pelo campo da educação” (COLEHO; LAPA, 2021), ao buscar compreender que a formação crítica dos sujeitos na cultura digital pode ser construída a partir de leituras críticas das mídias e das influências, com base nos direitos humanos, alicerçados pela Pedagogia Intercultural e Pedagogia Hacker para ampliar o debate.

As duas próximas produções têm a cartografia *on-line* no seu bojo. A primeira refere-se à análise da atuação das milícias digitais, que têm a cartografia *on-line* como pano de fundo. Para compreender a ação desses grupos, o trabalho denominado “Pedagogias ciberfascistas: uma análise sobre o trabalho das milícias digitais” (CARVALHO, 2021), contribui para descortinar a operacionalização das milícias que disseminam discursos de ódio.

O segundo trabalho, denominado “A Campanha #MuseusPelaVida: cartografia *on-line* e sugestões para uma Educação Museu Online ciberativista” (MARTI; CARVALHO, 2021), apresenta a cartografia *on-line* interligada com os espaços multirreferenciais de aprendizagem com os cotidianos para fazerem pontes. Sendo que, a crítica nesse processo refere-se à ausência de conversas genuínas dos membros com usuários *on-line* (interatividade) não originando uma prática cibercultural.

O último título apresentado trata da pesquisa exploratória denominada “Pedagogia da hipermobilidade e o contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos” (MARTINS, 2021). A autora compreende que o índice de conectividade é um dos elementos que pode influenciar na educação. Devido a esse fator, surge a importância do estudo, com aporte da Pedagogia da Hipermobilidade ao pesquisar o acesso a equipamentos tecnológicos nos dois países.

**Quadro 2 - Publicações 40º reunião – ANPED - GT 16 -  
Eixo temático principal - PANDEMIA**

<b>Título da publicação</b>	<b>Autores/as</b>
Aplicativos para dispositivos móveis no combate à pandemia de covid 19 – uma experiência de educação aberta em meio remoto.	Silvar Ribeiro/Katiuscia
As trilhas percorridas por docentes da educação infantil na pandemia: entre meios, produções e mediações	Ferreira da SilvaSantos
E o uso das TIC na pandemia: entre o insólito e o possível	Mônica dos Santos
	Fantin/LizyaneFrancisca Silva
	Michele Morosov
	Marta Alonso
	MoraesCastro/Katia

Formação docente na pandemia de covid-19: iniciativas mapeadas nas redes estaduais de ensino brasileira	Daniela Erani M. Will/Marina B. Espindola/Roseli Zen Cerny
Comunidade virtual de prática como aliada da formação online de mediadores em tempos de pandemia	Constantino Dias da Cruz Neto/Ana Maria Di Grado Hessel
Faz-de-conta através das mídias: possibilidades e limites da participação infantil em pesquisas online	Paula Semerdjian Desgualdo/Gilka E. P. Girardello
Ambiências formativas em tempos de pandemia: aprendendo ensinando com os usos do Google e do WhatsApp	Luis Henrique M. Castro/Rosemary dos Santos

Fonte: elaboração própria

A crise sanitária vivenciada em 2020, exigiu que o uso das tecnologias digitais fosse acelerado no contexto escolar, com a implementação das aulas remotas devido ao isolamento social. Essa ação exigiu transformações imediatas. Transformações essas que segundo Prado e Silva (2009), revolucionaram as formas de nos comunicarmos, de nos relacionarmos com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao redor. Kenski (2003, p. 48) ao falar sobre essas mudanças, considera que “vivemos um novo momento tecnológico”, com aparatos e equipamentos como celulares, televisão e computadores feitos para desenvolver e ampliar a comunicação e a informação, alterando a forma de viver e aprender na atualidade.

Prado e Silva (2009), consideram que as mudanças nas organizações sociais, foram aceleradas, principalmente nos últimos dez anos, pelos avanços científicos e tecnológicos, que refletem na mediação pedagógica e no processo de formação docente.

Esses avanços adquiriram uma maior visibilidade com a PANDEMIA de Covid 19 – em que as escolas foram obrigadas a aderirem ao distanciamento social, devido à crise sanitária grave que assolou o mundo. A educação sofreu uma mudança repentina em todos os anos escolares, refletindo nas produções acadêmicas e pesquisas, nesse eixo, os estudos estão baseados no uso das tecnologias com vistas a promover transformações na forma de ensinar e aprender.

As diferentes formas de ensinar são potencializadas pela ampliação da tecnologia digital. No âmbito educacional, a adesão das escolas ao Ensino Remoto surge como possibilidade, flexibilizando os tempos e os espaços com as mudanças, mantendo o vínculo entre os alunos e a escola. Oliveira *et al* (2020) diz que este formato:

Prioriza a mediação por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar os processos de ensino aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo Coronavírus. (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 11).

As aulas remotas podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise sanitária, com aulas síncronas e assíncronas, sendo necessárias adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais para auxiliar os estudantes nessa construção de aprendizagem.

Uma das dificuldades deve-se ao fato de que o ensino remoto seria uma alternativa momentânea que se estendeu por um período praticamente de dois anos, influenciando na relação humana.

As produções constantes do eixo denominado Pandemia, tratam do uso das tecnologias e suas potencialidades com a ampliação dos dispositivos móveis; as pesquisas com crianças vêm articuladas com as culturas infantis; a formação de professores que promove o debate entre a apropriação das tecnologias na formação docente.

Destacamos a importância do trabalho denominado “Aplicativos para dispositivos móveis no combate à pandemia de covid 19 – uma experiência de educação aberta em meio remoto” (RIBEIRO; SANTOS, 2021), que propõe o desenvolvimento de ações educativas da Educação Aberta, protagonizado por jovens estudantes, com vistas a preparar os futuros cidadãos para uma vivência crítica e participação colaborativa com conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentamento em relação à doença. As dificuldades referem-se ao maior acompanhamento técnico e ao desenvolvimento de plataformas digitais.

Na mesma seara da implantação do ensino remoto, o protagonismo infantil é visto a partir da mudança do cenário educacional com a pandemia de Covid 19, das produções culturais infantis no trabalho denominado “As trilhas percorridas por docentes da educação infantil na pandemia: entre meios, produções e mediações” (FANTIN; SANTOS, 2021), que tem o olhar voltado para a mediação dos professores nesse processo, com práticas culturais que envolvem a cultura digital. A dificuldade abordada nesse trabalho consiste em reduzir as lacunas existentes no campo educacional, entre elas: as desigualdades sociais, assegurar os canais de comunicação aberto entre família e escola, melhores equipamentos para instituições de ensino, políticas de valorização docente, entre outros.

A apropriação tecnológica por parte da comunidade escolar tornou-se um dos desafios durante a pandemia e o trabalho intitulado “E o uso das TIC na pandemia: entre o insólito e o possível” (CASTRO; ALONSO, 2021), discute esse processo a partir da análise documental dos conteúdos desenvolvidos nos grupos de *WhatsApp* com questionários, observações e outros instrumentos metodológicos. Os resultados iniciais demonstram que o acesso à internet ampliou a desigualdade como barreira ao desenvolvimento das aulas e também a uma possível redescoberta da docência.

A docência é o tema do estudo documental de caráter exploratório denominado “Formação docente na pandemia de covid-19: iniciativas mapeadas nas redes estaduais de ensino brasileira” (WILL et al, 2021), que buscou identificar nas formações a articulação com o ensino remoto, durante a pandemia. A discussão acerca dos processos formativos baseados em conjunto de conhecimentos teóricos e práticas educativas, é ancorada na visão crítica da mídia educação como possibilidade. Os resultados preliminares indicam a prevalência da formação técnica para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) com forte presença de conteúdos padronizados e individualizados.

Outro estudo que analisa a formação e as interações é intitulado “Comunidade virtual de prática como aliada da formação online de mediadores em tempos de pandemia” (CRUZ NETO; HESSEL, 2021) com vistas a investigar como ocorrem as formações e as interações de seus mediadores, considerando o engajamento dos participantes. O estudo sugere a intensificação de propostas com o mesmo perfil para potencializar futuras formações e processos satisfatórios de aprendizagem.

O trabalho “Faz-de-conta através das mídias: possibilidades e limites da participação infantil em pesquisas *online*” (DESGUALDO; GIRARDELLO, 2021), considera a visão das crianças, utilizando brincadeiras imaginativas articuladas com a cartografia. Os meios utilizados para desenvolver a pesquisa foram vídeos, desenhos, histórias, reuniões em grupos e entrevistas com múltiplas linguagens e técnicas para produzir os dados. Os desafios dessa pesquisa referem-se à mediação executada sempre pelo adulto que assume o papel da criança nas falas. As brincadeiras oportunizam esses diálogos e exploram a difusão do imaginário infantil, mas, necessitam de cuidados específicos.

As ambiências formativas fornecem dados acerca das plataformas digitais: *Google* e *WhatsApp*, essa discussão surge em relação ao acesso às redes e aos dispositivos com os conjuntos das aplicações das referidas plataformas, mediado pelos princípios da Cibercultura, com a participação de um grupo de alunos para criar, interagir com o coletivo, manipular e criar conteúdo. Os autores consideraram que a plataforma *WhatsApp* atende com uma facilidade maior a interação devido a gratuidade, mas com algumas inconclusões.

As publicações, demonstram a diversidade de temas e relações que foram aprofundadas durante o período da pandemia e seus impactos. Os resultados demonstram um panorama desafiador, mas os estudos permitem vislumbrar outras formas de organizar estratégias e contribuir de maneira consciente e participativa, cumprindo o papel com os instrumentos disponíveis e possíveis.

## 1.2 A influência da Pandemia nos processos formativos

O cenário desencadeado pela Pandemia promoveu uma nova forma de articular a Formação Continuada dos Professores. Sabemos que toda mudança exige esforços de todos os envolvidos com o processo educacional, principalmente dos professores, que buscaram alternativas para o aperfeiçoamento de metodologias e utilização de novas tecnologias no ensino.

Para pensarmos nos reflexos desse modelo na formação atual, entendemos que o processo histórico que constitui o trabalho docente apresenta-se como um dos fatores que impulsiona o trabalho do professor.

Nóvoa (1992) e Gatti (2019), consideram que, historicamente, a evolução dos estudos acerca da Formação Docente produziu avanços nesse segmento e que transformações políticas, sociais e econômicas refletem nos modos de formar professores, não sendo descontextualizados do contexto social em que foram produzidas.

Segundo Nóvoa (1992), a Formação inicial foi marcada a partir da década de 1970, com o desenvolvimento nas Universidades de programas de Formação profissional de professores. A década de 1980 trouxe o tema da profissionalização em serviço, devido à necessidade de profissionais para solucionar o ensino de um considerável número de indivíduos sem as habilitações acadêmicas ou pedagógicas para exercer a profissão.

A década seguinte volta o olhar para a Formação Continuada, visando assegurar o Estatuto da Carreira Docente, com as dinâmicas políticas e sindicais. Está em jogo, além da Formação dos professores, a qualificação e desempenho de novas funções como: administração, gestão escolar, orientação, educação jovens e adultos, entre outras (NÓVOA, 2007).

Nesse sentido, ao se referir ao desenvolvimento pessoal dos professores, Nóvoa (2007, p. 12) aponta que a profissionalidade docente deve ser estimulada como “a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura que organiza no seio da escola”. Essa articulação entre a escola e desenvolvimento pessoal contribui para elevar a sabedoria e competência docente, pois o atendimento aos projetos pessoais constitui-se como um dos desafios presentes no processo formativo.

O desenvolvimento de uma Formação Continuada Docente que atenda tanto aos professores quanto aos sistemas de ensino deve considerar as necessidades individuais e coletivas (FERREIRA; SANTOS, 2016) com a construção de modelos formativos que possam

ser inovadores e visem a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, resultando em alternativas para repensar a prática.

Nesse âmbito, as formações também apresentam duas perspectivas distintas: a clássica, caracterizada por um ensino diretivo baseado na racionalidade técnica (com foco nas universidades); e o segundo modelo que propõe uma perspectiva interativa reflexiva, comprometida com o desenvolvimento de uma formação que proporcione ao professor a reflexão constante sobre sua prática (FERREIRA; SANTOS, 2016).

Atualmente, também é objeto de questionamento o modelo que desconsidera as expectativas e os anseios dos professores (FERREIRA; SANTOS, 2016). Essas críticas ponderam que a formação deve ser contextualizada ao ambiente cotidiano profissional dos professores. Os processos formativos são impactados pelas intenções que as professoras apresentam, pela necessidade coletiva e por um movimento vinculado a instâncias superiores.

Para que esse processo formativo tenha um envolvimento dos docentes, a importância da relação entre a teoria e a prática é necessária. Segundo Ferreira e Santos (2016), além dessa interligação entre a teoria e a prática, a reflexão pessoal e o papel do professor compõem práticas que dimensionam a formação docente dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Nesse constructo, articulamos as contribuições das falas das professoras como elementos para discutirmos como a imersão nas práticas pode favorecer o desenvolvimento de uma Formação, numa perspectiva real em que o professor atua; como o desenvolvimento profissional proporciona uma reflexão pessoal sobre o papel docente como um elemento importante para construir possibilidades.

A discussão na qual a prática não deve ser dissociada da realidade, pode ser pautada no avanço do desenvolvimento profissional, que não é alimentado apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interligação entre a teoria e a prática, em contextos formais e informais, em processos colaborativos e diários (FERREIRA; SANTOS, 2016).

Contextualizando com o momento recente, houve uma necessidade de repensar essa Formação Docente Continuada a partir das experiências com a prática tecnológica dos professores. Essa transição na Formação para um formato tecnológico impôs muitos desafios ao corpo docente.

Gatti (2019) faz uma crítica à descontinuidade de programas e à ausência de ofertas de formação continuada, que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, e de políticas que formem e fortaleçam o trabalho docente.

Por outro lado, recorremos a Marcelo (2009, p. 09), pois, ao destacar que um dos aspectos fundamentais sobre a profissão docente, refere-se “aos processos usados pelos

professores nas suas aprendizagens, processos que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências”. Entendemos que essa postura de curiosidade por parte das professoras, de investigação, busca de soluções para ampliar o seu repertório, supera a colocação que muitas vezes são comuns relacionadas ao desinteresse, ficando apenas na informação. O autor também considera que:

[...] assume-se como um processo que tem lugar em contextos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relaciona com as atividades diárias realizadas pelos professores. (MARCELO, 2009, p. 10).

Em contrapartida, a profissionalização docente também é discutida por Veiga (1999), ao relacioná-la à responsabilidade dos professores pela sua própria formação e nos alicerces formativos baseados em formas cumulativa, contínua e individual, incentivando-se para que cada um faça seus cursos individualmente e cuide de suas carreiras.

Apesar da evolução nos estudos relacionados à Formação Docente, os desafios ainda referem -se à partilha dos conhecimentos dos professores, bem como as experiências como produto deste conhecimento para estimular as práticas com trocas e interações (NÓVOA, 1992).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Outra perspectiva que corrobora com a ideia de desenvolvimento profissional, é mencionada por Gatti (2019, p. 180), que trata acerca da “relevância dada as culturas colaborativas, ao trabalho em equipe e a formação reflexiva como produtora de sentidos e significados nas formações e contextualizada com o fazer docente”.

No cenário atual, em que os professores se readequaram às novas maneiras e formas de atuar no momento de pandemia, essas mudanças exigiram esforços em busca de alternativas para o aperfeiçoamento de metodologias e utilização de novas formas de ensino e do apoio da tecnologia digital para desenvolver as novas práticas de ensino.

A urgência e emergência durante a implementação dos recursos tecnológicos para possibilitar a manutenção das aulas, mesmo remotamente, produziram discussões sobre o modelo de formação com elementos predominantemente de caráter clássico, tendo como entrave a inserção de modelos inovadores. Ferreira (2016) diz que:

A introdução de modelos de formação inovadores tem esbarrado em contingências comuns aos sistemas de ensino e às escolas, como por exemplo, a ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas, bem como uma estrutura organizacional escolar que restringe as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional, respectivamente. (FERREIRA, 2016, p. 5).

A profissão docente está se desenvolvendo em uma sociedade em contextos de mudança e com um alto grau tecnológico e de conhecimento, sendo que Imbernón (2011) reforça que a formação do desenvolvimento profissional pode acontecer a partir da própria experiência docente.

O desencadeamento da Pandemia não permitiu nem tempo para nos prepararmos para a situação e para refletirmos sobre o momento, mas alguns indicadores nos levam a considerar que o trabalho docente foi intensificado. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 43), “do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de *email* e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta”, gerando intensificação em uma profissão que já sofre com os desgastes e precarização.

### **1.3 A intensificação do trabalho docente**

A Pandemia gerou uma fragmentação formativa, pois as questões pedagógicas foram secundarizadas. Ficamos centrados em outras possibilidades, como manter o engajamento das crianças, desenvolver atividades que contemplassem a prática por meio do ensino remoto, estimular os alunos a participar da realização das atividades.

Esse processo de ruptura da finalidade do que era necessário ensinar naquele momento, também exigiu que os professores fossem em busca de alternativas que pudessem suprir as necessidades de formação em relação às tecnologias digitais.

Houve uma migração das reuniões pedagógicas presenciais para remotas, devido ao isolamento social. Os indicadores do Instituto Península<sup>3</sup> (2020) apontam que houve uma participação de 63% de professores em reuniões pedagógicas e 71% em cursos à distância, o que gerou uma intensificação no trabalho dos professores.

---

<sup>3</sup> Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na Educação. Fundada em 2011, e trabalha para apoiar a melhoria da carreira docente. Possui projetos conectados ao propósito de transformar vidas por meio da Educação. Além de núcleos de pesquisas e estudos, busca sempre conhecer a fundo os professores do Brasil.

Com a interrupção das aulas presenciais e a transição para o modelo remoto, as pesquisas<sup>4</sup> do Instituto Península (2020), demonstram como o trabalho docente foi intensificado durante esse processo, pois, de acordo com os dados, os professores relataram que houve a incorporação de novos afazeres, visando adequar os conteúdos e métodos de ensino ao contexto remoto, seja ele mediado pela tecnologia ou não, tais como: elaboração de atividades a serem realizadas com os estudantes à distância (69%); revisão dos planos de aula (57%); cursos sobre a aprendizagem em ambientes virtuais (57%); busca de tutoriais e dicas na internet (53%); bem como a realização de reuniões periódicas com a gestão escolar (62%).

A partir da implementação do ensino remoto na Pandemia, essa versão de modelo de aprendizagem levou os professores a intensificarem o seu trabalho, pois não estavam acostumados com essa maneira de atuar:

Nesse sentido, o trabalho dos professores e professoras duplicou ou até mesmo triplicou, pois além da participação na formação para trabalhar em todas essas novas ferramentas, passaram a ter que alimentar plataformas on-line, fazer a conferência dessas atividades, dar a devolutiva para os alunos, atender pais, alunos e equipes escolares via aplicativos, preencher o diário de classe atendendo às novas exigências, planejar e disponibilizar atividades remotas que não utilizam as tecnologias digitais para alunos que não têm acesso à internet, realizar a avaliação do processo ensino-aprendizagem nesses novos moldes. Tudo isso a partir de sua própria casa, utilizando seus próprios recursos (PALÚ, 2020, p. 97).

A relevância desses dados nos leva a indagar sobre a intensificação do trabalho nesse período, com o aumento da rotina profissional, e também revelou a preocupação dos docentes em relação à diminuição da aprendizagem das crianças. Sendo que os professores da Rede Pública relataram que estavam pouco otimistas em relação à participação dos seus alunos nas aulas remotas.

#### **1.4 Os processos formativos e seus desafios frente à Pandemia**

A humanidade sempre buscou estratégias e formas de aprimoramento presentes nos artefatos culturais para melhorar sua qualidade de vida e a comunicação. Isso aconteceu com a invenção da imprensa, dos livros e outros materiais.

---

<sup>4</sup> Pesquisa intitulada Retratos da Pandemia desenvolvida com a parceria entre: Instituto Península; Fundação Lemann; Itaú Social e Imaginable Future; Conjuve & Parceiros; Fundação Carlos Chagas; IEDE (Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional) e CTE-IRB (Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa).

Na atualidade, a incorporação da tecnologia digital está presente nas práticas diárias humanas, dentro de um contexto social, cultural e político, transformando o conhecimento e fortalecendo os vínculos interativos.

Essa ampliação tem grande repercussão no processo escolar, pois os conhecimentos e as estratégias são redimensionados dentro de uma perspectiva de partilha, tornando-se uma maneira de potencializar as aprendizagens.

Entretanto, temos diversos desafios na esfera escolar. Dentre eles, podemos citar: articulação dos artefatos e das ferramentas digitais com a realidade ou ao contexto que dela participa; a produção de formas alternativas para ampliar o conhecimento; a disponibilidade de recursos materiais suficientes para a implantação do aparato tecnológico; a inclusão digital; a retomada acerca do conceito avaliativo; a formação inicial e continuada do professor; a concepção de currículo, entre outros.

Nesse contexto, destacamos a Formação Docente Continuada como um elemento importante, ao possibilitar construir novos olhares acerca das práticas pedagógicas e dos fatores que influenciam essa nova demanda social.

O modelo de Formação Docente Continuada foi reorganizado diante de uma nova realidade desencadeada pela Covid 19. De acordo com Torres *et al*:

Novas metodologias e tecnologias surgem em decorrência da necessidade de se reinventar criada nesse momento da pandemia. Gestores e professores investem em processos formativos visando minimizar os possíveis riscos de comprometimento da aprendizagem dos alunos que migraram da modalidade presencial para a modalidade remota. (TORRES *et al*, 2021, p. 04).

Nóvoa (1999, p. 26), já tecia considerações ao dizer que essa formação é compreendida como “um processo histórico à luz de novas realidades sociais”, sendo que a reestruturação, mesmo que momentaneamente da formação docente para suprir a demanda do momento, traz a reflexão acerca da parceria entre escola e Universidade em práticas colaborativas para ampliar os processos formativos tanto inicial quanto continuado.

Dentre as ações que Nóvoa (1995, p. 26) considera fundamentais nesta formação, estão “a valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática”, e “promover a investigação das práticas estimulando uma participação, contemplando a formação-ação e de formação-investigação”.

Essa formação amparada na reflexão sobre o trabalho docente é reforçada por Almeida (2002), que afirma:

[...] favorecer um profissional crítico-reflexivo comprometido com uma prática transformadora progressista e prazerosa, representando, interagindo e compreendendo para atuar na melhoria da qualidade de seus processos e produções, inserir no seu contexto e no mundo, transformando e transformando-se [...](ALMEIDA, 2002, p. 71).

Silva e Behar (2019, p. 09) vem discutindo esta formação para além do utilitarismo da alfabetização digital “mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais”.

Para garantir que esses conhecimentos sejam traduzidos em possibilidades de aplicabilidade no contexto escolar, é necessário que a Formação Docente priorize também o protagonismo dos professores, como defendem Kenski (2003) e Bonilla (2011).

Aliada ao protagonismo, a colaboração implica no desenvolvimento de práticas que favoreçam a ampliação do olhar não apenas para as condições limitadoras, mas para o fortalecimento da participação e coletividade.

As práticas que implicam em desenvolvimento do aspecto colaborativo, possibilitam novas aprendizagens, Kenski (2003, p. 08) aborda sobre “uma nova educação que proporcione constantes desafios que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações”. A autora reforça que a colaboração pode vir tanto do trabalho entre os alunos e também entre professores, pois “todos são responsáveis pela própria aprendizagem, entre os membros dos grupos e para alunos de outros grupos”, enfatizando a importância deste ensino colaborativo para a construção da aprendizagem coletiva (KENSKI, 2003, p. 09).

Bonilla (2011) ressalta que a formação de professores precisa ter o olhar para a “cultura da colaboração” nos cursos desenvolvidos para a formação de professores. Um dos aspectos citados pela autora refere-se à apropriação das tecnologias para produzir novos saberes, novas formas de pensar e agir, pois ao utilizar esses processos colaborativos todos podem ser transmissores e receptores de conhecimento. A autora discute a possibilidade em que professores podem atuar não apenas como receptores de informação e sim protagonistas com participação, colaboração, interação e vivências no ambiente digital.

Os processos colaborativos, segundo Almeida (2002, p. 75), “têm condições da sua operacionalização dentro de uma atuação conjunta entre professores que tenham a cultura colaborativa e cooperativa de aprendizagem como um aporte para atender as necessidades relacionadas a formação docente”.

Kenski (2003, p. 08) cita uma “nova metodologia que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa a partir do trabalho colaborativo”, visando o trabalho em

parcerias com diferentes opiniões e ideias para fomentar o processo de descoberta de uma atitude ativa diante do conhecimento. Segundo a autora,

[...] uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criado um clima de aprendizagem que envolva e motive os alunos para a expressão de suas opiniões. Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por muitos e diferenciados caminhos. Uma nova educação que proporcione constantes desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e troca de informações e opiniões. (KENSKI, 2003, p. 9).

Bonilla (2011, p. 67), traz outro elemento à discussão, ao citar a cultura digital do professor “entendida como hábitos, práticas e relações que se estabelecem em torno das tecnologias digitais”, sendo necessário que os professores realizem imersão nesse contexto, com experiências nas redes sociais, ambientes virtuais, *blogs*, vídeos. Ou seja, participar, produzir, colaborar, ressignificar. Viver a cultura digital.

Quando falamos em cultura digital, concordamos com Bonilla (2011, p. 67), que diz que os elementos presentes nessa cultura como “a análise do contexto tecnológico, a cultura digital do professor e a produção do conhecimento” devem ser discutidos, sob a perspectiva de aprimorar o processo formativo.

Ainda, de acordo com a autora, o contexto tecnológico é permeado pela ciência e sociedade, proporciona uma discussão ética acerca dos elementos culturais, sociais, políticos e econômicos, que universalizam a internet e favorecem as conexões e as abordagens significativas para a evolução crítica do conhecimento sobre o universo cibernético, impactando a articulação de saberes presentes no mundo digital.

A cultura digital pressupõe os conhecimentos acerca das práticas e as relações estabelecidas entre os docentes e o meio em que vivem, pois, culturalmente “é necessário viver essa imersão no contexto tecnológico” (BONILLA, 2011, p. 74).

A produção do conhecimento refere-se ao modo como o saber sistematizado pode ser ampliado por possibilidades de engajamento coletivo, promovendo a circulação do conteúdo e informação de forma coerente e responsável, visando o pensar educativo e conectado, proporcionando uma evolução nas relações humanas.

Nesse processo de imersão na cultura digital, Imbernón (2010, p. 10) destaca que “alguns elementos como as relações entre professores, as emoções, as atitudes, a complexidade

docente sofrem influências das práticas e dos contextos, promovendo uma mudança nos cursos de formação”.

Esses fatores propiciam pensar que, durante o período da pandemia em 2020, houve uma reconstituição na formação docente, cabendo discutir as potencialidades e dificuldades que os profissionais apresentam durante o percurso pedagógico e sua relação com esta cultura digital.

Durante o ano de 2020, precedido pela pandemia, que levou os alunos a estudarem em casa, as professoras dos Anos Iniciais tiveram contato com recursos atuais da tecnologia, como textos digitais, a multimídia, a internet, a telemática, provocando na Formação Docente Continuada novas formas de ler, escrever, comunicar e, portanto, de pensar e agir.

Aliada a essas mudanças, a quantidade de informações disponíveis, alterou o eixo de ensinar, exigindo que as estratégias fossem repensadas, cabendo às professoras participarem de formações, vencer barreiras pessoais, confrontando os conceitos construídos em relação à cultura digital ao conciliar as atividades de ensino com os novos mecanismos de uso das tecnologias apresentados nesse momento. Esse esforço exigiu uma transformação também na relação dos sujeitos com o mundo, expandindo o conceito de educação para além da esfera escolar. Imbernón (2010) diz que:

A análise da educação que já não é patrimônio exclusivo dos professores, mas de toda a comunidade e dos meios de comunicação que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, nos quais o contexto pode ser mais influente do que a educação regrada. (IMBERNÓN, 2010, p. 28).

A articulação entre o uso da tecnologia digital de forma crítica pelos professores, por meio do protagonismo docente e o desenvolvimento de um ambiente colaborativo, como Kenski (2003) e Bonilla (2011) defendem, dentre vários fatores, possibilita a construção de um currículo participativo como um dos elementos fundamentais para a consolidação de uma base produtiva na Formação Docente.

### **1.5 O currículo em contexto de pandemia**

A partir de uma necessidade, houve um redimensionamento do panorama educacional, emergiram os processos em que a discussão acerca de quais conhecimentos priorizados na

escola estavam inseridos em contextos culturais apresentados no Currículo, durante a pandemia essas lacunas existentes acentuaram-se.

Devido a esses fatores, a perspectiva de um Currículo aliado a práticas e contextos com discussões acerca do processo formativo, dos elementos culturais, das interferências tecnológicas, produzem impacto na Formação Docente.

Sacristán (2000, p. 101) compreende currículo como “um processo de configuração, implantação, concretização, expressão de determinadas práticas pedagógicas”. Tezani (2011, p. 87) diz que “o currículo faz parte de um sistema global que representa o sistema educativo”, valorizando ora os conteúdos, ora os objetivos, ora a avaliação. Dessa forma, a visão de um currículo fragmentado, oriundo de práticas conflitantes, resulta em processos confusos de conhecimento. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 103) defende que “qualquer tentativa de organizar uma teoria coerente deve dar conta de tudo o que ocorre nesse sistema curricular, vendo a forma e seu funcionamento num dado contexto afeta e dá significado ao próprio currículo”, sendo a prática docente afetada pelos sistemas e formas consideradas apenas como instrumentalização do conhecimento em detrimento de práticas reflexivas.

Consideramos a perspectiva dessa formação como um processo colaborativo, interacional, complementar e reflexivo, apresentando diferentes possibilidades de integração entre a cultura e a tecnologia digital. Sacristán (2013, p. 20) diz que a “cultura inserida nos conteúdos dos currículos é uma construção cultural especial, curricularizada, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada”.

Sacristán (2000, p. 102) refere-se a esta prática pedagógica como “resultado de uma série de influências”, tanto internas como externas, convergentes ou sucessivas, e também contraditórias.

Esse entrelaçamento entre cultura, currículo e escola é permanente e contínuo. Vasconcelos (2011, p. 28) entende que “os estudos sobre Currículo possibilitam a reflexão crítica e coletiva sobre o recorte da Cultura, sobre o conhecimento a ser ensinado e as atividades a serem desenvolvidas” e que regulam as formas de ensinar e constituir a aprendizagem.

Portanto, o “Currículo é algo mais amplo e significativo do que uma simples lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação com os quais o professor deve trabalhar durante o ano letivo” (TEZANI, 2011, p. 89), e alguns elementos podem ser incorporados a essa discussão como os saberes, as práticas e as vivências. Essa construção de Currículo foi confrontada durante o período da pandemia, exigindo uma retomada nas práticas e na Formação Docente, com uma articulação diferente para o tempo/espço.

Freire (1986, p. 15) diz que o “currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre, é o modelo mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade”.

Houve a necessidade de repensar sobre os conhecimentos priorizados nesse momento, considerando os recursos e artefatos disponíveis para a ação educativa das professoras e quais ferramentas digitais foram absorvidas de forma satisfatória na Formação Docente, ampliando e potencializando o conhecimento.

A dinâmica educacional foi transformada com a implantação do ensino remoto para apoiar a aprendizagem, exigindo novas formas de integrar o conhecimento, principalmente nos Anos Iniciais, com o uso dos artefatos para auxiliarem a aprendizagem; a construção do vínculo entre os aprendentes e a escola, considerando o currículo vigente; os novos comportamentos de aprendizagem com modificações e adaptações necessárias a esse processo.

## **1.6 Os impactos nos processos formativos e os reflexos nas práticas**

A incorporação das tecnologias digitais está presente em todos os campos da atuação humana, sendo fruto do nosso tempo histórico e, no campo educacional, ampliou-se o uso dessas ferramentas, principalmente no ano de 2020, com o avanço da pandemia. Com a transição do ensino presencial para o ensino remoto, nesse período, houve a necessidade de ampliar o uso das tecnologias digitais, nos Anos Iniciais, a fim de manter o vínculo da escola com as crianças.

A organização das aulas foi redimensionada devido ao momento de isolamento social, sendo necessária a implementação das aulas remotas, ampliando as discussões referentes às dificuldades que esse modelo apresenta. Portanto, a lacuna existente entre os sujeitos, que têm acesso à tecnologia e os que não a possuem, foram potencializadas, inclusive privando o acesso a outros modelos de ensino, pois a exigência da produtividade presente na atualidade amplia as desigualdades, acentuando o fracasso escolar.

No setor educacional, as pressões exercidas pelas empresas tecnológicas para ampliar essa fatia de mercado destinada à educação, exigia um posicionamento crítico acerca dos conteúdos, cursos e também sobre o fluxo de informações presentes na esfera social, para o uso consciente das tecnologias tanto pelos professores quanto pelos alunos.

O desenvolvimento econômico e mercadológico produz referências em sujeitos que devem ser empreendedores e consumidores, ampliando a lógica excludente, que consiste em homogeneizar o conhecimento. Arguelho e Paniago (2021) ressaltam que:

Ao reconhecermos o potencial de igualdade entre as pessoas, presente em condições de igualdade de circunstâncias, nas situações de sermos nós, com todo o crescimento emancipador que essa dinâmica possibilita, sem considerarmos uns aos outros superiores ou inferiores, criamos condições de reciprocidade. (ARGUELHO; PANIAGO, 2021, p. 04).

Nesse contexto, é importante repensar a formação escolar padronizada, que visa manter todos produzindo dentro da lógica empresarial ao treinar o aluno na qualificação do conhecimento, reduzindo o papel da escola a indicadores, desarticulando os saberes e a cultura, bem como o diálogo fundamental para a formação intelectual.

A consideração acerca dos diferentes percursos na aprendizagem, construídos pelas crianças, estabelece um ponto de partida a partir das referências existentes no meio social, para avançar no conhecimento, percorrendo o caminho com um trabalho cooperativo, diversificando os espaços e tempos, por meio de um processo colaborativo e desafiador.

O impacto nos processos formativos causado pela Pandemia reflete algumas considerações. Entre elas, podemos citar: a difusão de diversos mecanismos tecnológicos que foram incorporados à prática docente, visando a manutenção da relação ensino/aprendizagem; a transmissão de *lives*, para enriquecer a formação das professoras; o material didático construído a partir das concepções acerca dos conhecimentos pedagógicos; o preenchimento de formulários com informações sobre o rendimento do aluno; e, o uso do aparelho celular como responsável pela conexão entre as crianças e os docentes.

As práticas escolares foram redimensionadas para o ensino remoto, bem como a docência também ressignificou o seu fazer, com a adaptação do *smartphone* como recurso pedagógico para a manutenção e única via de acesso ao ensino. Dentre os recursos de multimídia, destacamos a execução de vídeos e áudios como uma ferramenta diferente para a execução das atividades.

Estas alternativas viáveis para a continuidade da aprendizagem, durante o processo em que durou a transição das aulas presenciais para o ensino remoto, ocasionaram uma reflexão sobre modelo de Formação Docente vigente, provocando mudanças nas práticas com novas leituras de mundo, formas de pensar e agir.

Diante dos desafios, Fernandes (2013) aponta para a problematização no plano político-ideológico em que o argumento construído pela lógica dominante, atribui ao próprio professor

a responsabilidade sobre suas funções e sendo o único responsável pelas contradições históricas que impactam tanto na sua formação, quanto nas práticas desenvolvidas na escola.

Essas implicações, a partir da incorporação da tecnologia digital nas práticas docentes, principalmente pelas professoras das Séries Iniciais nas escolas públicas, durante o período pandêmico, permitiram considerar que alguns aspectos e deslocamentos dessa formação incluem compreender como a exclusão tecnológica poderia ser ampliada nesse processo pela dificuldade do acesso à internet; se houve a intensificação do trabalho docente devido ao momento pandêmico; e como se deu a abordagem do ensino remoto como perspectiva de ensino além dos modelos tradicionais.

### **1.7 As consequências da Pandemia: deslocamento dos processos formativos**

A incorporação das aulas *on-line* nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino (REME) durante a pandemia, constitui-se o único vínculo entre as crianças e a instituição escolar, sendo que as professoras se ajustaram a esse momento. Todavia, segundo Torres *et al* (2021, p. 02), “as instituições também investiram em rápidos e intensos processos de capacitação de seus professores para uso de tecnologias. Todos tiveram que se adaptar ao “novo normal”.

Esse modelo de educação impôs a cobrança em relação a Formação Docente, sendo atribuída ao professor a responsabilidade de “investir em sua atualização” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1041). Veiga (2006) analisa politicamente a Formação de Professores, relacionando a sua identidade profissional, a partir de duas características. A primeira, refere-se ao tecnólogo de ensino que “reduz ao exercício de uma formação pragmática, simplista e prescritiva”. A segunda, aqui definida como agente social pela autora, “busca uma discussão política global que contemple uma perspectiva crítica e emancipadora” (VEIGA, 2006, p. 83). Segundo a autora,

[...] é inegável que a formação docente na contemporaneidade busca caracterizar este profissional dentro de uma perspectiva norteada pelo envolvimento em questões políticas a partir de discussões desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho e organização enquanto categoria com saberes múltiplos conectados aos saberes pedagógicos. (VEIGA, 2006, p. 72).

Tezani (2011) discute essa formação a partir de um modelo de flexibilidade ao questionar uma formação docente conteudista, que apenas repassa informações aos alunos,

sendo o professor um mero transmissor, destacando que essa formação deve propiciar a reflexão quanto ao uso das tecnologias para potencializar a compreensão das crianças acerca do seu papel enquanto cidadão, por meio de um processo dialógico. A autora diz que:

[...] as nossas indagações apresentam quantos desafios os usos das tecnologias digitais trazem para a educação escolar na combinação do técnico com o pedagógico especialmente no que tange a formação do professor, para que estes saibam elaborar, planejar e orientar seus alunos, durante a execução de um projeto, de modo a proporcionar a construção de conhecimento. (TEZANI, 2011, p. 02).

Nessa mesma linha de raciocínio, Moreira e Kramer (2007) reforçam as críticas à exigência da flexibilidade, tanto cobrada na formação docente quanto na aprendizagem dos alunos ao dizer:

Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quanto difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos por “novas” e sempre “fecundas” formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1041).

Os processos formativos no contexto tecnológico ampliam os olhares para expansão das práticas tecnológicas regulares, a partir da pressão existente no meio social, devido à necessidade da implementação do Ensino Remoto para atender a demanda em um determinado período. Mas, é necessário compreender que diversos setores visam lucratividade com as implementações da tecnologia digital e com a mercantilização educacional. Impulsionadas por essas novas formas de ensinar, as práticas são confrontadas com o novo, buscando contrapartida em relação ao avanço formativo dos professores para criar outras possibilidades, sendo que muitas vezes esse profissional está sendo pressionado para vivenciar esse novo modelo de formação.

Nessa direção, busca-se repensar o processo formativo que não atenda apenas as exigências mercadológicas, mas que busque ancorar processos dialógicos e participativos para além da instrumentalização, visando a qualidade na educação para reduzir esta diferença.

Nesse âmbito, podemos considerar que o momento real exigiu uma retomada da ação das professoras, promovendo uma reflexão sobre o papel docente nesse contexto, pois o

caminho trilhado possibilitaria o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em diversos espaços, tempos e lugares diferentes.

Esta colaboração pode ser vista como consequência da imersão nos processos formativos para a atuação de professoras dentro de uma perspectiva inovadora em suas práticas, porém, essa dinâmica precisa ser impulsionada por políticas de formação e investimentos em projetos educativos e pesquisas que não separam a cultura contemporânea do currículo escolar e universitário. Esse diálogo, entra em sintonia com as aprendizagens numa composição que envolve o ciberespaço e a presença dos objetos sociotécnicos, favorecendo essa aproximação (SANTOS, 2019).

Em nosso tempo, os professores e demais profissionais da educação precisam dialogar com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem. Nesse sentido, temos e devemos contar, sobretudo, com nossos estudantes e nossos pares nas escolas, universidades e diferentes redes educativas, a exemplo dos movimentos sociais, das mídias, ou seja, a cidade e o ciberespaço em interface. Para tanto, poderemos lançar mão de múltiplas linguagens e dispositivos móveis. (SANTOS, 2019, p. 52).

As formações podem ser amparadas dentro de uma gama de possibilidades, entre elas a troca entre os pares, com ampliação das experiências baseado no aspecto colaborativo.

Destacamos a formação que, de acordo com Santos (2019), trata-se de uma formação que contempla a teoria aliada à prática, com imersão em contextos ciberculturais e tem o compartilhamento como uma de suas características, que favoreceriam o desenvolvimento dos processos formativos e da autonomia docente:

[...] assim também será o cotidiano da sua prática docente: funciona somente com base na participação e colaboração autorais dos estudantes. Não mais na prevalência da distribuição de informação para a recepção solitária e em massa, mas a perspectiva da proposição complexa do conhecimento, da participação colaborativa dos participantes, dos atores da comunicação e da aprendizagem em redes que conectam conteúdos, pessoas e lugares físicos e on-line. Laptops, tabletes, celulares conectados em rede mundial favorecem e potencializam esta dinâmica. (SANTOS, 2019, p. 09).

Compreendemos que vivemos uma realidade conectada, usamos celulares, *notebooks*, *tablets*, diversos aplicativos, acessamos conteúdos, nos comunicamos via e-mail, fotografamos, filmamos, compartilhamos emoções, localizamos lugares, escaneamos documentos, compramos, resolvemos diversos problemas, utilizando a rede mundial de computadores nos diversos espaços que transitamos.

Não há como ser diferente na escola, com os professores e alunos familiarizados com as tecnologias, avançando para além do conhecimento técnico, visando uma formação baseada no esforço coletivo, integrando conhecimentos acerca da tecnologia digital.

## CAPÍTULO 2 - OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS

As revoluções tecnológicas demonstram como a humanidade criou ou desenvolveu soluções para atender as diversas necessidades. Na educação isso também aconteceu. A partir do desenvolvimento da escrita, “houve um impacto significativo na estrutura comunicacional educativa e social da sociedade” (ALVES; FARIA, 2021, p. 36).

A criação dos artefatos foi evoluindo com o aprimoramento dos registros escritos, nessa evolução, “alguns desses instrumentos foram transformando-se para atender as escolas, inclusive alguns são precursores do quadro-negro” (ALVES; FARIA, 2021, p. 36). As mesmas autoras complementam:

A partir da década de 1960, com a invenção dos computadores e da década de 1980 com a criação da internet, outras tecnologias foram introduzidas na escola como calculadora manual (1972); vídeo-cassete (1979); computador de mesa (1985); *CD-Rom* (1985); quadro interativo (1999); um computador por aluno (2006); *tablet* (2011); e a partir de 2015, com o barateamento dos dispositivos de aparelhos celulares, estes, invadiram os espaços escolares. (ALVES; FARIA, 2021, p. 37).

A inserção dos artefatos tecnológicos durante a Pandemia ressaltou a importância de considerarmos o uso desses recursos pelos professores e pelos alunos para além da instrumentalização.

Esses recursos tecnológicos digitais, que vêm por meio de imagens, textos, hipertextos, animações, jogos educativos, entre outros, possibilitam uma renovação e ampliação no fazer pedagógico e tornam-se um dos grandes desafios para os professores na atualidade, principalmente na ampliação do conhecimento acerca do funcionamento desses recursos e da inserção contextualizada com os conteúdos.

O contato com os artefatos digitais e com o avanço da tecnologia digital têm promovido um deslocamento no papel do professor frente à incorporação das tecnologias em seu fazer pedagógico (GARCIA, 2011), exigindo um domínio quanto ao uso das tecnologias da informação e do conhecimento.

O avanço desse domínio exige uma reflexão acerca do uso dos artefatos digitais nas práticas docentes, implicando algumas vezes em um discurso que a associa a uma superação das práticas instrumentalistas, respingando na Formação de qualidade.

Garcia (2011) também pondera sobre a necessidade de formação de qualidade com o emprego da tecnologia, o que acarretaria na introdução e utilização indiscriminada de tecnologias na sala de aula, sem intencionalidade pedagógica.

Portanto, a presença dos artefatos no âmbito social nos faz pensar que a imersão em práticas tecnológicas, no período da Pandemia, com o uso do *smartphones* para desenvolver a aprendizagem, exigiu um novo modo de organização que aprofundou as competências tecnológicas, porém, além da capacidade técnica do professor.

A compreensão dos processos que se estabelecem em um ambiente com recursos tecnológicos disponíveis a bem servir o planejamento docente e as necessidades educativas, não garantem o avanço da aprendizagem, mas sim a mediação proposta pelo docente de acordo com a sua intencionalidade pedagógica.

Almeida (2012, p. 72) em seus estudos, ressalta a importância dos investimentos que priorizem uma formação docente que prepare as professoras para inserir e integrar as tecnologias as práticas, pois são comuns o uso das tecnologias digitais apenas para incrementar a aula, numa suposta inovação.

Esse deslocamento para uso dos artefatos tecnológicos, principalmente o *smartphone*, modificou a forma de ensinar, gerando algum desconforto devido ao excesso de uso do aparelho durante esse período. Outra consideração que devemos ter, trata-se da compreensão de que houve um esforço por parte dos professores no uso de aparelhos celulares para desenvolver as aulas e inserir novas práticas com as quais não estavam familiarizados e nem preparados.

## **2.1 O *smartphone* na palma da mão**

O uso das tecnologias digitais durante a Pandemia, com a transição do ensino presencial para o ensino remoto, foi ampliado com a participação dos artefatos digitais. Os celulares, *smartphones* e *notebooks*, adquiriram um protagonismo importante neste contexto.

A incorporação desses elementos tecnológicos em diversos espaços sociais, interferiu na escolarização das crianças, produzindo diversos saberes, potencializados pela Cibercultura.

A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço. Logo, novos arranjos espaçotemporais emergem e com eles novas práticas educativas. Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas. (SANTOS, 2019, p. 20).

O vínculo das crianças com a escola no período da pandemia foi mantido por meio das aulas on-line, com conteúdos disponibilizados via *smartphone* para atividades realizadas em casa. Em relação à Formação Docente, Borgato; Paniago (2021, p. 210) discute uma abordagem a partir do “conceito da cibercultura como um dos desafios concretos visando repensar a formação, indo para além da competência técnica”.

O incremento das aulas por diversas mídias nesse período, inclusive a produção de vídeos, despertou questões emocionais, físicas, sendo importante discutir como esse processo foi desenvolvido pelas professoras.

Dentre os limitadores do trabalho escolar durante a Pandemia, podemos citar alguns, como: o acesso à internet; aparelhos com boa qualidade; o debate sobre a qualidade da educação pública; as práticas docentes; as avaliações em larga escala; os currículos produzidos; conhecimentos e valores que a sociedade exige de acordo com a demanda.

A transição das mídias clássicas para as aulas *on-line*, quando o Ensino Remoto foi implementado, impactou diretamente na formação docente e alguns requisitos exigidos foram importantes na análise dessa transição do trabalho das professoras. Borgato e Paniago (2018) elencam da seguinte forma:

As quatro exigências apontadas por Silva (2010) são: (1) O professor precisará se dar conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia online; (2) O professor precisará se dar conta do hipertexto, próprio da tecnologia digital; (3) O professor precisará se dar conta da interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico da comunicação; (4) O professor precisará se dar conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da internet. (BORGATO; PANIAGO, 2018, p. 204).

Nas formações docentes, outro aspecto importante para discutir é a interatividade como ato participativo, com trocas entre os docentes, ampliando a comunicação por meio do hipertexto e *links*, avançando em relação à apropriação da linguagem audiovisual com equipamentos modernos.

Um dos equipamentos que despontaram durante o período da Pandemia foi o *smartphone*, que é capaz de processar imagens, sons, textos, estar conectado à Internet, com acesso a todo escopo de informação e interação (BORGATO; PANIAGO, 2018).

Santos (2019) refere-se ao protagonismo do celular devido a convergência de mídias, destacando que não se trata de meros telefones e sim de aparelhos capazes de promover a convergência de interfaces e linguagens, permitindo editar, produzir e compartilhar em rede textos, vídeos.

O material produzido pelos professores via *smartphone* também foi compartilhado, provocando uma ressignificação ou ampliando o seu alcance, percepção que Santos (2019) destaca:

Assim também será o cotidiano da sua prática docente: funciona somente com base na participação e colaboração autorais dos estudantes. Não mais a prevalência da distribuição de informação para recepção solitária e em massa, mas a perspectiva da proposição complexa do conhecimento, da participação colaborativa dos participantes, dos atores da comunicação e da aprendizagem em redes que conectam conteúdos, pessoas e lugares físicos e online. *Laptops, tablets*, celulares conectados em rede mundial favorecem e potencializam essa dinâmica. (SANTOS, 2019, p. 47).

Essa ação transforma o conhecimento para além do aspecto receptivo de conteúdo, para interativo e compartilhado, para os diversos momentos com possibilidades de mudanças, torna o processo de ensinar e aprender desafiador. Segundo Arguelho e Paniago (2021),

Esse ‘saber mais sobre a ferramenta’ não fica centrado na técnica, mas nos papéis dos atores. Esta perspectiva vai ao encontro do que defende Valente (1997) sobre o uso do computador para além da informatização da educação. Ele pode ‘catalisar e auxiliar a transformação da escola’, aproveitando os desafios de modernização e de modificação das estruturas e dos contextos das aulas. De acordo com o autor, tirar partido das potencialidades do pensamento computacional, das linguagens de programação e do pensamento lógico pode ser mais inteligente e transformador do que simplesmente usar o computador para informatizar o ensino. (ARGUELHO; PANIAGO, 2021, p. 06).

A instituição escolar, principalmente os Anos Iniciais, foi impactada abruptamente devido as circunstâncias causadas pela Pandemia e potencializada com a presença dos indivíduos em suas casas e pela ampliação do uso das ferramentas digitais (celulares, *laptops*, computadores, etc) inventados para entrelaçar o conhecimento e a cultura presente em todo o espaço social. Segundo Torres *et al* (2021):

As instituições de ensino também foram surpreendidas pela pandemia e tiveram que rapidamente se adaptar e enfrentar os desafios impostos pela escolha feita. Professores, gestores e alunos tiveram que rapidamente mudar sua forma de atuar nas instituições de ensino. As atividades tiveram que ser repensadas, as práticas pedagógicas alteradas e os conteúdos foram adaptados para as plataformas adotadas para as aulas remotas. A maioria das instituições privadas optou pelo modelo de aulas remotas, com a presença obrigatória em atividades síncronas nos mesmos horários das aulas presenciais. A inclusão das tecnologias ocorreu de forma definitiva como garantia para a realização de atividades educacionais durante os períodos de isolamento. Assim têm-se ao mesmo tempo as aulas presenciais suspensas e a necessidade de garantir o

acesso ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos. (TORRES *et al*, 2021, p. 2).

Essa relação entre escola e tecnologia reforça o compromisso ao considerar o papel das tecnologias digitais na formação docente e nas práticas, impactando na aprendizagem.

Moreira e Kramer (2007, p. 1038) reiteram sobre a participação das tecnologias digitais na escola, questionando a inserção destes recursos como “se os objetos técnicos pudessem por um passe de mágica, garantir o sucesso da educação”, pois recairíamos na transposição dos conteúdos tradicionalmente ensinados, sem a visão crítica dos professores.

Entre os desafios presentes nesse processo de transição, Moreira e Kramer consideram a perspectiva de Ramal (2002), que diz:

Três cenários para a educação, no que se refere à tecnologia. O primeiro é o da tecnocracia domesticadora: a multiplicidade de informações efêmeras e fragmentadas torna os indivíduos escravos ambulantes da tecnologia. A escola é substituída por outras modalidades de instrução. O segundo é o do *pay-per learn*, que acentua a exclusão e prioriza os professores com habilidade técnica mais do que a crítica da produção ou do uso das tecnologias da informação e da comunicação. Há educação para todos, pela rede, ainda que alunos privilegiados frequentam escolas melhor equipadas. No terceiro cenário-cibereducação integradora, a escola se torna híbrida, integrando homem e tecnologia. O homem se educa criticando e transformando o meio, tendo em vista critérios que promovam sua humanidade, num processo que Ramal identifica como tecnologias da liberdade. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1048).

Diante desse cenário, a articulação entre tecnologias digitais e o desenvolvimento pedagógico priorizado na formação, pode vivenciar o protagonismo docente reconstruindo as trajetórias na tomada de decisões para influenciar o seu meio social.

A contribuição, junto ao uso das tecnologias digitais, configura um elemento importante na aquisição de novos conhecimentos, fortalece e proporciona a mediação entre humanos e máquinas, apoiados pela cultura que molda e transforma a humanidade em todos os segmentos. A mediação desse conhecimento é potencializada para além do manuseio técnico dos aparatos tecnológicos e sim de perspectivas concentradas em metodologias inovadoras compartilhadas para ampliar a Formação Docente Continuada, com discussões para ampliar o conhecimento.

## 2.2 Entre incertezas e perspectivas: o ensino remoto na Pandemia

O contexto da crise sanitária devido à propagação da Covid 19, ampliou o desafio em relação a Formação dos Professores com a implementação das aulas remotas. Nesse sentido, aumenta a importância sobre a discussão acerca da cultura digital docente e as mudanças sociotécnicas, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, por meio dos dispositivos móveis conectando saberes, potencializando a rede de informações por intermédio da participação coletiva.

A criação dos artefatos para potencializar a comunicação humana, por meio da tecnologia, é um processo histórico, ganhando uma visibilidade maior nesse período. Não poderia ser diferente na educação. As soluções humanas para os problemas emergentes diante de uma ameaça global ganham centralidade e o ensino *on-line* torna-se uma “estratégia” para conduzir os processos educativos.

Nesse contexto de mudanças, muitas adaptações foram acontecendo com a ampliação e oferta de algumas modalidades, nas quais as instituições públicas e particulares foram adequando-se e utilizando as mais variadas estratégias. Apesar das diferenciações e das nomenclaturas, falaremos mais especificamente sobre o Ensino Remoto, que foi adotado pela Rede Municipal de Ensino.

A dificuldade em relação ao entendimento sobre as modalidades e suas variações foi um grande desafio nesse processo, mesmo com resultados expressivos acerca do avanço da educação não presencial, gerando muitos equívocos no entendimento das nomenclaturas e das potencialidades das mesmas e as incertezas no contexto do retorno à normalidade.

Decidimos falar brevemente sobre Educação *On-line*, Educação a distância, Ensino Híbrido, mas, aprofundaremos sobre o Ensino Remoto, pois foi a estratégia escolhida pela Rede Municipal de Ensino (REME) para alicerçar essa transição durante a pandemia. Ressaltamos que esse tema é recente, devido ao ineditismo e ao seu uso nesse momento.

A diferenciação entre a EaD e outras modalidades reside nos seus usos e aplicações com as devidas plataformas e os recursos, sendo que todas apresentam convergências e divergências.

Nosso objetivo não é o aprofundamento de todas, mas a compreensão de que existe uma concepção inicial na qual a EaD vem sendo consolidada e as demais são derivadas desse modelo.

Alves e Faria (2021, p. 38) explicam que o Ensino *On-line* “concebe o conhecimento como uma obra aberta e disponível em diferentes dispositivos”, em contrapartida, Oliveira *et al* (2020, p. 7) afirma que o Ensino Remoto e o Ensino *On-line* foram confundidos com a EaD, “começaram a tratar Ensino Remoto e EaD da mesma forma”.

Alves e Faria (2021) e Oliveira *et al* (2020) ressaltam que o Ensino Remoto e o Ensino *On-line* possuem suas especificidades, sendo que não concorrem com o modelo EaD, que tem uma normatização específica, planejamento, legislação própria e desenho didático específico, com estrutura preparada e adequada à modalidade EaD, exigindo profissionais adequados e subsidiados por formações concretas.

Outra terminologia bem recorrente durante esse período, foi o termo Ensino Híbrido. Moran (2015), esclarece que:

[...] híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. (MORAN, 2015, p. 17).

Esse modelo proporciona ao aluno contato com as informações antes de entrar na sala. A responsabilização da aprendizagem está centrada no aluno com participação, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e criando oportunidades para a construção do conhecimento, trata-se da “convergência entre o modelo presencial e modelo *on-line* utilizando as tecnologias para promover o ensino” (MORAN, 2015, p. 74).

E ao professor, cabe a mediação. A implantação do Ensino Híbrido requer uma boa formação do professor, a adequação ao currículo, bem como das atividades curriculares e da dinâmica em sala de aula.

Segundo Moran

[...] o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (MORAN, 2015, p. 74).

Nesse período, as adaptações necessárias à escola foram feitas principalmente para manter o vínculo dos alunos com os professores e demais profissionais da educação em todo o espaço educacional, com artefatos e técnicas desenvolvidos prioritariamente nesse percurso, o Ensino remoto vem para complementar o processo educacional, apesar de ser uma solução provisória e emergencial para uma determinada demanda (ALVES, 2021).

Dessa forma, os artefatos deslocaram-se como ferramentas exclusivas do professor para ensinar (ALVES, 2021), para dispositivos coletivos e colaborativos para facilitar a aprendizagem.

“O uso cotidiano desses recursos ou dispositivos, não promoveu uma discussão sobre o uso crítico e adequado dessas ferramentas, a partir da produção de conhecimento” (ALVES, 2021, p. 38), o que tornou o desafio mais complexo na transição do ensino presencial para o ensino remoto.

Esse deslocamento para a educação on-line possibilitou pensar em estratégias nas quais a formação docente e o processo de autoria poderiam ter espaço na construção de um diálogo e de práticas produtivas.

“Sendo o papel docente redefinido de condutor para mentor e orientador dos estudantes, com desenho de situações de aprendizagens dialógicas e personalizadas” (ALVES, 2021, p. 04), o Ensino Remoto nesse período foi adaptado para uso no *smartphone*, devido ao grande número de famílias com acesso a esse recurso.

Para a manutenção das aulas durante o período pandêmico, a solução emergencial surgiu a partir da adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), protagonizando uma nova perspectiva na forma de aprender e ensinar, mediados pela tecnologia com plataformas digitais. Oliveira *et al* (2020, p. 13) explicam que o “ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar os processos de ensino aprendizagem em contexto de Pandemia”, com aulas síncronas e assíncronas. A mediação pedagógica nesse processo é fundamental para os professores readaptarem seus trabalhos, atividades e currículos, “não se configurando apenas como uma transposição de modelos educativos presenciais para virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, para apoiar os estudantes na aprendizagem” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 12).

“O acesso simultâneo às tecnologias digitais é realizado com interações virtuais, onde os participantes estão conectados ao vivo, em tempo real. Por ex: bate-papos virtuais (*Chats*), webconferências, videoconferências, *lives*, etc, denominado aulas síncronas” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 26). “As aulas assíncronas referem-se as interações virtuais que não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilização temporal e espacial. Por ex: fóruns virtuais, *wikis*, *blogs*, videoaulas gravadas, etc”. (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 29).

Oliveira *et al* (2020) ressaltam que o ERE possui algumas especificidades:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 9-10).

Porém, a implementação do ensino remoto no período da Pandemia precisa ser discutida sob à luz das divergências que ocorreram nesse processo. Podemos citar a dificuldade das famílias desfavorecidas financeiramente e a intensificação do trabalho docente, ambos discutidos por Saviani e Galvão (2021), ao questionar esse modelo e a viabilidade e o impacto na ação pedagógica.

Aos professores, diversas ações foram incorporadas ao seu fazer pedagógico, como produção de apostilas, preenchimento de planilhas, atendimento às famílias, entre outros afazeres.

Esse cenário, pôde contribuir na imersão de práticas pedagógicas alinhadas a Formação Docente, permitindo um avanço na cultura digital dos professores. Santos (2019) chama atenção para o desafio cibercultural do professor, explicando que “é necessário práticas pedagógicas que priorizem a autonomia, diversidade, diálogo e democracia, pois nada adianta as potencialidades comunicacionais, se o professor se encontrar alheio ao cenário sociotécnico” (SANTOS, 2019, p. 33).

Na escola pública, principalmente, a prática com recursos imersivos com tecnologias digitais ainda é recente, principalmente nos Anos Iniciais, gerando incertezas e problematizações.

Após o retorno às aulas presenciais, inicialmente houve um escalonamento entre as turmas, que ficavam durante uma semana na escola e na semana seguinte em casa com conteúdos enviados pelos professores. Essa ação inicialmente foi denominada de Ensino Híbrido e posteriormente foi reorganizada como prática escalonada. Pois houve um entendimento que não se tratava de um modelo híbrido. Ardnt (2020, p. 647) diz que:

Outras terminologias que usualmente vêm sendo adotadas, tais como ensino remoto, *on-line*, híbrido, estão mais condizentes com esse movimento que estamos vivenciando, pois são estratégias que fazem uso de tecnologias digitais (como na EAD), numa forma de dar continuidade ao processo educativo, sem que seja necessária a presença física, sejam elas síncronas ou não. (ARDNT, 2020, p. 647).

Durante esse processo, surgiu a necessidade de compreender relacionando ao avanço da Formação Docente, com as capacitações ocorreram nesse percurso e suas limitações. Almeida (2000) situa essa formação no contexto em que a atuação docente pode ser sustentada, através de uma perspectiva partilhada:

Quando os protagonistas são professores em formação continuada, é preciso observar sua atuação como aprendizes para identificar seus conflitos e intervir. Os processos de aprendizagem entrelaçam ações coletivas e individuais, iniciando-se no meio em que o sujeito atua e de onde ele retira informações, internalizando-as, apropria-se delas, transformando-se e transformando-a tornando a atuar em seu meio transformado transformando-o. (ALMEIDA, 2000, p. 80).

O compartilhamento ocorreu, por meio de ações coletivas nas quais as professoras trocaram diversas informações e conhecimentos, sobretudo com os pares, dialogando sobre o impacto da transição do ensino presencial para o ensino remoto e seus desdobramentos.

Nesse sentido, o uso de ferramentas digitais para organizar as aulas e o desenvolvimento de diversas atribuições, como: alimentar planilhas de desempenho; atender alunos via aplicativo; preencher documentos como diários; produzir apostilas e outras obrigações, exigiram a atuação das professoras, ressignificando as práticas das mesmas.

Conforme Imbérnon (2010, p. 09), “deve-se analisar o contexto político-social e histórico determinado que influi na sua natureza, sem separar a formação do contexto do trabalho. O contexto que condicionará as práticas”.

A ampliação da demanda do fazer docente, precisa ser investigada para perceber se agregou mais atribuições e deveres aos professores, tendo como perspectiva e difusão da flexibilização no trabalho remoto, provocando um esvaziamento na dinâmica relacional professor/aluno.

## **2.2 O ensino remoto: uma estratégia desigual**

As consequências do uso do Ensino Remoto como estratégia escolar na pandemia, esbarrou na fragilidade de famílias que não possuíam condições econômicas de manter dois ou mais aparelhos celulares na casa, nem tampouco dividir um aparelho entre muitos filhos, sendo que os menores perdiam nessa escolha. Os processos econômicos advindos da globalização e do avanço capitalista, influenciaram e determinaram as práticas humanas, ampliando a desigualdade social e contribuindo para o arrefecimento do discurso acerca da qualidade na

escola pública, onde a educação é tratada como mercadoria (MOREIRA, 2007). Alguns índices publicados pelo Instituto Península demonstram o abismo:

Segundo dados da ANATEL, 28% dos municípios – a maioria deles no Norte e Nordeste, e correspondentes a 7,4% da população brasileira – não contam com estrutura de conexão por fibra ótica, e outros 19% têm apenas conexões em baixa velocidade. Em 13% dos municípios não há cobertura 4G, limitando ou até mesmo impedindo o acesso a diversas plataformas e conteúdos; De acordo com os dados da TIC domicílios 2,20 milhões de domicílios brasileiros (28% do total) não tem acesso à internet, proporção que chega a 48% na área rural e a 45% na faixa de menor renda. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 25).

Em outro sentido, esta realidade impulsionada pelo Ensino Remoto, traz a reflexão ao questionar um modelo de Formação Docente Continuada, para além da construção de oficinas e cursos que visem uma formação docente utilitarista como tecnólogo, esse é um dos inúmeros desafios que Silva e Prado (2009) vêm discutindo. Os autores consideram o processo histórico construído acerca dessa Formação e alguns avanços, entre eles: a articulação de práticas voltadas à realidade dos educadores e a implantação simultânea da informática, porém, destaca outro aspecto importante da formação, que é a recontextualização da prática.

Segundo Silva e Prado (2009, p. 63) “a recontextualização implica integrar os diferentes recursos tecnológicos aos conteúdos curriculares e dar vida às teorias educacionais na realidade da escola”, cabendo aos professores promover essa articulação para a sua prática, a partir da incorporação das tecnologias às atividades pedagógicas escolares.

Nesse contexto, é importante salientar que essa recontextualização não depende apenas do aparato tecnológico e dos recursos midiáticos, mas sim da reflexão acerca da prática e dos conhecimentos produzidos na escola, com ênfase no trabalho colaborativo e protagonismo dos alunos e professores com decisões participativas e coletivas.

### **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIAS: ALGUNS CAMINHOS TRILHADOS**

Compreendemos que a pesquisa qualitativa amplia o nosso olhar acerca do processo formativo que nos constituiu em nossa caminhada como professora, coordenadora e, neste momento, pesquisadora. As considerações e estudos neste processo nos fizeram refletir para além do positivismo, sendo que o aprofundamento nos estudos teóricos metodológicos nos aproxima da teoria crítica da educação, pois entendemos que o campo estudado relaciona com as transformações sociais, provocando dúvidas. Pensamos que os métodos qualitativos, permitem-nos a aproximação das vozes das professoras, pois são interativos e humanísticos. (CRESWELL, 2007).

Utilizamos como coleta de dados, reuniões com grupos de discussão, definidos por Weeler (2010):

Os grupos de discussão realizados com pessoas partilham de experiências em comum, reproduzem uma estrutura social ou processo comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Este modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo. (WEELER, 2010, p. 57).

Nesta busca entre métodos e construções de um sujeito pesquisador, articulamos nosso trabalho com as narrativas, pois enquadram-se numa percepção de uma visão interpretativa-compreensiva do conhecimento (MARTINS, 2016), ao compreender como os sujeitos atuam na sua realidade e a transformam, nos colocamos como ouvintes e expectadores das histórias vividas. O processo de contar ou narrar os fatos ocorridos também produz reflexões, e as reuniões tornaram-se uma fonte na qual construiu-se um diálogo, a partir das narrações do que foi vivido.

As estratégias e os procedimentos adotados na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), permitem “considerar as experiências e ponto de vista do informador”.

A construção desta pesquisa qualitativa tem referências em Bogdan e Biklen(1994). Acerca da pesquisa qualitativa, afirma-se:

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Nesse sentido, consideramos a abordagem indutiva, com observações mais livres, para que as categorias de interesse apareçam progressivamente durante o processo de análise dos dados. Segundo Creswell (2007),

O pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos como os dedutivos estão funcionando. O processo de pensamento também é interativo, fazendo um ciclo que vai da coleta e análise de dados até a reformulação do problema e voltando. Acrescente-se a isso as atividades simultâneas de coleta, análise e comunicação dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 187).

O estudo de natureza qualitativa transita pela singularidade das relações humanas e com o mundo, sendo que as narrativas buscam nas falas a percepção docente acerca das experiências vividas, articuladas por meio das diversas experiências. Proporcionar uma escuta sensível, com vistas a compreender a subjetividade humana, desenvolve possibilidades ao analisar quais fatores influenciam e potencializam as vivências, transformando as trajetórias. Segundo Rey (2005, p. 10), “a perspectiva da pesquisa qualitativa ao validar o conhecimento produzido por meio de caráter construtivo- interpretativo ao compreender que a realidade não é externa ao fato problematizado, elas fundem-se”.

Nesse sentido, pesquisa qualitativa dentro das ciências sociais, lança luz à interpretação do real, para formar possibilidades, cujo objetivo é traçar novos caminhos, por meio de representações teóricas.

### **3.1 Grupo de discussão com as narrativas**

Nesta pesquisa, a abordagem metodológica utilizada é a qualitativa, organizada com um grupo de discussão com o desenvolvimento de narrativas, considerando o reconhecimento das memórias, das vivências, dos momentos relacionados à formação, com enfoque nos relatos, o que implica a ressignificação das trajetórias e das transformações ocorridas nesse período (CRESWELL, 2007). Este processo compartilhado permite ampliar o vínculo colaborativo entre as professoras.

Em estudos recentes, os pesquisadores estabelecem um vínculo estreito com os participantes. Isso pode ajudar reduzir uma percepção comum dos

profissionais no campo que a pesquisa é distinta da prática e tem pouca aplicação direta. Além disso, para os participantes de um estudo, compartilhar suas histórias pode fazê-los sentir que suas histórias são importantes e que são ouvidas. Quando eles contam uma história, isso ajuda a entender os tópicos que precisam processar. Contar histórias é uma parte natural da vida, e todos os indivíduos têm histórias sobre suas experiências para contar aos outros. Desta forma, a pesquisa narrativa captura todos os dias, forma normal de dados que é familiar aos indivíduos. (CRESWELL, 2007, p. 503).

A valorização desse conhecimento, construído a partir da realidade vivida, proporciona uma compreensão mais humanista do sujeito, apoiando o método qualitativo, sendo que, por meio das narrativas, utilizaremos encontros abertos com foco na prática dialógica. Esse procedimento, segundo Amado e Ferreira (2013), trata-se de um método de transferência de informações, com interferências intencionais, abastado de nuances subjetivas e preciosas.

Essa perspectiva de “compreender a experiência humana”, pode ser vista pelos pesquisados como “descrever, coletar e contar histórias”, sendo importante a atenção a três aspectos dimensionais deste tipo de pesquisa: temporal, relacional e situacional (OLIVEIRA, 2019, p. 44).

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos (WELLER; PFAFF, 2011) e servem de aporte aos relatos e às experiências, dando voz à percepção do passado, presente e do futuro, entrelaçando as histórias que passam a ser compartilhadas, possuindo um caráter único e ao mesmo tempo partilhado dentro da coletividade.

A particularidade da narração é “expressa como organização da experiência em que o cenário e a trama são pontos de referência dessa experiência narrada”, ou seja, “o tempo e o espaço, a trama e o cenário “(CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 05), sendo que o contexto social e cultural assume o papel de construir e permitir.

A voz dos sujeitos imersos no objeto de pesquisa revela a identidade professor-narrador, contribuindo para o resgate das memórias, evidenciando pontos de visão e concepções construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional docente, valorizando as subjetividades e singularidades, na perspectiva de reconhecimento das memórias, da expressão dos sentimentos, das experiências relatadas enquanto processos de transformação, diante daquela realidade vivida.

Experiências e vivências que remetem às memórias passadas, presentes e ao futuro, ao conceber práticas oriundas de um momento específico, provenientes deste novo fazer,

representando anseios e aspirações, no momento da implantação das aulas remotas durante o período de pandemia. Essas experiências individuais levam a provocar revelações e percepções acerca da tecnologia, bem como as reflexões sobre eventos e contextos adversos.

### 3.2 Percursos e contextos

Nesta pesquisa, desenvolvemos o diálogo com as professoras sobre as possibilidades e os desafios, e os avanços e retrocessos com a implementação do ensino remoto durante a Pandemia. O nosso campo de pesquisa se desenvolveu com a participação de um grupo de cinco professoras das turmas dos 1º anos do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino, que participaram da transição do Ensino presencial para o Ensino Remoto.

Nesse contexto, reconhecemos que o processo de transição das aulas presenciais para as aulas remotas provocou mudanças em alguns aspectos da organização do ensino e das experiências vividas pelas professoras. Destacamos a importância da mudança do cenário que antes era a escola e passou para casa; o momento vigente (pandemia); e o ensino direcionado a partir do uso da tecnologia digital.

Para uma compreensão mais completa, montamos um quadro com a cronologia do processo da implementação da transição do formato presencial para as aulas remotas.

**Quadro 3 - A implementação do Ensino Remoto**

2019	2020	2021	2022
Aulas 100% presenciais	Início da transição das aulas presenciais para aulas remotas – 100% remota, devido ao isolamento social.	Práticas escalonadas – 50% presencial e 50% remoto. A quantidade de alunos era reduzida devido ao distanciamento social. Os alunos intercalavam semanalmente entre o presencial e o remoto. A família poderia optar pelos dois formatos: 100% remoto, ou prática escalonada	Exigência de 100% presencial

Fonte: elaboração própria

A cronologia dessa transição é a seguinte: no ano de 2020, durante o período pandêmico, no mês de maio, as escolas foram fechadas para que os alunos ficassem como toda a população, em isolamento social, devido a pandemia de Covid-19; foi implementado o Ensino Remoto

para que a escola ainda mantivesse o vínculo com os alunos; todas as aulas foram desenvolvidas em formato remoto.

Em 2021, as aulas retornam gradativamente na Rede Municipal de Ensino, em um processo denominado prática escalonada, com um número limitado de alunos por sala, e revezamento entre os grupos de crianças para permanecerem na escola, semanalmente.

Em 2022, as aulas retornaram à sua normalidade com a presencialidade de todos.

Os desafios, devido ao ineditismo desse processo de transição, eram enormes tanto para os alunos, quanto para as famílias e professores. Com essa demanda, percebemos que as professoras enfrentaram essas adversidades com investimentos próprios em formações ou participações em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Enviamos, inicialmente, um convite (anexo), via *WhatsApp*, para as sete professoras regentes das turmas dos 1º anos de uma determinada Escola Municipal em Campo Grande-MS, para participarem desta pesquisa, por meio da Plataforma do *Google Meet* e reuniões semanais, no formato on-line. O ambiente virtual escolhido é destacado como um recurso alternativo potente para a realização de encontros narrativos dialógicos, pois “os métodos qualitativos de coleta/construção dos dados são tradicionais, a internet funciona apenas como espaço e meio de contato entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA, 2019, p. 46).

Esse grupo de discussão constitui um procedimento distinto, tanto no papel do pesquisador como em relação aos objetivos que se deseja alcançar (WELLER; PFAFF, 2011), e o pesquisador deve intervir o mínimo possível, fomentando as discussões voltadas “ao como”, ou seja, buscam a reflexão e narração de determinadas experiências e não apenas na descrição dos fatos (WELLER; PFAFF, 2011, p. 56).

Das sete professoras convidadas para participarem da pesquisa, duas alegaram que não poderiam, pois uma estava em tratamento de saúde e a outra gestante, e cinco professoras concordaram com os encontros. Escolhemos nomear numericamente as professoras, sendo: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5.

O grupo foi escolhido devido à particularidade em que todas participaram do processo de transição das aulas presenciais para o formato remoto durante os períodos de 2020 a 2022 e são professoras regentes que atuam na alfabetização com as turmas de 1º anos do Ensino Fundamental.

Foram desenvolvidos quatro encontros por dificuldades no acesso ou outras intercorrências, não houve a participação efetiva de todas as professoras em todos os encontros, sendo que no 1º participaram 3 professoras, no 2º e nos demais encontros as 4 professoras.

Os encontros duraram em média 40 minutos cada um, nos quais foram tratados assuntos referentes ao desenvolvimento dos processos formativos nesse período.

Em cada encontro problematizamos as questões relacionadas aos temas, utilizando como apoio no encontro inicial o poema do autor Manoel de Barros (2003) e nos demais, imagens relacionadas ao assunto. Optamos pela combinação de mídias, pois a viabilização dessas diferentes linguagens midiáticas entre texto ou imagem, contribui e enriquece a produção das narrativas.

Centramos os encontros em duas temáticas principais: os processos formativos docentes e seus desdobramentos no período da pandemia. Apresentamos as seguintes figuras para a introdução das tematizações. Na figura 2, consta a imagem de um adulto trabalhando *Home Office*; na figura 3, uma criança estudando com o *notebook*; na figura 4, apresentamos as imagens relacionadas a plataforma ou logomarcas.

Complementando a metodologia, demonstramos na tabela 4, como ocorreram a sequência dos encontros.

**Tabela 4 – Desenvolvimento dos encontros**

ENCONTROS	RECURSOS UTILIZADOS	TEMATIZAÇÃO	SUB TEMAS
1º	Poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (2003)	A partir da sua formação docente, quais são os desafios em relação à tecnologia que você considera importante?	A ampliação da capacidade digital; Artefatos digitais
2º	Figura 2	Dentre as formações ocorridas neste período, qual delas vocês consideraram proveitosas e como este momento auxiliou as práticas de vocês? E as dificuldades quais foram?	A reinvenção da prática docente; Precarização e intensificação do trabalho
3º	Figura 3	No período de pandemia, você considera que houve avanço na aprendizagem das crianças, utilizando o Ensino Remoto e como ocorreu esta implantação? Quais foram os maiores desafios que você observou neste processo?	A falta de conectividade; O impacto do ensino remoto e dificuldades das famílias
4º	Figura 4	Na sua formação qual dessas redes ou plataformas contribuíram para a sua prática?	As <i>lives</i> como potencialidades; O uso do <i>smartphone</i> /A produção dos vídeos

Fonte: elaboração própria

**Figura 2** – Adulto trabalhando no sistema *Home Office*



Foto: Bruna Gonçalves

**Figura 3** – Criança estudando no sistema *Home Office*



Fonte: Pinterest-amor e maternidade.com.br

**Figura 4** - Imagem de logomarcas de plataformas digitais



Fonte: Digilabour.com.br

Desenvolvemos os encontros inicialmente com a apresentação do poema e nos outros três utilizamos como recursos imagens relacionadas ao tema, além da tematização aprofundando os diálogos.

No encontro inicial, apresentamos o poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (2003), para introduzir o assunto. Selecionamos o seguinte fragmento para o início da discussão: “*Porque eu não sou da informática, eu sou da invencionática*”.

A partir da leitura do poema, foi aberta a conversa sobre como nos relacionamos com a tecnologia e quando sentimos que somos da “informática” ou não, como o poeta escreve.

Nesse encontro surgiram subtemas relacionados a ampliação da capacidade digital das professoras, os artefatos digitais e a necessidade de se reinventarem nos diversos contextos. O referencial teórico utilizado para a discussão foram: Alves (2021); Behar (2020); Valente e Almeida (2002). Situamos nessa abordagem como a tecnologia digital tornou-se uma possibilidade de ligação entre as crianças e as professoras em um momento tão adverso e as lacunas relacionadas a Formação Docente nesse processo emergiram.

No encontro seguinte, apresentamos a Figura 1, em que aparece uma pessoa trabalhando em sistema *home office*, com um *notebook*.

Buscamos, com essa imagem, discutir elementos nas falas das professoras sobre como a transição do ensino presencial para o ensino remoto impactou na vida e nos processos formativos. Alguns subtemas emergiram nessas discussões, principalmente relacionados a precarização e intensificação do trabalho docente nesse período.

Alguns autores contribuíram para a discussão dessas duas temáticas, entre eles podemos citar: Mill (2018), Saviani e Galvão (2020).

No terceiro encontro, com a Figura 3, de uma criança estudando em casa com um artefato tecnológico, conversamos sobre as potencialidades desses artefatos, em especial, o uso do celular como recurso para o desenvolvimento das atividades e as dificuldades das famílias com a viabilidade da conexão e outros fatores que influenciaram negativamente o processo de transição para o Ensino Remoto. Este encontro possibilitou construirmos os diálogos em que as narrativas das professoras ressignificaram a transição do ensino presencial para o remoto, refletindo sobre os avanços e as dificuldades. O referencial para compor essa discussão ficou centrado em Alves (2021) e Instituto Península (2020).

No último encontro, demos visibilidade ao diálogo em que o uso das plataformas digitais, com a apresentação da Figura 4, serviram de apoio para o desenvolvimento da Formação Docente, com ênfase nas *lives*, que foi um recurso bastante utilizado nesse processo, com as dificuldades e potencialidades acerca desse formato e considerações expressas nas falas das participantes. O referencial para compor essa discussão foram as compreensões de Penteadó (2021), ao discutir quais dificuldades os professores enfrentam ao trabalhar com videoaulas

como recursos para aulas EaD e Ensino Remoto, a partir de aspectos como o uso da linguagem e imagem audiovisual como um dos desafios à Formação Docente.

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais tanto para a aprendizagem quanto para a formação docente, também é visto como uma inovação, aspecto discutido por Pimentel (2021), ao questionar sobre o distanciamento da tecnologia digital como potencialidade para um ensino de melhor qualidade e as condições oferecidas até a sua implementação de fato.

Complementando esse referencial, Almeida e Alves (2020) traçam um paralelo entre as formações que trazem uma dinâmica participativa para além do consumo massivo do conteúdo.

Os diálogos foram centrados em uma temática específica, proposta como a espinha dorsal deste trabalho e que trata dos processos formativos docentes. A análise dos dados, posteriormente, foi desenvolvida a partir de categorizações referentes as temáticas, assim denominadas de chaves de interpretação primária e chaves de interpretação secundária. Diversos temas subjazem a este, dentre a amplitude de assuntos, alguns adquiriram uma relevância maior e possibilitaram que fossem alvo de discussões e articulações.

## CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos uma abordagem qualitativa, com a técnica de coleta de dados a partir da organização de um grupo de discussão. Esse crescente interesse por técnicas que envolvem grupos de discussão requer atender o objetivo maior, que é a obtenção dos dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, além das suas visões de mundo ou das representações coletivas (WEELER; PFAFF, 2011).

A realização desta pesquisa considerou a perspectiva das participantes por meio das análises do material, fizemos a transcrição das reuniões, selecionando e grifando os temas para posterior detalhamento. Creswell (2007, p. 198) aponta que “os temas são os que aparecem como principais resultados nos estudos qualitativos” e que “devem mostrar perspectivas múltiplas das pessoas e ser fundamentados por citações diversas e evidências específicas”.

Após a transcrição dos relatos, selecionamos as chaves de interpretação (PERUFFO, 2020) que poderíamos elencar como primárias e que davam conta dos objetivos propostos e originando as chaves de interpretação secundárias.

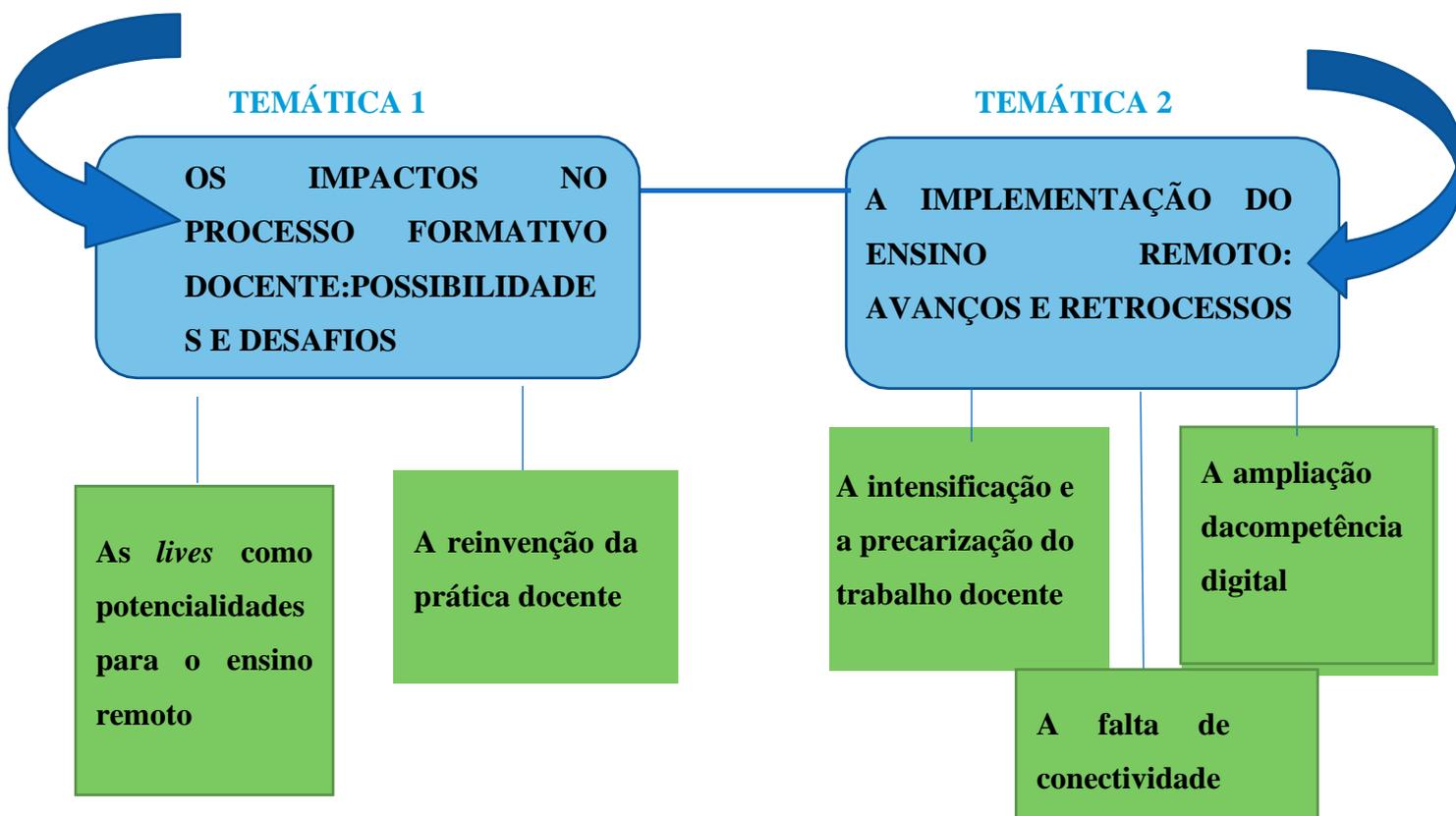
**Quadro 4 – Temas Discutidos**

<b>CHAVES DE INTERPRETAÇÃO PRIMÁRIAS</b>	<b>CHAVES DE INTERPRETAÇÃO SECUNDÁRIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO	Necessidade da formação durante o período da Pandemia; Troca entre pares	Os diálogos ficaram centrados nos modelos de formação e nas práticas
FERRAMENTAS DIGITAIS	Produção de vídeos; Desenvolvimento de <i>lives</i> ; O uso do smartphone	Os aspectos tecnológicos e os artefatos digitais foram o objeto da discussão
ASPECTOS SÓCIOECONÔMICOS DAS FAMÍLIAS	Dificuldade na realização das atividades; Ausência dos recursos financeiros	O percurso relacionado as dificuldades das famílias em manter as atividades e a organização durante o ensino remoto
AVANÇO/RETROCESSO NA APRENDIZAGEM	Engajamento das crianças para realizar as atividades; O retrocesso em relação a aprendizagem; Ausência de interação pelos alunos	A discussão foi centrada na dificuldade em manter o engajamento das crianças.
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DOS PROFESSORES	Intensificação e proletarização do trabalho docente	Abordagem relacionada a saúde emocional dos docentes e ao aumento das atividades neste período.

Fonte: elaboração própria

A partir da análise do material, emergiram diversos temas que foram relevantes para a discussão e foram categorizados em duas temáticas. Inicialmente, tratamos da problematização dos impactos no processo formativo docente, entre possibilidades e desafios; no segundo tema, discutimos os avanços e retrocessos em relação à implementação do ensino remoto, de acordo com a categorização:

**Figura 1** – Categorizações referentes à transição para o ensino remoto e os impactos nos processos formativos



Fonte: elaboração própria

A primeira temática aborda as possibilidades e desafios surgidos nesse processo com a implementação do ensino remoto; e os retrocessos e ou dificuldades e percalços no processo formativo relacionado às práticas. Ao falarmos de possibilidades/desafios e avanços, alguns elementos vêm à tona, como: a capacidade das professoras de se reinventarem; o avanço em relação ao uso do artefato digital; o uso das *lives* como potencialidade para o ensino remoto.

No segundo tema, discutimos os avanços e retrocessos decorrentes da implementação do ensino remoto durante o período da pandemia. Nessa análise, percebemos que a ampliação da competência digital surge como destaque na fala das professoras, pois houve uma familiarização maior com determinados recursos digitais. Em contrapartida, outros dois assuntos surgem como empecilhos para a implementação desse modelo de ensino, sendo os seguintes: a falta de conectividade e a intensificação do trabalho docente.

A transição das aulas presenciais para o ensino remoto exigiu que em determinados momentos as aulas fossem síncronas. Muitas famílias não dispunham de internet para assistir os vídeos ou as aulas, devido às dificuldades financeiras, esta falta de conectividade provocou um retrocesso no processo de implementação das aulas. Outro fator citado pelas professoras trata-se da intensificação e precarização do trabalho docente, como consequência ao excesso de afazeres e cobrança em relação ao trabalho *Home Office*, sobrecarregando as docentes nesse tempo.

#### **4.1 TEMÁTICA 1 - Os impactos no processo formativo docente: possibilidades e/ou desafios**

Inicialmente, o fragmento do poema de Barros (2003) propõe uma reflexão sobre o momento em que a transição do ensino presencial para o ensino remoto impactou na Formação Docente e nas práticas.

As pontuações das professoras sobre essa transição refletem sobre o quanto foi difícil ensinar, durante um período em que a Pandemia se instalou no mundo, afetando tudo e todos, destacando as professoras como protagonistas de um dos momentos mais complexos para a educação.

O poema indica que podemos rever posições, as tomadas de decisões, as incertezas, os recomeços, as invenções e Manoel de Barros (2003) nos sugere pensar em tecnologias digitais que estão na palma da nossa mão, para produzir conhecimento em um determinado tempo não presencial, mas também nos faz pensar sobre as dificuldades que se agigantaram influenciando nosso fazer.

Com isso, nos reinventamos, de uma forma ou de outra. De acordo com a Professora 3, ao analisar o poema de Manoel de Barros, essa diz que “não se considera da ‘informática’, mas acredita que o professor se reinventa, mescla, busca, vai em busca daquilo que é possível”.

[..] então eu penso que o professor tem esta capacidade de ser multiuso, de fazer as coisas acontecerem e vai atrás de tudo, eu não entendo disso, mas eu vou buscar, pelo menos foi o que aconteceu com a maioria das pessoas [...]. Nós não éramos da informática e da tecnologia, mas nós nos reinventamos. Na verdade, nós nos reinventamos porque precisamos, vimos que tinha uma necessidade de fazermos algo para que tudo acontecesse, então eu não sou da informática, mas sou da invencionática [...] (PROFESSORA 3).

Essa perspectiva que considera o professor um profissional da “invencionática” remete à visão que pode ser traduzida dentro de um contexto em que a “inovação” é um aspecto que vem incorporado no discurso, como se a escola que fosse moderna ou contemporânea devesse nutrir-se dessa hipótese.

Observa-se que, ao tratarmos de tecnologias digitais dentro da escola, algumas vezes surge a ideia de que ao usarmos um artefato digital estamos “inovando” as nossas práticas.

Pimentel e Mill (2020), ao considerar esse assunto, ressaltam a importância das políticas educativas nos últimos 20 anos, que determinam as mudanças curriculares, regula a construção e desenvolvimento de sistemas educativos e de massa, influenciando nas práticas escolares e no fazer docente.

Quanto as propostas acerca da inovação chegam até a escola, Pimentel e Mill (2020, p. 03) reforçam que a inovação vem alicerçada à “ciência dos lucros, as patentes e a produtividade estéril”, desconsiderando a intensificação desses processos na formação e precarização do trabalho docente, entre os seus desafios, pois, como afirma Nóvoa (1988, p. 08), “inovação não se decreta. Não se impõe. Não é produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação”.

De acordo com Pimentel e Mill (2020, p. 05), “algumas experiências nesta área estão focadas na imposição e na gestão de uniformidades escolares”, desarticulando a participação das professoras das reais necessidades e demandas. Devido a esses fatores, podemos entender quando as professoras relatam a ligação com a “informática”, evidenciando o distanciamento que há entre as condições oferecidas na Formação Docente Continuada e a sua efetivação na prática.

Para completar, a Professora 1 diz que “a tecnologia para as crianças, trata-se do mundo delas”, traçando um paralelo entre a escola atual e a que foi criada por Comenius no século XVII com algumas práticas que permanecem até hoje.

[...] a questão da tecnologia para as crianças, é o mundo deles, eles amam, inclusive, me lembrei da Didática Magna de Comenius, você vê no jeito das salas [...] a gente tem alguns recursos à disposição na escola, só que nem

sempre é possível utilizar, por exemplo, o datashow, nem sempre dá para usar, lousa digital tem, mas nem sempre dá para usar [...] (PROFESSORA 1).

A alusão que a Professora 1 faz à *Didactica Magna*, refere-se ao modelo de escola da época e a João Amós Comenius (1592-1670), que foi o primeiro educador a formular a ideia de difusão de conhecimento a todos e a criar os princípios e regras de ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 59), no século XVII. “Comenius desenvolveu ideias avançadas em contraposição às ideias conservadoras do clero e da nobreza” (LIBÂNEO, 2006, p. 55).

A escola atual não é a mesma que existiu no século XVII, Vasconcelos (2011, p. 29) reforça que a escola “é uma construção histórica”, e que “não há como generalizar algumas análises acerca da constituição desta, principalmente na prática pedagógica”.

Segundo o autor, a partir do século XVIII, se configura praticamente o modelo de escola que temos atualmente. Este modelo tem um professor que atende diversos alunos; o ensino simultâneo (ensinar a todos como se fosse um) é bem recente. Esta forma de organização está ligada a expansão da escola e a necessidade de atender um número maior de alunos. (VASCONCELOS, 2011, p. 31).

Apesar das tecnologias digitais fazerem parte do mundo contemporâneo, na escola, principalmente nos Anos Iniciais, sabemos que não há um aparato tecnológico e nem infraestrutura para atender a demanda. E nas aulas remotas ficou mais visível esta situação.

Dentre as contribuições para uma das possíveis causas para o fracasso com experiências inovadoras ou frustrações que acontecem na escola, destacamos nos fragmentos que Pimentel (2020) nos traz, que são as resistências e rotinas que tem fortes aliadas no corporativismo, no conservadorismo, na funcionalização da profissão, na inércia ou aversão a esse tipo de transformação venha de onde vier.

Outro fator citado por Pimentel (2020), diz respeito à saturação e fragmentação de ofertas pedagógicas que assinalam um mercado poderoso e crescente com ofertas de administrações e instituições públicas e de empresas privadas que invadem diariamente o sistema escolar.

Esclarecemos que na REME - Rede Municipal de Ensino, houve uma abertura para que as escolas optassem pela plataforma que considerassem adequada para as realizações das aulas remotas.

Pensando nesse acesso e nas famílias, as aulas foram desenvolvidas com o apoio do *WhatsApp*, devido à familiaridade das famílias com este recurso, assim como para os repasses e informações sobre o trabalho para os professores durante esse período. Sabemos que essa

plataforma apresentava algumas dificuldades, como o alcance às famílias, o formato que não era propício, e outras dificuldades.

Por outro lado, compreendemos que, diante das adversidades impostas e do desconhecimento de todos, nos sentimos à vontade para tentar desenvolver da melhor maneira o nosso trabalho, fato que se estende também aos professores.

Diante dessa realidade, a Formação Docente Continuada foi desenvolvida por meio de *lives*, com aulas síncronas e assíncronas, com o objetivo de promover uma Formação que pudesse atender a demanda naquele momento.

Algumas formações tratavam de assuntos como: a utilização de aplicativos para desenvolver as aulas, como gravar vídeos, quais estratégias usar para realizar suas aulas.

O desenvolvimento de *lives* foi uma das estratégias adotadas, sendo que diversos assuntos eram tratados nessa Formação, a partir da necessidade das professoras. Elas citaram alguns temas que foram desenvolvidos nessas reuniões: o uso de aplicativos para potencializar suas aulas; como gravar vídeos; como se portar diante da câmera. De acordo com Neves,

As transmissões *on-line*, disponibilizadas mundialmente via Internet, foram estabelecidas em substituição ao que antes era desenvolvido presencialmente, com contato físico, em ambiente predeterminado, de maneira emergencial, adaptando-se às novas condições de isolamento para minimizar a transmissão e as mortes ocasionadas pela pandemia. (NEVES, 2021, p. 10).

Os relatos abaixo, da maioria das professoras, destacam que algumas *lives* foram interessantes, pois uma das vantagens desse recurso foi a possibilidade de rever o conteúdo armazenado e ampliar o domínio acerca da ferramenta digital. Abaixo transcrevemos os depoimentos:

[...] eu acredito que aquelas formações que a Semed nos passou sobre a tecnologia foram bastante proveitosas, porque tinha aplicativos ali que a gente nem percebia o quanto era importante e que nós poderíamos usar na escola [...] (PROFESSORA 2).

Durante o período da Pandemia, não havia possibilidade de encontros presenciais, então as *lives* tornaram-se uma alternativa viável tanto na área do entretenimento quanto na formação profissional acadêmica.

[...] em questão da tecnologia, foi bastante desafiador, porque aprendi muita coisa, foi muito bom mexer naqueles programas, aplicativos que eu não tinha muito domínio [...] (PROFESSORA 4).

[...] eu também concordo com as meninas, neste sentido. Sim, as formações da Semed contribuíram [...]. (PROFESSORA 1)

Esse formato adquiriu visibilidade maior, tornando-se as “verdadeiras vedetes da Pandemia” (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 153), mas seu uso indiscriminado vem sendo discutido.

Para Neves (2021, p. 04), esse modelo de Formação ganha “um sentido formativo de importância no contexto atual, na medida em que se transformam em momentos propícios para a reflexão”.

Dentre as limitações sobre esse formato, Neves (2021) e Almeida (2020) citam o acompanhamento e a participação nas *lives* e a necessidade de dispositivos ligados à Internet, além da falta de infraestrutura técnica e dos aparelhos tecnológicos disponíveis.

Almeida e Alves (2020, p. 152) discutem o uso das *lives* a partir de uma visão crítica, ao entender que esse formato propicia um aumento no consumo de informações; na mercantilização dos dados; serviços e bens dos usuários, interferindo na privacidade e segurança dos usuários.

[...] tiveram *lives* muito boas, inclusive para a da Educação Infantil. Quando eu assistia, do nosso grupo do 1º ano, eu ia para Educação Infantil, porque tinha umas *lives* fenomenais, sabe, ensinando assim, a postura de como você se portar frente à câmera [...] (PROFESSORA 3).

A experiência formativa por meio dessas plataformas permite interações *on-line* com mensagens, comentários e indagações a cada transmissão, mesmo com objetivos diferentes, esse processo exige um engajamento tanto como espectador ou como produtor de conteúdo.

[...] da Semed, algumas formações que foram disponibilizadas tiveram bastante proveito, detalhavam os formatos, como a gente usaria tais aplicativos, até porque, coisas que a gente não via, voltava e assistia novamente, porque estava lá gravado [...] (PROFESSORA 2).

Também foi comentado sobre algumas estratégias que foram utilizadas nas *lives* e que de alguma forma traduziam propostas interessantes e viáveis.

[...] apresentaram e mostraram, então esse programa é esse aplicativo aqui, ele serve para isso, ah! você vai usar ele assim e direcionava você, isso eu achei bem interessante, pena que não foram todas que tiveram essa disponibilidade e não foram mais detalhadas, porque não é todo mundo que está assistindo que

sabe, então, quanto mais detalhes, mais informações eles trouxessem atrelando a prática, contribuiria bastante [...] (PROFESSORA 1).

Essas formações analisadas por Almeida e Alves (2020, p. 152), estão baseadas em modelos que “replicam a experiência presencial por meio da transmissão massiva de conteúdo e sem interação”. Esse processo desconsidera as dinâmicas participativas, desrespeitando o tempo de fala, o espaço de outros integrantes da mesa, o debate e a opinião dos participantes.

Contudo, apesar dessas dificuldades, as professoras consideraram que algumas *lives* foram bem interessantes, pois as informações e as contribuições para o desenvolvimento das suas aulas foram importantes, levando-as a ampliar os conhecimentos sobre o tema, as práticas adotadas, sendo que diversos assuntos eram tratados nesta Formação, a partir da necessidade de cada uma. As professoras citaram alguns temas que foram desenvolvidos nessas reuniões: uso de aplicativos para potencializar suas aulas; como gravar vídeos; como se portar diante da câmera.

Também foi importante a reflexão acerca do uso das tecnologias para potencializar a formação, mesmo com os desafios que surgiram. Selecionamos a contribuição da Professora 1:

[...] a questão da formação em relação à tecnologia efetiva está relacionada a programas, a computadores, é um mundo maravilhoso, inclusive para ajudar o professor a ter menos trabalho. Eu acredito que a tecnologia vem ajudar neste sentido, por exemplo, algumas atividades você pode organizar, formular vídeos, se o professor souber gerenciar bem, ela ajuda bastante [...]. (PROFESSORA 1).

Com o processo da transição das aulas presenciais para remotas, e transformações que surgiram durante esse percurso, o papel docente foi decisivo na implementação e realização das atividades, sendo necessário o desenvolvimento de algumas características, dentre elas aposta investigativa para buscar estratégias metodológicas e os recursos tecnológicos digitais importantes e proveitosos.

A partir do momento em que as professoras foram confrontadas com a possibilidade de exercer o ensino nesse período tão complexo como a Pandemia, pudemos vislumbrar algumas proposições acerca dessa formação, dentro de uma proposta imersiva nas práticas, como as próprias professoras sugerem.

A seguir, elencamos duas características que são apontadas por Furtado (2018), peças importantes para que as professoras possam desenvolver práticas articuladas com a tecnologia

digital, pois sabemos que esse é um grande desafio, inclusive mencionado por elas, como relatado pela Professora 1, no fragmento acima.

Dentre essas características, citamos o uso eficiente dos recursos tecnológicos que demanda o estímulo, a participação e as possibilidades de situações de aprendizagem que possam ser colaborativas.

A outra característica que o autor considera importante refere-se à acreditar na modalidade a qual está vinculada, o profissional terá credibilidade para exercer as suas funções e não apenas “virtualizando” (grifo do autor) nas suas turmas presenciais, e sim compreendendo que todas as modalidades possuem, particularidades, defeitos ou desafios, independente do formato. (FURTADO, 2018).

#### **4.2 TEMÁTICA 2 - A implementação do ensino remoto: Avanços e retrocessos**

Com a implementação do ensino remoto, observamos que o excesso de afazeres e obrigações durante o período da Pandemia, tornou-se um dos aspectos discutidos, inclusive sobre o professor considerado polivalente, que se reinventa, destacado pela Professora 3, de acordo com o fragmento:

[...] a gente mescla, reinventa, vai em busca daquilo que é possível, daquilo que é para acontecer para a coisa acontecer [...] (PROFESSORA 3).

Problematizamos sobre a precarização do trabalho docente, por meio do que consideramos o modelo de flexibilização tão discutido e apresentado como a saída para as adversidades da profissão. Esse discurso está pautado na relativização acerca da flexibilização do horário e local, muito expresso durante a pandemia, como se esse formato proporcionasse benefícios aos trabalhadores (MILL, 2018). A perspectiva que também se apresenta nesse contexto, mostra que a “precarização passou a ser um atributo central do trabalho contemporâneo e das novas relações de trabalho, apresentando múltiplas faces e dimensões” (MILL, 2018, p. 113). Essa intensificação é percebida pelas diversas funções que os professores tiveram que exercer, como: produzir material para o desenvolvimento das aulas, tal qual apostilas e outros documentos, como planilhas.

[...] consolida-se no imaginário social a noção de descartabilidade das pessoas, de naturalidade da insegurança e da competição de todos contra todos,

ancorada na fragilização dos vínculos, nas rupturas de trajetórias profissionais, na perda da perspectiva de carreira. (MILL, 2018, p. 114).

Um dos impactos da precarização na profissão docente durante o período da Pandemia foi sentido pelos professores, com base nos dados apresentados pelo Instituto Península (2020, p. 27), que demonstram que “houve uma redução no salário dos professores da Rede Municipal em 11% e da carga horária de trabalho em 9%, gerando uma desestabilização na profissão”.

Esse momento difícil de transição é compartilhado com as impressões sobre esse processo, devido ao ineditismo dos acontecimentos.

[...] na época da pandemia foi um tanto complicado porque inicialmente ninguém nem sabia como seria, no meu caso por exemplo, eu precisei saber como que vai para a gente ir se organizando [...] (PROFESSORA 1).

Nesse mesmo sentido, a Professora 5 também considera que houve muita dificuldade, principalmente, em aparecer em vídeos durante esse período, devido ao nervosismo, as interferências, pois todo esse material era feito em casa, pois estavam em *Home Office*.

[..] havia muitas interferências nas gravações dos vídeos, o cachorro latia, o gato miava, o passarinho cantava, quer dizer, era toda aquela situação diferente, a gente não estava acostumada com isso. Dentro de sala de aula, nós temos um domínio mais tranquilo da situação [...] (PROFESSORA 5).

O trabalho docente com vídeoaulas é um recurso extremamente utilizado por professores que atuam principalmente na modalidade EaD. Porém, na transição do ensino presencial para o ensino remoto, as professoras utilizaram essa estratégia para alfabetização e a falta de manejo com esse formato foi citado por elas.

Penteadó e Costa (2021, p. 06), ao tratarem das vídeoaulas enquanto recurso pedagógico, assinalam que “as professoras na elaboração e divulgação de material audiovisual acarretam inseguranças e dificuldades como: medo de falar durante as câmeras; vestuário adequado; controle do tempo; consciência corporal e espacial e uso da linguagem não verbal”.

[...] você preparava tudo, tinha tanto trabalho, fazia questão de aprender e quando você chegava ao final, não tinha aquele retorno que esperava. Então, foi bastante frustrante, mas em relação ao meu aprendizado, para mim foi muito bom, porque eu não tinha muita habilidade com a informática, com a tecnologia. Esse tempo, a gente teve tempo maior para mexer, aprender, observar [...] (PROFESSORA 4).

Entre as dificuldades relatadas pelas docentes, a utilização das vídeoaulas como potencialidade exigiu um esforço grande das professoras, apesar de ser um recurso amplamente utilizado nesse período, ele pode apresentar limitações, restringindo os processos de formação à instrução, e de conhecimento e apenas à informação (PENTEADO; COSTA, 2021).

A preparação para que as professoras conseguissem produzir ou atuar na execução das vídeoaulas praticamente foi inexistente ou precária durante a Pandemia. Algumas vezes, o caráter técnico era sobreposto ao pedagógico, gerando dificuldades em relação à transposição e a interação.

Outro fator mencionado por Penteadó e Costa (2021), em relação à transposição da aula expositiva tradicional para os meios de comunicação, é a possibilidade de transformar a aula em produto midiático, nos moldes da informação e do entretenimento, e o professor poderia ser considerado um animador ou apresentador de conteúdo. As linguagens utilizadas nas teleaulas como novas e criativas formas de comunicação, também podem apresentar limitações e restrições ao diálogo (PENTEADO; COSTA, 2021), esses fatores, além de outros, não contribuíram para que as aulas se desenvolvessem de maneira satisfatória.

Ressaltamos que o ensino remoto utilizado durante esse período, tinha como característica o uso da internet, sendo que as aulas eram síncronas baseadas no modelo presencial, porém, adaptado, as crianças pequenas pouco interagiram, devido ao formato que não proporcionava essa mediação e à restrição ao uso do aparelho celular.

Algumas vezes, as professoras utilizavam a forma assíncrona e as crianças davam uma devolutiva após a realização das atividades ou das proposições, em outro horário, permitindo essa flexibilização.

[...] então eu particularmente aprendi muito, utilizar aqueles aplicativos, mas querendo ou não você fica apreensiva. Você pensa numa estratégia, em como vai aplicar tal assunto, só que quando você faz, tem todo aquele trabalho, toda aquela dificuldade, você aplica e no final da aula não tem proveito nenhum, não tinha alunos ali, era uma coisa assim muito triste, era muito triste, mas quando você via um ou dois, voltava aquela esperança. Não! Acho que é esse caminho!! Então, vamos continuar, era de altos e baixos sempre [...]  
(PROFESSORA 2).

Alguns elementos importantes para o desenvolvimento das aulas remotas, não foram tratados nas formações com as professoras, para que conseguissem desenvolver as aulas com os vídeos de forma satisfatória e com a qualidade necessária.

Entre esses fatores, Penteadó e Costa (2021) reforçam que a mediação pedagógica e alguns ajustes, como: experiência com a linguagem oral e escrita; incorporação de elementos de conversação; as pausas e os silêncios para promover o diálogo; a reflexão na construção dos saberes, contribuindo com as práticas das professoras e consequentemente em uma aprendizagem com qualidade, mesmo diante do momento inédito.

Contudo, algumas reflexões realizadas pelo grupo durante os diálogos foram destacadas em relação ao uso dos aplicativos e sua viabilidade na prática, citamos o relato da Professora 1:

[...] muito interessante as formações da Educação Infantil do 1º ano, porque elas trouxeram os aplicativos, explicaram na prática como o professor fez. Elas mostraram o vídeo, demonstrando como que era aquela aula por exemplo do 1º ano, aliaram a prática ao concreto, não ficou só na teoria [...] (PROFESSORA 1).

De acordo com Silva e Behar (2020), a evolução dos conceitos tecnológicos está ligada diretamente aos processos evolutivos da tecnologia, cronologicamente, podemos pensar nos anos 1980, a necessidade era compreender como utilizar o computador; na década de 1990, o uso das informações e diferentes mídias; já em 1997, se falava em letramento digital necessário para lidar com as ferramentas digitais e com a internet.

A partir das falas das professoras, a apropriação das práticas pedagógicas inclui o desenvolvimento do letramento e das competências digitais, considerando que “um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de elementos” (SILVA; BEHAR, 2020, p. 26).

Compreendemos que a formação esbarra na dificuldade da reconstrução da prática pedagógica, a partir do que Almeida e Valente (2012) sugerem como a recontextualização dessa prática, implicando em considerar a integração de diversos recursos tecnológicos aos conteúdos escolares e dar vida às teorias educacionais da escola. Sendo necessário que o professor conheça, além da operacionalização, as especificidades dos recursos midiáticos e suas implicações no processo ensino aprendizagem.

Esse desafio exige uma formação compatível com o desenvolvimento de uma cultura de mudança, que favoreça a colaboração, a reflexão e a autonomia tanto dos professores quanto dos alunos.

Destacamos que mesmo com a possibilidade de engajamento dos professores no desenvolvimento e nas produções de materiais para as aulas, não foi possível perceber se as

crianças estavam fazendo as atividades adequadamente, o que gerou muita dúvida, inclusive no engajamento dos alunos. Muitos relatos das docentes explicitam de forma clara, a expectativa que foi gerada em relação a execução das atividades e que nem sempre essas demandas eram atendidas.

[...] eu entendo que foi conturbado, foi um pouco assim, a gente não tinha não controle, não sabia até quando que ia conseguir, mas talvez demorou um pouco para esse suporte entender como seria tudo. Tem essa questão de você fazer, se empenhar, criava expectativas e às vezes um ou outro, no máximo quatro ou cinco visualizava [...] (PROFESSORA 1).

Os relatos expõem as dificuldades observadas nas aulas remotas como o engajamento dos alunos para executar as atividades devido à falta de conectividade ou disponibilidade quantitativa de aparelhos para uso de todos os componentes por família.

De acordo com as informações do Instituto Península (2020), a conectividade sofreu um grande impacto com a ausência de políticas públicas para a expansão, demonstrando o desinteresse por parte do poder público influenciado por questões econômicas.

Outro fator determinante, que reduziu a participação dos alunos no engajamento das atividades, principalmente nas turmas de alfabetização, foi o uso das plataformas, pois as crianças mais novas dependiam de um adulto para auxiliar na execução dessas atividades. De acordo com o relatório do Instituto Península (2020, p. 37), “nas redes municipais, dada a maior proporção de crianças mais novas na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o uso dessas plataformas foi bem menos frequente: 24% e 14% respectivamente”, gerando um impacto negativo enorme nas turmas de alfabetização.

A partir disso, algumas vezes, as professoras tiveram que repensar em quais atividades ou propostas deveriam elaborar para que contemplasse as crianças. Essa preocupação também apareceu nos seguintes relatos:

[...] mas às vezes tem aquela questão que não está no nosso controle, às vezes não tinha internet suficiente para eles, não tinha dados, não conseguiam baixar, porque o celular estava cheio, e isso era difícil [...] (PROFESSORA 1).

[...] muitas famílias não tiveram condições nem físicas, nem sociais, nem financeiros, como foi difícil o contato com essas crianças, pela ausência dos recursos tecnológicos, quando eles não tinham nem o recurso humano [...] (PROFESSORA 3).

[...] não é todo mundo que tinha dados móveis para baixar, a mãe falava que não tinha memória no celular para ver, vários fatores atrapalharam também. Mas eu percebi que teve um lado positivo, de certa forma, a maioria das

famílias colaboraram. Dentro da medida do possível, a gente foi ajudando dentro das nossas possibilidades também [...] (PROFESSORA 1).

Em relação aos custos, houve um aumento na utilização dos aparelhos celulares e notebooks, exigindo a aquisição de novos *smartphones* e computadores, bem como o acréscimo no uso do pacote de dados, como informaram algumas professoras.

A falta de infraestrutura e conectividade dos estudantes foi percebida com maior intensidade pelos professores dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio (84%) quando comparados a docentes que atuam anos iniciais (77%) e na Educação Infantil (73%). O mesmo ocorreu com a dificuldade para manter o engajamento dos alunos e alunas: essa percepção foi confirmada por 78% dos docentes no Ensino Médio, 71% nos anos finais do Ensino Fundamental, 60% nos anos iniciais e 56% dentre os que atuam na Educação Infantil (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 54).

Além disso, houve uma preocupação com a disponibilidade da quantidade de aparelhos celulares por família, sendo que os familiares dispunham de aparelhos para uso próprio ou para o uso dos filhos maiores, porque esses tinham mais condições de manusear individualmente o aparelho e os responsáveis consideravam que na faixa etária maior era mais difícil a aprendizagem dos alunos.

Abaixo, seguem os dados formulados pelo Instituto Península (2020) acerca do uso do celular durante o processo da pandemia:

94% das crianças e jovens declararam ter pelo menos um aparelho celular com acesso à internet: 51% deles disseram poder utilizá-los para seu próprio uso enquanto 38% informaram que compartilham os aparelhos com outras pessoas (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 40).

A priori, o uso do celular e da plataforma *WhatsApp* foi um “arranjo” para suprir a necessidade momentânea durante a pandemia, sendo que mesmo no formato remoto o uso dos artefatos tecnológicos não garante a aprendizagem, o que implica em questões para além da pedagogização (PINHEIRO, 2012), sendo que o uso desses artefatos esbarra principalmente em questões relacionadas à compreensão para o uso crítico e compartilhado desse recurso.

O presente trabalho buscou expor os impactos da transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto, influenciando nos processos formativos docentes.

Buscamos oferecer às participantes/professoras a segurança necessária para que pudessem dialogar, expondo suas percepções e vivências baseadas nas experiências sobre como essa transição afetou as suas práticas.

Construímos uma fundamentação teórica baseada na investigação sobre os processos formativos durante esse processo, exigindo um repensar no papel docente e na articulação da aprendizagem, por meio das tecnologias digitais, com o uso do *smartphone* e outros artefatos digitais que se tornaram elementos importantes nessa transição.

Foi notório a precarização e intensificação da profissão docente durante os anos em que houve a implementação do Ensino Remoto, e o sistema *Home Office* foi introduzido como uma alternativa ao isolamento devido à Pandemia.

As adversidades foram muitas, gerando ansiedade tanto para as professoras quanto para as famílias, estávamos diante do inevitável, do desconhecido.

Mas, as formações docentes foram ressignificadas, com diversas estratégias que as professoras desenvolveram para conseguir atender aos alunos, entre elas: trocas de experiências; troca de saberes; possibilidade de compartilhamento; trabalho coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2020 a 2022, com o advento da Pandemia de Covid-19, que gerou o isolamento social, afetando diretamente a Educação, impactando tanto à aprendizagem, quanto o ensino.

A partir deste recorte temporal nos interessou como a transição do ensino presencial para o ensino remoto no período citado acima, modificou a Formação Docente Continuada.

Devido a este fato, nossa pesquisa teve como objetivo analisar o processo formativo das professoras das turmas de 1º anos dos anos iniciais, durante o período da Pandemia de Covid-19. Os sujeitos desta pesquisa foram as professoras que atuaram durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto nesse período, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Construímos esta dissertação, com questionamentos sobre como este processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto gerou interferências nas práticas das professoras, exigindo uma adequação ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis durante essa transição, provocando uma inquietação tanto na pesquisadora quanto nas professoras.

Para atingir os objetivos, nosso percurso metodológico foi realizado da seguinte maneira: (1) busca de referências bibliográficas acerca do assunto; (2) realização da investigação com o desenvolvimento das reuniões *on-line* com o grupo de professoras; (3) análises a partir dos relatos, estabelecendo conexões com o referencial teórico construído.

Na primeira etapa, estudamos o referencial teórico que versava sobre a Formação de Professores, a partir do desenvolvimento profissional como uma dimensão articulada à prática, ampliando o fazer pedagógico das professoras, refletindo na aprendizagem das crianças.

Essa construção inicial, nos permitiu perceber a influência da pandemia nos estudos que tratam do desenvolvimento do processo formativo, tendo como contexto as mudanças, principalmente na transição do ensino presencial para o remoto e as consequências destas mudanças no fazer pedagógico docente.

Estávamos diante de um novo contexto, que produziu desdobramentos na própria formação e no processo de ensinar e aprender, aqui tratados como possibilidades ou desafios.

Desafios, a partir de um fortalecimento de um Currículo que pode ser transformado, sendo objeto de uma discussão coletiva e participativa, amparado na visão das professoras.

Possibilidades, considerando uma abordagem crítica sobre os processos que compõem a Formação Docente e o uso das tecnologias digitais durante este período, impactando na

práticas. Para subsidiar as discussões, fizemos uma Revisão Sistemática de Literatura, sobre o tema e seus desdobramentos.

Entre os desdobramentos, a dimensão relacionada à precarização e intensificação do trabalho docente, devido ao excesso de afazeres durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto, foi citada pelas professoras, com uma grande frequência.

Na segunda etapa, desenvolvemos as reuniões, por meio de discussões centradas na implementação do ensino remoto e suas características. O impacto deste momento transitivo vem naturalmente à tona, pois as dificuldades são acentuadas diante dessa transição. Os relatos trazem como a formação docente foi construída nesse percurso de Pandemia, com a reflexão sobre a presença de *lives*, como uma possibilidade de formação e os aspectos implicados nesse fazer docente. Também discutimos sobre a flexibilidade docente, no qual se cobra que o professor é o único responsável por sua formação.

Assim, com tantas “novidades”, o tempo para investir em uma formação com uma cultura da colaboração ou com o desenvolvimento do trabalho colaborativo ficou inviabilizado.

A prioridade naquele momento era produzir um conhecimento para “manusear” as tecnologias, ampliando o desafio em uma formação para além da produção de apenas um tecnólogo de ensino, considerado aquele que é capaz de reduzir o exercício de uma formação pragmática ou reducionista.

A discussão acerca de uma formação que implique em reconhecer que os interesses nesse modelo formativo, que atribui aos próprios professores investir em sua atualização, desobriga a função do poder público em investir em políticas públicas com propostas eficientes e assertivas e responsabiliza o docente por sua própria formação.

Por outro lado, há um argumento construído em que a tecnologia digital será capaz de resolver os problemas educacionais nos preocupa, como se a escola e a educação dependessem da tecnologia para garantir o sucesso das crianças.

Devido a essas ponderações, na segunda etapa, discutimos a inserção dos aparatos tecnológicos, e na implementação do ensino remoto, considerando que a humanidade sempre criou artefatos tecnológicos para melhorar a comunicação e a qualidade de vida.

Os artefatos tecnológicos como *smartphones* ou notebooks, foram os protagonistas na Pandemia. A respeito do *smartphone*, não se trata de meros telefones e sim de aparelhos capazes de promover uma convergência de interfaces, com potencialidades interessantes, desde que sejam utilizados de forma a auxiliar o trabalho docente.

Nessa perspectiva, o uso dos objetos sociotécnicos nesse período como estratégia “inovadora”, reforça a discussão sobre as práticas comuns que empregam o uso das tecnologias digitais numa suposta “inovação”.

Por fim, a compreensão do ambiente considerado tecnológico com recursos disponíveis, tem na figura do professor uma concretude maior se a mediação proposta pelo docente está refletida na sua intencionalidade pedagógica.

Na terceira etapa, demonstramos como foi organizada as reuniões com as professoras, utilizando a plataforma on-line *Google Meet*, com estímulos às narrativas e considerações às participantes sobre a transição nos formatos desenvolvidos na Pandemia.

Indagamos sobre os impactos dessa transição nas formações; sobre a influência das tecnologias digitais no fazer pedagógico das professoras; sobre as vivências e as incertezas nessa caminhada, e por último, sobre as consequências dessa transição na saúde mental das professoras.

Corroborando como os nossos objetivos iniciais, os discursos das professoras indicam que houve um avanço em relação alfabetização digital com o aprimoramento das práticas que exigiram o uso das ferramentas digitais.

Nesse contexto, nota-se que o desenvolvimento das práticas relacionadas a esta alfabetização digital tornou-se uma possibilidade concreta devido ao uso destas tecnologias digitais durante a Pandemia, e ao Whatsapp como ferramenta para estreitar a relação entre as professoras e as crianças.

Este avanço, implica em investimentos em Formação Docente que associada ao Desenvolvimento Profissional Docente atenda as expectativas docentes e as necessidades tanto coletivas quanto individuais das professoras.

Expectativas para a oferta de modelos de formação continuada considerados inovadores, que favoreçam alternativas para repensar nos processos imersivos que envolvam situações de práticas de sala de aula articulada com a realidade, pois vivemos em uma sociedade que exige um alto grau tecnológico.

No desenvolvimento desta pesquisa ficou evidenciado a dificuldade em manter engajamento das crianças, que dependiam da conectividade para a manutenção e execução das atividades, impactando negativamente na interação das crianças e nas produções das atividades. Entre os fatores que dificultaram esta ação das crianças está a implementação do modelo adotado, que reproduzia o modelo de sala de aula, não possibilitando o desenvolvimento da interação e participação.

Em relação aos docentes, os resultados demonstram que a realização de diversos afazeres durante o processo da transição do ensino presencial para o remoto, exigiu um esforço das professoras para elaborar atividades; revisar planos de aulas; buscar tutoriais de dicas na

internet, ampliando a precarização do trabalho das mesmas.

A partir destas considerações, as professoras relataram que os processos formativos foram subsidiados por um novo formato de formação, por meio de *lives*. E que esta opção tornou-se uma alternativa para esclarecer as dúvidas, mesmo com algumas limitações.

Não poderíamos tratar de todos esses temas nesta dissertação. Porém, compreendemos que muitas marcas ficaram no desenvolvimento do trabalho das professoras. Marcas que aparecem nos relatos, como a preocupação com a aprendizagem das crianças e das dificuldades das famílias em relação a conectividade e situação econômica.

Sabemos que esta dissertação é apenas o início de um olhar delicado sobre um momento ímpar vivenciado pelas professoras e que outras discussões podem ser levantadas para produções futuras, como: o impacto na Formação Docente Continuada após a pandemia; o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na após a pandemia; a saúde mental das professoras e das crianças após a pandemia.

Nessa perspectiva, este trabalho permite refletir sobre a importância e necessidade de promover uma formação docente que ampare as professoras, tanto nas suas dúvidas quanto nas suas certezas.

Finalizamos, compreendendo que os resultados assinalam a transformação do fazer pedagógico, com a reinvenção da prática docente, caracterizada pela necessidade, devido a Pandemia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Incorporação da Tecnologia de Informação na Escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002, p.71-79.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; **O computador na escola: contextualizando a formação de professores**. Praticar a teoria, refletir a prática. Puc. São Paulo, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, set/dez., São Paulo, 2012, p.57-82.

ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; e ALVES, Lynn Rosalina Gama. Lives, Educação e Covid-19- Estratégias de interação na Pandemia. **Revista Interfaces Científicas**. v.10, Aracaju, 2020, p. 149-163.

ALMEIDA, Yasmin Viana Ribeiro de; SANTOS, Rosemary dos. **O flunar ubíquo como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura**. In:40ªREUNIÃO NACIONAL DA ANPED.(UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano. A criação dos artefatos digitais no âmbito do desenho didático no Ensino Remoto Emergencial. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, 2021, p.31-48.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A Entrevista na Investigação Educacional. In: **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ARGUELHO, Miriam Brum; PANIAGO, Maria Cristina. Narrativas sobre uma formação docente com/para as tecnologias: implicações nas práticas dos professores. **Acta Scientiarum. Education (online)**, v.43, 2021, p.01-09.

ARDNT, Klalter Bez Fontana. O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia- Interfaces Científicas. **Publicação Contínua**,v.08, nº03, Aracaju, 2020. , p.644-660.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria de. **Narrativas partilhadas entre fotografias, memórias e conhecimentos.** In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

ASTUDILLO, Mario V.; GOULART, Sheila de O.; NOGUEIRA, Vanessa do S. **Ensino híbrido na educação superior: processo e estratégias de adoção institucional.** In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:18/12/2022.

AVIZ, Roselete F. de. **Da escrita à vídeo-carta: exercícios de uma pedagogia engajada de mãos dadas com a educação como prática da liberdade.** In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em:[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:18/12/2022.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas - A infância.** Planeta, São Paulo, 2003.

BIKLEN, Bogdan. Investigação Qualitativa em educação. **Coleção Ciências na Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora: Portugal, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de Professores em tempos de web 2.0. In: Maria Teresa de Assunção Freitas (Org.). **Escola Tecnologias digitais e Cinema.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p.59-87.

BORGATO, Joaquim Sérgio; PANIAGO, Maria Cristina L. Os vídeos didáticos no contexto da educação online na era da cibercultura: desafios e possibilidades. **Revista Série-Estudos,** Campo Grande-MS, v. 23, n. 47, p. 201-221, jan./abr., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N°: 5/2020. **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 da COVID-19.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. 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](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: 11 jan. 2021.

CANDIAN, Elisiana Frizzoni; BRUNO, Adriana Rocha. **A metáfora da caixa preta na escola e a abertura pela Educação Hacker.** In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em:[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:18/12/2022.

CARVALHO, Jaciara de S.; NOVAES, Jaqueline M.F.P. **Paulo Freire em educação e tecnologia: estudos da literatura da área.** In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.

Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:18/12/2022.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Pedagogias ciberfascista: uma análise sobre o trabalho das milícias digitais.** *In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.* Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em:[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:18/12/2022.

CASTRO, Michele Marta Moraes; ALONSO, Katia Morosov. **E o uso das TIC na pandemia: entre o insólito e o possível.** *In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.* Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em:[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:29/05/2022.

CASTRO, Luis Henrique M.; SANTOS, Rosemary dos. **Ambiências formativas em tempos de pandemia: aprendendo ensinando com os usos do Google e do WhatsApp.** *In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.* Universidade Federal do Pará (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em:29/05/2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: Experiências e História na Pesquisa Qualitativa.** Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores:ILELL/UFU, 1995.

COELHO, Isabel Colucci; LAPA, Andrea Brandao. **Interculturalidade crítica e ética hacker: apropriações possíveis pelo campo da educação.** *In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.* (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em :[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

CRESWELL, John. **Educational Research: planning, conduction and evaluating quantitative and qualitative research.** (Pesquisa Educacional: planejamento, condução e avaliação de dados quantitativos e pesquisa qualitativa) 4 ed., Boston: 2012.

DAMASCENO, Handherson Leylton C.; NEVES, Barbara C. **Leitura nas redes: o que dizem as pesquisas Stricto Sensu sobre as práticas de leituras a partir da rede social Skoob.** *In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.* (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 29/05/2022.

DESGUALDO, Paula Semerdjian; GIRARDELLO, Gilka E. P. **Faz-de-conta através das mídias: possibilidades e limites da participação infantil em pesquisas online.** *In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED.* (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

DUARTE, Ludmilla Pollyana. **Visualidades da infodemia: memes, desinformação e os desafios para a educação.** 2021. In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 29/05/2022.

FERRAZ, Aline de Alvernaz Branco. **Formação de Professores de Educação Física para a Inclusão: uma experiência de ciberpesquisa-formação no Instagram.** UFRRJ/PPGEDUC. In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível:[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Recife: ANPAE, v. 29, n. 2, maio/ago., 2013, p. 327-345.

FERREIRA, Janaína; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador no macro campos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa.** São Luis, v. 23, n. 3, set/dez, 2016, p.1-15.

FERREIRA, Viviane L. **Paracosmo: imaginação e produção narrativa.** In:40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em : [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Paz e Terra educação: Rio de Janeiro, 1986.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Site oficial Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

FURTADO, Ulisses de Melo. **O papel do professor na Educação à distância: características, desafios e proposições.** Esud: Rio Grande do Norte, 2018.

GARCIA, Marta Fernandes. **Revista Teoria e Prática da Educação.** v-14, p. 79-87. jan /abr., 2011.

GATTI, Bernadete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de Formação.** Unesco:Brasília, 2019.

ÍMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Artmed, 2010.

ÍMBERNON, Francisco. **Formação Docente Profissional**: formar-se para as mudanças e incertezas. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

INSTITUTO PENÍNSULA e parceiros. **Retratos da Educação no contexto da Pandemia do Coronavírus: um olhar sobre as múltiplas desigualdades**. Out., 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada pelo Conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, set./dez., 2003, p.47-56.

LEMOS, André. *Ciber-Flânerie. Comunicação na Cibercultura*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001. Disponível em: [encurtador.com.br/epv23](http://encurtador.com.br/epv23). Acesso: 10 mai, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, São Paulo: 2006.

LIMA, Daniela da C. Britto P.; OLIVEIRA João F.de. **As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: disputas e perspectivas em torno da qualidade**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 29/05/2022.

MAFRA, Rennan L. M. **Experiência pública: estéticas da diferença e historicidades na configuração de uma abordagem comunicacional a pesquisas em educação**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 29/05/2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. n.8, jan/abr., 2009, p.07-22.

MARTI, Frieda Maria; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **A Campanha #MuseusPelaVida: cartografia online e sugestões para uma Educação Museu Online ciberativista**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

MARTINS, Marcos. Pesquisa em educação e transformações sociais. Argumentos Pró-educação. **Revista de educação da Univás**. v.1. n. 2. p.170-172, mai/ago., Pouso Alegre, 2016.

MARTINS, Vivian. **Pedagogia da hipermobilidade e o contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos**. 2021. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, Jan/abr., 2018, p. 131-132.

MORAN, José Manuel. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MOREIRA, Antonio Flávio; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out., 2007, p. 1037-1057.

NETO, Constantino Dias da Cruz; HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Comunidade virtual de prática como aliada da formação online de mediadores em tempos de pandemia**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; *et al.* A utilização das lives como ferramenta de educação em saúde durante a Pandemia pela Covid 19. **Educação e Sociedade**, v.42. Campinas, 2021, p.1-17.

NÓVOA, Antônio. Inovação para o sucesso educativo escolar. **Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 6, 1988, p. 5-9.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. NÓVOA, Antônio *et al* (orgs). 2º ed. Porto Editora. Porto. 1995.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2.ed. Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. S/D. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce nte.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce nte.pdf) Acesso em: 16/03/2023.

OLIVEIRA, Ana Cristina B. et al. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, Bahia, 2019, p.35-50.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima; et al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRE, 2020.

OLIVEIRA, Bruna Santana de; FERREIRA, Simone de Lucena. **Atos de currículo na infância com as tecnologias digitais**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021.

Disponível em:  
[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 29/05/2022.

PALÚ, Janete e orgs. **Desafios da Educação em tempos de Pandemia**. Editora Ilustração: Cruz Alta, 2020.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho Docente com vídeo aulas em EAD: dificuldades de professores e desafios docentes para a formação e a formação docente. **Edur. Educação em Revista**. UFMG, v.37, Belo Horizonte, 2021, p.1-21.

PERUFFO, Gabriela do Amaral; *et al.* In: Fare, Mónica De la (orgs). **Bastidores da pesquisa em Instituições Educativas**. EDUPUCRS. Porto Alegre, 2020.

PIMENTEL, Nara Maria; MILL, Daniel. **A multidimensionalidade da inovação da educação à distância**. Brasília, 2020.

PINHEIRO, Daniel e orgs. **Pedagogização dos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do programa UCA**. 2012.

RAMAL, Andrea. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processo de construção da informação**. São Paulo. Cengage Learning. 2005.

RIBEIRO, Silvar Ferreira; Santos, Kátiuscia da Silva. **Aplicativos para dispositivos móveis no combate à pandemia de covid 19 – uma experiência de educação aberta em meio remoto**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 29/05/2022.

RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira; FILHO, Paulo Farias Camelo. **Dar, receber e retribuir: Processos formativos e Dádiva na comunidade de Software Livre e Código Aberto**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 18/12/2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: A falácia do “ensino” remoto**. Andes, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Editora Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. EDUFPI, Teresina, 2019.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; FERREIRA, Simone de Lucena. **Colab@ formacional com as culturas digitais**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 04/04/2022.

SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos; FANTIN, Mônica. **As trilhas percorridas por docentes da educação infantil na pandemia: entre meios, produções e mediações**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 04/04/2022.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.35, 2019, p.1-32.

SILVA, Maria da Graça Moreira da; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, jan. 2009, p. 61-74.

SILVA, Rafael; MENDES, Claudio L. **Quando o ensino híbrido se encontra com a pandemia**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 04/04/2022.

SOARES, A. E. T. **Dádiva e internet: os artífices dos tutoriais de software livre**. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 04/04/2022.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena S. **Saberes, fazeres e experiências lúdicas infantis no brincar com as tecnologias digitais móveis**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 04/04/2022.

TEZANI, Thais Cristina. **Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar: Considerações para repensar a prática pedagógica**. Bauru, UNESP, 2011.

TORRES, Patricia Lupion *et al.* Dossiê: Educação e tecnologias no contexto da pandemia pelo coronavírus e isolamento social: cenários, impactos e perspectivas. **Revista Cocar**. Edição Especial: Pará, 2021.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Currículo**: A atividade humana como princípio educativo. Libertad: São Paulo, 2011.

VEIGA, Ilma Alencastro; Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia.(orgs). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP, Papirus, 2002.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2011.

WILL, Daniela Erani M.; ESPINDOLA, Marina B.; CERNY, Roseli Zen. **Formação docente na pandemia de covid-19: iniciativas mapeadas nas redes estaduais de ensino brasileira**. *In*: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. (UFPA); set/out.; Pará, 2021. Disponível: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=32](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=32); Acesso em: 04/04/2022.

## APÊNDICE A

Campo Grande, 01/05/2022

### CARTA CONVITE

Venho por meio desta formalizar o CONVITE a professora \_\_\_\_\_ da Rede Municipal de Ensino (Reme), a participar das discussões sobre a Formação Docente, contribuindo para a pesquisa de dissertação do mestrado intitulada NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CONTEXTO DE PANDEMIA, da Mestranda Inez Alves de Santana, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago, da Universidade Católica Dom Bosco.

Os encontros serão on-line, realizados via plataforma digital do Google Meet, sendo 4 encontros, um por semana, com duração média de 60 minutos, a partir do dia 16/05, com horários e datas a combinar.

Importante:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato do participante;
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá a devolutiva da sua participação nas formações na escola e nos espaços educacionais.

( ) aceito

( ) não aceito

Ass: \_\_\_\_\_

INEZ ALVES DE SANTANA

## ANEXO A

### O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
Fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
Às que vivem de barriga no chão  
Tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo os insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
Das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
Para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
Como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.  
Porque eu não sou da **informática**:  
Eu sou da invencionática  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.