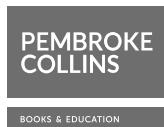


ORGANIZADORES:

ARMINDO ARMANDO NHANOMBE,
FABÍOLLA XAVIER ROCHA FERREIRA LIMA,
JEFFERSON LUIS BRENTINI DA SILVA, ROSELY YAVORSKI

TEMAS DE GESTÃO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

**Copyright © 2021 | Armindo Armando Nhanombe, Fabíolla Xavier Rocha Ferreira Lima,
Jefferson Luis Brentini da Silva, Rosely Yavorski (orgs.)**

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

T278

Temas de gestão, ensino e formação docente / Armindo Armando Nhanombe, Fabíolla Xavier Rocha Ferreira Lima, Jefferson Luis Brentini da Silva e Rosely Yavorski (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021..

514 p.

ISBN 978-65-89891-23-9

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia.
4. Aprendizagem remota. 5. Pandemia. I. Nhanombe, Armindo Armando (org.). II. Lima, Fabíolla Xavier Rocha Ferreira (org.). III. Silva, Jefferson Luis Brentini da (org.). IV. Yavorski, Rosely (org.).

CDD 371

FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Matos Rodrigues Pereira⁴⁰

Lenilda Damasceno Perpétuo⁴¹

Geraldo Caliman⁴²

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos pela chegada assustadora da pandemia e os desafios advindos do coronavírus (Covid-19), afetando a sobrevivência humana. Com a pandemia foi preciso nos reinventar e criar novas estratégias para a atuação laboral e nos adaptar a um novo contexto de vida, com destaque para o setor da educação, que se tornou um ponto nevrálgico e de grande preocupação para toda a sociedade.

Diante do exposto, colocam-se questionamentos sobre as novas formas de ensinar em tempos de pandemia e quanto à formação dos profes-

⁴⁰ Docente do curso de Formação de Professores, UNIP. Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB.

⁴¹ Docente da Educação Básica SEEDF, Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

⁴²Doutor em Educação. Instituição UCB – Universidade Católica de Brasília.

sores: até que ponto a formação ofertada deu suporte para que os nossos educadores pudessem realizar com propriedade o trabalho pedagógico?

Considerando a situação vivenciada pelos educadores, este artigo buscou investigar a formação de professores da Educação Básica. Ao mesmo tempo, busca-se compreender em que medida os professores da escola pública estão preparados e possuem acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Um terceiro objetivo é identificar os efeitos do ensino remoto na vida e na saúde dos docentes em contexto pandêmico. Nessa perspectiva, diversos autores, entre eles Nóvoa (2020), Morin (2000), Prensky (2011), Perrenoud (2000) e Freire (1997), refletem sobre a importância da formação de professores para o fortalecimento das diretrizes da educação. A formação aqui considerada está ligada à preparação do professor para o uso das TDICs.

Assim sendo, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória com aplicação de um questionário virtual, por seu caráter dinâmico, além de estabelecer relações estreitas entre o objeto pesquisado e as hipóteses existentes. Para tanto, a pesquisa entrevistou 18 professores de escolas públicas, atuando no âmbito da Educação Básica, em diversas partes do país, com tempos de atuação distintos, e graduados no período de 1993 a 2018. Mediante a pesquisa realizada, foi possível perceber o quanto a formação inicial e continuada dos professores necessita de maior atenção no que se refere à abordagem sobre os recursos tecnológicos e a utilização do ensino remoto.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para compreendermos as questões relacionadas à formação de professores nos dias atuais e os desafios frente às aulas remotas, é necessário um breve passeio pela história da formação de professores para compreendermos como foi o processo de construção/formação dos educadores que hoje se encontram nas salas de aula.

É fato notório que atualmente temos atuando na sala de aula docentes que se formaram há 10, 20, 30 até 40 anos, sendo o ano de conclusão da graduação de grande influência sobre a nossa compreensão no que se refe-

re ao domínio das tecnologias digitais. Mesmo entendendo que ao longo do tempo o educador tenha realizado a formação continuada, o currículo e a legislação da época em que se graduou apontam para quais competências o professor se preparou. Para tanto, destacamos aqui cinco momentos significativos na história da formação de professores, com o objetivo de contextualizar as questões vivenciadas na atualidade.

Assim, no primeiro momento, ressaltamos a chegada dos jesuítas (1549) e a implementação dos colégios para a formação dos filhos da elite dirigente brasileira. Os jesuítas, a princípio, buscavam converter os indígenas ao catolicismo, ensinar-lhes a língua portuguesa e prepará-los para o trabalho, mas sua função acabou sendo ampliada para o ensino dos filhos da burguesia, pois não havia outros professores.

Naquela época não existia curso de formação para professores, pois quem realizava o papel do docente era um jesuíta. A formação do padre para o exercício do sacerdócio acabava se confundindo com a formação de um professor, pois no período colonial não havia instituições de ensino destinadas à formação de professores. A partir deste dado histórico, podemos perceber que a formação de professores, desde cedo, foi fragilizada e negligenciada. Mas o que aconteceu de lá para cá?

A fim de que possamos avançar quanto ao tema da formação de professores no Brasil, daremos um salto no tempo, apresentando o segundo momento, que foi o período caracterizado pela organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura das chamadas Escolas Normais (1939-1971). De acordo com o Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, iniciou-se a Faculdade Nacional de Filosofia e os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Com o estabelecido nesse decreto, o “esquema 3 anos + 1 ano complementar”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, formavam-se, no primeiro caso, professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias, e no segundo momento, ocorria a formação de professores para exercer a docência nas Escolas Normais (BRASIL, 1939).

No período de 1971 a 1996 adentra-se para um terceiro momento, quando ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, e assim, a Lei nº 5.692/71 transformou o ensino primário e médio em ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971). Logo, o curso Normal foi substituído por uma Habilitação de 2º grau. Segundo Silva

(2003, p. 68-79), “A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da ‘docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação’”.

Em 1982, a formação de professores teve um novo avanço com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), mas com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova LDB, esses centros que proviam formação em nível médio foram extintos, e a formação docente foi suprida pelo nível superior (BRASIL, 1996). Esse, sem dúvida, foi o maior avanço, pois a profissão docente passou a ser olhada com os mesmos critérios de formação que as demais profissões.

É importante enfatizar que, nessa época, os professores do ensino fundamental no Brasil possuíam apenas a formação do ensino médio. Para tanto, a Lei fixou o prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas. Ou seja, aqueles que não tinham formação em nível superior teriam o prazo de no máximo dez anos para sua conclusão. Esse foi o quarto momento significativo dessa trajetória, quando foi promulgado o texto normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), e, em consequência, realizadas as adaptações nos currículos de formação docente. É importante destacar que nesse período tornou-se obrigatória a formação em nível superior para os professores da Educação Básica, conforme preconiza a LDB (Lei nº 9.394/96):

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Nesse momento da linha do tempo, já é possível observar os avanços na formação de professores, embora se compreenda que elevar a formação inicial do docente para o nível superior não é o suficiente para assegurar o

exitoso enfrentamento dos variados desafios educacionais da contemporaneidade.

Segue-se o quinto momento, que apresenta as transformações no contexto histórico da formação de professores, com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que culminou definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Ou seja, essa Resolução apresentou o que deveria constar no currículo para o curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral.

Para tanto, a Resolução, em seu artigo 2º, destaca a importância da preparação do professor para os mais diferentes contextos de ensino, tendo em sua formação inicial um aporte teórico e prático que o capacite para o enfrentamento das mais diversas demandas.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Sendo assim, entendemos que o curso de graduação de professores deve ofertar o embasamento que tanto necessitamos para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Em resumo, as novas diretrizes que sustentam o trabalho pedagógico do nosso educador ainda são recentes, e a maioria dos que enfrentam os desafios do ensino remoto são imigrantes digitais, como especifica Prensky (2001). Essas pessoas, nascidas antes da década de 1980, tiveram que aprender a usar a tecnologia e hoje são os adultos com mais de 30 anos e que foram obrigados pela globalização a entrar no mundo tecnológico digital, ainda sendo

essa linguagem um idioma novo para os professores. Para os nascidos após a década de 1980, o autor nomeia de nativos digitais, sendo os estudantes que já nasceram sendo filmados e fotografados e mesmo antes de aprenderem a falar e andar, já sabem manusear um celular.

De acordo com Severino (2011, p. 22), “a educação superior tem uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar a prática científica e formar a consciência político-social do estudante”. Percebe-se, assim, que o alcance dessa tríplice finalidade do ensino superior ainda se encontra distante do ideal, pois continua se pautando fortemente nos métodos tradicionais, que se limitam à transmissão de conteúdos, assim reforçando a concepção bancária de educação, tão contestada por Freire (1987). Ainda encontramos professores reproduzindo modelos da sua formação.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] (FREIRE, 1987, p. 68 – grifos do autor).

Tal como aponta Perrenoud (2000), o que se deseja é que nosso educador seja protagonista do seu aprendizado, para compreender a situação que envolve a sociedade, articulando a relação teoria-prática. É fato que boa parte dos professores que enfrentam hoje o ensino remoto não tiveram esse aporte teórico, menos ainda o acesso às ferramentas tecnológicas “de ponta”, mas isso não inviabiliza que busquem essa formação e que o Estado crie mecanismos frente à situação atual, para apoiar a aquisição, o acesso à internet e a capacitação de professores para o uso das TDICs.

Segundo Nóvoa (2017), o modelo de escola do século XIX se modificou, e isso ficou ainda mais visível com o cenário da pandemia da Covid-19. Assim, com as transformações da sociedade, a educação tende a se alinhar e adequar a essas demandas e mudanças. Nesse caso, requer-se do professor que ressignifique seu fazer pedagógico, com vistas a trabalhar e dar um novo sentido ao conhecimento. Para tanto, a formação do professor com vistas ao uso das TDICs possibilita uma atuação mais efetiva, construindo novas respostas para as novas perguntas demandadas pela sociedade contemporânea.

2. A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS): DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A educação, como tudo na sociedade, passa por mudanças, e uma dessas transformações se refere à necessidade de acesso e utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional. Há algum tempo que as TDICs passaram a integrar o âmbito da realidade pedagógica. Porém, no momento em que passamos a conviver com a pandemia da Covid-19, todos os que atuamos no contexto educacional fomos confrontados e obrigados a utilizar o ensino remoto como alternativa diante da necessidade de afastamento social para diminuir o avanço da pandemia. Em razão disso, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, resolve

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, os professores se viram pressionados a utilizar as TDICs para atender aos novos paradigmas pedagógicos. Mesmo inseguros nos processos de inclusão digital, se empenharam em desenvolver competências e habilidades para a construção coletiva na perspectiva de uma aprendizagem transformadora e significativa para os estudantes. Nesse contexto, Kenski (1998, p. 60) argumenta: “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo.”

No contexto vivenciado, o grande questionamento dos professores se coloca em relação a como realizar o processo de ensino-aprendizagem, sabendo-se que no momento que a pandemia do coronavírus se alastrou pelo mundo e chegou ao território brasileiro, as escolas públicas não tinham qualquer preparo prévio. Um grande volume de informações se

produziu, e uma avalanche de ferramentas digitais passou a servir como suporte para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, os professores começaram a utilizar aplicativos de videoconferência, redes sociais, fazendo a adaptação para a modalidade de Educação a Distância (EaD), por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com o objetivo de cumprir seu papel e atribuições, adquirindo e assumindo a prática de uma nova linguagem pedagógica. Segundo Lévy (1999), não basta o professor apenas acompanhar a modernidade; precisa compreender seu papel nesse novo contexto.

Não se trata aqui de utilizar qualquer custo às tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno (LÉVY, 1999, p. 8).

Entendemos que nosso desafio vai além do saber utilizar as TDICs, do compreender como as tecnologias podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, e de perceber que os professores necessitam estar capacitados para acompanhar as mudanças e o célebre progresso tecnológico. Nesse sentido, pondera Araújo (2005, p. 23-24):

Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidade cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.

Nosso desafio vai ao encontro de uma educação de qualidade, em que o professor seja capaz de utilizar as novas ferramentas, planejando suas aulas de forma que o estudante possa construir o conhecimento com base em reflexões sólidas, desenvolvendo habilidades cognitivas e colocando-as em prática na sociedade.

Nesse contexto, o professor passa por um processo de grande angústia e de sobrecarga em sua prática pedagógica, pois além de lidar com as questões cotidianas em relação à Covid-19, como ansiedade, medo, inse- gurança, perda de entes queridos e impacto na sua rotina diária, ainda é alvo de críticas e de exigência de preparo para atuar com competências e habilidades que o novo contexto pandêmico exige, utilizando as TDICs.

3. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O ADOECIMENTO FRENTE AO ENSINO REMOTO

O atual contexto social, político, econômico e de crise sanitária inquieta e obriga a pensar e a vivenciar os desafios da educação. Refletimos sobre a realidade das escolas públicas que, neste momento, sofrem todo tipo de pressão da sociedade e dos órgãos regulamentadores para iniciarem as aulas de forma presencial e/ou híbrida.

Tudo começou quando o governo, em seus vários níveis, optou por suspender as aulas presenciais, implementando as aulas remotas de forma aligeirada e sem preparo prévio, constituindo um processo atropelado. Sa- bemos da importância de dar continuidade ao ensino e de não deixar os estudantes da Educação Básica desamparados. Também é fato que uma grande parcela dos professores se viu desprotegida, sem ter uma capacita- ção e infraestrutura mínima para que pudesse atender de forma adequada seus estudantes, gerando, assim, a precarização do trabalho pedagógico.

Primeiramente, é necessário conceituar o que vem a ser precariedade do trabalho docente, e para tanto, Souza (2017) apresenta uma reflexão bastante ampla:

A precarização do trabalho constitui uma estratégia tanto econô- mica quanto política do capital. Econômica, porque diminui cus- tos com a força de trabalho, contribuindo assim para o aumento da mais valia; política, porque, ao separar os/as trabalhadores/as por vínculo dentro de um mesmo local (terceirização), ao atiçar o temor do desemprego nos/as trabalhadores/as – o que dificulta a possibilidade de contestação, ao pagar salários que mantém o/a trabalhador/a no limiar da animalidade, sem tempo nem condições objetivas de analisar sua própria vida, com jornadas extensivas e

muitas horas desperdiçadas em degradados meios de transportes – o capital obsta as possibilidades de contestação dos/as trabalhadores/as (SOUZA, 2017, p. 182).

Nesse sentido, os docentes ouvidos relatam uma rotina de precarização de seu trabalho, com as demandas de sobrecarga, estresse, somadas às inúmeras dificuldades de adaptação do cotidiano doméstico com a necessidade de conciliação com o trabalho remoto docente.

Por certo, os docentes narram as questões que mais os afligem, como a invasão de privacidade em seus lares, dificuldade em assimilar novas habilidades no uso das TDICs e condições inadequadas para o exercício do trabalho remoto, além da ansiedade, insegurança e medo do fracasso em manusear as novas ferramentas tecnológicas.

Evidentemente que são muitos os desafios postos neste momento pandêmico, mas a transformação do ambiente privado familiar, passando para um novo ambiente público de trabalho, trouxe para o educador uma necessidade de reinvenção, adaptação, mas também de sofrimento, pois acaba por ver sua vida exposta. Ao mesmo tempo, entra nas casas de seus estudantes e percebe a dura realidade de famílias que passam necessidades sub-humanas, que não têm o que comer, que perdem seus entes queridos, ou que não reúnem condições para lutar contra a Covid-19. E para completar o quadro desolador, também lhes falta a infraestrutura de acesso à internet.

Em consequência do ensino remoto, os docentes enfrentam horas a mais de trabalho, somando-se à ausência de proteção quanto ao uso de imagens e direitos autorais, livros digitalizados e materiais didáticos elaborados muitas vezes de forma aligeirada por professores e compartilhados entre eles, ou seja, sem qualquer proteção de legislação que lhes ofereça alguma segurança nesses procedimentos. Nesse sentido, são elucidativos alguns dados apresentados em artigo publicado na *Revista Nova Escola*, em julho de 2020:

Uma pesquisa realizada pelo portal Nova Escola, que ouviu 8,1 mil educadores de todos os estados brasileiros das redes pública e privada, revela que 28% dos entrevistados avaliam a própria saúde mental como ruim ou péssima nesse momento. Entre os profissio-

nais mineiros, o percentual é de 32%. A experiência de trabalho remoto foi classificada como ruim ou péssima por 72% dos participantes do estado (NOVA ESCOLA, 2020).

As pesquisas apontam que, muitas vezes, por não conseguirem acompanhar e atingir os objetivos propostos, pela pressão psicológica exercida, além da ansiedade de sentirem na pele os danos da exclusão tecnológica, não são poucos os professores que desenvolvem processos patológicos. Adiciona-se a isso a sensação de expropriação do trabalho prático e presencial docente, o medo da exposição exacerbada no manuseio das novas tecnologias digitais, gravação e exposição de suas aulas. Tudo isso faz com que os docentes tendam a desenvolver processos de adoecimentos, entre outros, conduzindo à síndrome do esgotamento profissional. Além do medo do coronavírus, também podem desenvolver transtornos depressivos leves, transtornos afetivos bipolares, ansiedade generalizada, transtornos de exclusões e adaptações, bem como a síndrome de *burnout*, com sintomas de esgotamento, irritabilidade e descontrole emocional. Constitui um quadro altamente desafiador para quem se dedica ao exercício do magistério, especialmente em tempos de alastramento da pandemia.

É importante destacar o que vem a ser a síndrome de *burnout*, para que possamos refletir com maior clareza sobre os aspectos que afetam a saúde dos educadores no ensino mediado pelas TDICs, numa realidade de pandemia. De acordo com a definição de Codo e Vasques-Menezes, a síndrome de *burnout*

[...] é uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas, cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho (1999, p. 238).

Neste contexto histórico de excepcionalidade emergencial, professores, estudantes e suas famílias vivem uma situação de precariedade, tensão e de muita instabilidade emocional, financeira e social. É visível que a saúde mental de muitos educadores encontra-se comprometida em diversos aspectos, pois a educação mediada pelas novas tecnologias digitais deixou

muitas lacunas, quando compreendemos que ela é excludente, pois nem todos os estudantes usufruem de iguais possibilidades de acesso às ferramentas tecnológicas digitais, o que faz com que muitos estudantes acabem ficando reféns de um processo de ensino fragilizado e de pouca eficácia quanto à aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

A investigação teve um enfoque bibliográfico para uma fundamentação teórica e um enfoque prático, com a realização da pesquisa de campo, de cunho qualitativo exploratório, que ocorreu por meio de formulário disponibilizado na plataforma *Google Forms*, e foi realizada com um grupo de 18 professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas da Bahia, Brasília, Paraíba, Maranhão, Piauí e Minas Gerais.

Os docentes pesquisados possuem idade entre 27 e 52 anos, com formação nas seguintes licenciaturas: Artes Visuais, Letras-português e inglês, Licenciatura em Biologia, Licenciatura plena em Pedagogia. Todos os professores respondentes estão lecionando de forma remota durante a pandemia. Quanto ao nível de formação, em sua maioria são graduados e especialistas, e apenas três professores têm mestrado.

Grande parte dos professores pesquisados formaram-se entre 1993 e 2008, e apenas quatro graduaram-se após 2014. Quanto à atuação, 33% deles estão no Ensino Fundamental séries finais. Foram 18 professores que participaram do questionário, nem todos, porém, responderam a todas as perguntas.

Após a coleta dos dados, partiu-se para a análise qualitativa das informações, o que possibilitou extrair aspectos relevantes dos dados recolhidos. Com o intuito de se aproximar da realidade e conhecer os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 25), constitui “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Preparamos a análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise, sendo a fase da sistematização das ideias iniciais; a exploração do material, descrita como a fase mais longa, pois é a análise do material; e, por último, a fase do tratamento dos resultados obtidos, momento da análise, síntese e seleção dos resultados sobre os quais fizemos as inferências e interpretações que trouxeram as respostas para os objetivos do estudo (BARDIN, 2011).

No questionário enviado aos professores para embasar nossa reflexão sobre o contexto investigado foi perguntado se durante a formação acadêmica houve alguma disciplina voltada para o ensino com as tecnologias digitais. E 83,3% responderam que não, enquanto que 16,7% disseram que sim. Esse breve recorte da pesquisa já mostra que bom número de professores que estão na sala de aula não teve formação adequada que os preparasse para atuar no ensino remoto.

Na sequência, os professores foram questionados quanto à utilização de ferramentas tecnológicas digitais em sua prática pedagógica antes da pandemia. Dos professores que responderam, 38,9% informaram que não utilizavam em sua prática docente as TDICs, enquanto que 55,6% afirmaram já ter utilizado, e apenas 5,5% disseram usar algumas vezes as TDICs. O fato de expressarem que já usaram algumas vezes as TDICs não determina que estivessem totalmente aptos para o ensino remoto.

Outra questão relevante tratou de saber se haviam recebido algum suporte técnico e ou teórico/prático da instituição em que atuam, para trabalharem com o ensino remoto. Nesse caso, 61,1% deles relataram que haviam recebido esse suporte. Sabemos que no Distrito Federal foi criada uma espécie de cartilha para auxiliar na utilização das TDICs no ensino remoto. E 33,3% responderam que não haviam recebido nenhum suporte; esses professores fazem parte do grupo que atua em outros estados. E em percentual mais reduzido, 5,6% dos respondentes disseram ter recebido um suporte superficial. Essa mostra aponta para a cruel desigualdade no que se refere à formação continuada proposta pelos estados.

Ademais, os professores foram questionados sobre as dificuldades que encontraram na utilização do ensino remoto. E os relatos referem diversos obstáculos: falta de internet e computadores para os estudantes, falta de capacitação, falta de preparo da equipe diretiva para dar suporte a eles, pouco tempo para produzir material pedagógico/tecnológico, excesso de exposição na internet, cansaço, exposição da vida pessoal, estresse, falta de domínio no uso da plataforma, falta de participação dos estudantes e aumento da carga de trabalho. Essas dificuldades apresentadas pelos professores participantes da pesquisa reforçam a ideia de que houve um grande desgaste no processo de adaptação ao novo ambiente de educação, trazendo enorme desconforto e acentuada falta de suporte.

Os educadores também foram interrogados se perceberam se os estudantes conseguiam acompanhar as aulas de maneira satisfatória, e as respostas apontam uma realidade preocupante, pois 58,8% deles disseram que não, enquanto 41,2% afirmaram que parcialmente. Essa questão acende um alerta, mais uma vez, quanto à qualidade do ensino em tempos de pandemia, pois entende-se que o fato de muitos estudantes não terem acesso às TDICs afetou fortemente o alcance dos objetivos pedagógicos e a aprendizagem dos estudantes, pois mesmo recebendo materiais impressos, a interação com os professores ficou ainda mais fragilizada.

Na sequência, perguntou-se se no atual contexto de trabalho pedagógico mediado pelas TDICs, os professores apresentaram algum sintoma de adoecimento em função das novas demandas de trabalho. Para nossa surpresa, 55,6% responderam que sim, 16,7% disseram que não, e 16,7% relataram que às vezes, sendo que 11% deles responderam que sentiram fortes dores de cabeça e crises de ansiedade. A questão do adoecimento relacionado ao trabalho remoto ficou em evidência, pois de alguma forma foram afetados psicologicamente, física e mesmo socialmente.

Para finalizar, procurou-se saber se eles acreditavam que a formação acadêmica da graduação os havia preparado para atuar no ensino remoto, e 94,4% responderam que não, e apenas 5,6% disseram parcialmente. Essa resposta vai ao encontro da história da formação de professores ao longo do tempo e da necessidade de uma maior atenção para a formação contínua.

Portanto, acreditamos que a análise de conteúdo proposta muito contribuiu para a interpretação de todo o material de coleta de dados elaborados, para que pudéssemos elucidar os elementos para essa discussão do ensino remoto nesse período de pandemia. O tratamento dos dados fez perceber que a maioria dos docentes da Educação Básica não tiveram formação acadêmica prévia adequada para lidar com as ferramentas tecnológicas digitais e que isso promoveu uma grande comoção em sua vida pessoal e profissional. Percebeu-se também, pelo ano de formação, que aqueles que se formaram antes de 2015 nunca tiveram disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais. E isso dificultou o processo de adaptação dos professores à prática do ensino remoto. Os demais, com formação superior concluída após 2015, receberam essa formação e muitos já

atuavam em algum momento com as TDICs em suas aulas, mas de forma ainda incipiente, voluntária e sem as exigências da obrigatoriedade.

A maioria dos professores pesquisados já apresentam sinais de estresse, cansaço e esgotamento físico, emocional e crises de ansiedade. Relatam casos frequentes de disritmias cardíacas, ocasionando forte dor de cabeça. Assim sendo, o que o estudo aponta é que os docentes estão vivenciando em suas práticas pedagógicas grandes evoluções e involuções que afetam diretamente suas vidas, tanto no campo pessoal quanto no âmbito profissional.

Dessa forma, consideramos que embora as tecnologias digitais na educação possam ser um ferramental a mais para o desenvolvimento dos educandos e a ampliação das práticas pedagógicas dos docentes, é necessário considerar que outros avanços estruturais, no campo econômico, político, social e cultural, precisam acontecer para que os estudantes e professores consigam superar suas dificuldades de acesso e domínio das TDICs, para se sentirem realmente incluídos tecnologicamente.

Essa pesquisa mostrou que estamos vivendo tempos difíceis em todos os sentidos, mas que no campo educacional, e mais precisamente na Educação Básica, os problemas verificados afetam diretamente as questões sociais e culturais, haja vista que exigem tanto dos docentes quanto dos estudantes e seus familiares a ampliação das fronteiras do conhecimento para que consigam abarcar “o novo normal”, que chega com muitos desafios a superar e possibilidades a usufruir.

Consideramos que as novas tecnologias no campo educacional vêm para somar, fortalecer e suprir as necessidades que estão postas neste momento pandêmico, que desnuda os abismos sociais que estavam camuflados e encobertos neste país das diversidades e também das desigualdades.

Portanto, importa ter consciência que neste momento pandêmico de necessário distanciamento social, as TDICs são ferramentas imprescindíveis para mediar o ensino remoto. Mas não podemos abrir mão da escola, valorizando e preservando este espaço, como lugar de construção coletiva de conhecimentos acumulados e repassados historicamente, e o quanto este território ainda é o único lugar acessível aos filhos e filhas da classe trabalhadora deste país de desigualdades gritantes. Ainda é o espaço que, para muitos, oferece a possibilidade de ascenderem e desenvolverem suas

potencialidades, pautando seus desejos numa escola que trabalha na perspectiva da transformação social e da emancipação humana.

Finalizando, não podemos deixar de destacar a necessidade de políticas públicas que garantam e desenvolvam a formação continuada dos professores, preparando-os para o exercício do ensino mediado pelas TDICs.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original) Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- _____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto

durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União - Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (org.). **Educação:** carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 237-255.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena C. L. de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores,** avalia Antônio Nóvoa. Instituto Claro, 2017. (1 vídeo de 9min 27seg – YouTube). Disponível em: <https://>

www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E. Acesso em: 14 jun.
2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.**
Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, Mark. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução de
Roberta de M. J. de Souza. **On the Horizon: NCB University
Press**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 26 abr.
2021.

SALAS, Paula. Ansiedade, medo e exaustão: Como a quarentena está abalando
a saúde dos educadores. In: **Retratos da quarentena**. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-aquarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>. NOVA ESCOLA, 01/07/20. Acesso em: 24 abr. 2021.

SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo:
Cortez, 2011.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.** Teresina: EDUFPI, 2017.

TEMAS DE GESTÃO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Armindo Armando Nhanombe,
Fabíolla Xavier Rocha Ferreira Lima,
Jefferson Luis Brentini da Silva,
Rosely Yavorski (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Setembro de 2021