
Formação continuada docente em tempos de pandemia da covid 19: os *media* e as tecnologias de informação e comunicação¹

Gláucia Silva Bierwagen²
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

RESUMO

O presente artigo visa discutir a formação continuada docente para/com/sobre os *media* e tecnologias de informação e comunicação (TIC) no período de isolamento social, de ensino remoto e emergencial. Para isso, traz um panorama nos meses que antecederam o período pandêmico e, em seguida, mostra o cenário durante a pandemia do coronavírus. Neste trabalho optamos pela revisão sistemática e pesquisa documental por meio da leitura de documentos normativos e consulta às pesquisas nacionais - Cetic, CGI, grupo MECOM, IEA. Os dados revelam que tanto docentes/secretarias de educação, embora se mobilizassem para cumprir o desafio, esbarraram em inúmeras dificuldades desde infraestrutura até a falta de conhecimentos das plataformas online.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada docente; tecnologias de informação e comunicação; mídia; covid 19; ensino remoto.

Introdução

O panorama vivenciado e observado no âmbito da educação – em debate na sociedade em geral - tem sido atravessado pela forma como as sociedades estão se organizando política, estruturalmente e economicamente, evidenciando um contexto paradoxal, percebendo-se uma busca de um enquadramento dos sistemas de ensino públicos brasileiros a base com uma lógica externa - mercantilista, utilitarista, empreendedorista, gerencialista, promotora de exclusão social - e ausência da participação dos(as) professores(as) na elaboração de políticas públicas e de documentos normativos (como a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC). Por outro lado, os(as) docentes são constantemente responsabilizados(as) pelos problemas e baixos índices (IDEB, PISA,

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutoranda do PPGCOM-ECA/USP, sob orientação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli. Mestra em Educação pela FE-USP; especialista em *Designer* Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); graduada em Pedagogia pela USP e Tecnologia em Informática pela FATEC-UNESP; atuou como professora de educação básica em redes municipais do estado de São Paulo e em educação à distância na produção de materiais didáticos e tutorias. E-mail: galsilv@usp.br.

etc) da educação brasileira e sempre convocados a se “atualizarem”, “reciclarem”, terem “capacitação em serviço, “aperfeiçoamento profissional continuado” e “formação continuada” (constando na Lei de Diretrizes de Bases de 1996, 2009, 2013 e 2017) em serviço. Embora, destacam-se muitas variações terminológicas adotaremos a expressão *formação continuada*, que por sua vez, é utilizada nas normativas brasileiras – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Paulo Freire (2001) menciona que a reflexão crítica permanente deveria ser a orientação primária para a formação continuada de professores, ou seja, para ele essa é um processo contínuo e ininterrupto durante o exercício profissional e na vida pessoal baseando-se na premissa do “saber que podemos saber mais” (FREIRE, 1993, p. 20). Dessa forma, a ponderação freiriana traz a essência de que durante nossa vida podemos aprender, ensinar, buscar nos inserir e transformar a realidade que nos circunda, devendo necessariamente refletir sobre esses, mas que jamais concluímos esses processos. Concernente a reflexão sobre a prática docente, a princípio pode-se demonstrá-la de forma ingênua, mas, com o exercício constante - “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer” – pode ser transformada em reflexão crítica. Empregando-a diante das concepções e práticas pedagógicas que são restritas, opressoras, racionalmente tecnocráticas que “separam teoria e prática” (GIROUX, 1997, p. 23) de forma que a busca dos(as) docentes sejam modificá-las.

Podemos entender que a formação continuada durante o trabalho docente tem por objetivo o aperfeiçoamento pessoal e profissional envolvendo o “aperfeiçoamento [de seus] saberes, técnicas, atitudes para o exercício da docência” (FORMOSINHO, 1991, p. 238). Mas, o que são esses saberes docentes? Tardif (2002) indica que os saberes dos docentes são plurais, formado por uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional (provenientes das ciências de educação, adquiridos durante formação inicial e continuada), de saberes disciplinares (conhecimentos da sociedade em formato de disciplinas, matemática, ciências, etc), curriculares (currículo, programas de ensino, conteúdos, etc) e experienciais (práticas docente no exercício de trabalho)" (TARDIF, 2002, p. 36).

Outros pesquisadores mobilizaram-se para investigar, sistematizar os saberes docentes e também o que consideram como necessário agregar a esses durante o processo de formação continuada. Morin (2002, 2004) salienta o entedimento de saberes essenciais

na/para formação dos(as) professores(as) – como a compreensão da complexidade, da identidade terrena, da condição e ética humana, da cegueira do conhecimento (erro e ilusão) e enfrentamento de incertezas. Nóvoa (1991) propõe que a formação continuada perpassa por um processo de indagação autônoma sobre a profissionalização e a consciência de uma identidade profissional que favorece a legitimidade da profissão docente. Shön (2000) Zeichner (1993; 1997) e Demo (1996) enfatizam que a formação continuada é um processo de reflexão que se dá por meio do ato de investigação da/na prática em sala de aula. A pesquisadora Alarcão (2003) defende uma reflexão coletiva entre os pares e comunidade escolar como possibilidade de criação de ideias (e não reprodução das que já existem), transformando a realidade local em um movimento de formação continuada em serviço.

Perrenoud (2000; 2001) apresenta o conceito de competências que, para ele, é a capacidade de usar saberes para agir em uma situação de ensino e aprendizagem. Em consonância com o autor, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ encontramos o desenvolvimento de competências como norteadora dos objetivos gerais da educação básica e dos componentes curriculares. No documento a competência é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.08).

Dentro dessa perspectiva de competências, quais os(as) docentes deveriam ter concernentes aos *media* e as tecnologias de informação e comunicação?

Em 2013, a Unesco publicou uma proposta de *Currículo Alfabetização Midiática e Informacional de Formação de Professores* que defende que uma alfabetização midiática e informacional dos profissionais de educação que os levem a compreender quais são as funções das mídias e de outros provedores de informação; como as informações apresentadas devem ser criticamente avaliadas dentro do contexto específico e amplo de sua produção e como entender, organizar e avaliar essas, incluindo a

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – obrigatória dos 4 aos 17 anos. Deve nortear os currículos dos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal) e também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Básica (BRASIL, 2017).

confiabilidade das fontes, criando e apresentando as informações em diversos formatos, tendo a capacidade interpretativa, sistematizadora e criadora mediante a multiplicidade de informações, além de outras atribuições ⁴ (WILSON, et. al., 2013, p.21). Em 2018, esse mesmo organismo multilateral divulgou a versão do documento chamado de *Unesco ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018), que elenca algumas das prioridades para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes referentes as tecnologias de informação e comunicação (TIC) – uso de recursos educacionais abertos, tecnologias móveis, inteligência artificial e programação - nas diversas etapas educacionais. Em 2017 foi lançado o documento de referência *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (REDECKER; PUNIE, 2017) que propõe categorizar as competências digitais dos(as) educadores(as) em seis grandes áreas - (1)engajamento profissional, (2) recursos digitais, (3) ensinar e aprender, (4) avaliação, (5) capacitação de estudantes e (6) promover a competência digital dos alunos - e que dentro de cada uma dessas o(a) educador(a) pode desenvolver as competências digitais passando por diferentes estágios que podem ser classificados em: novatos (pouco contato, usando TIC somente para preparação de aulas, processos administrativos, etc); integradores (busca entender e adaptar recursos digitais que se integram as práticas pedagógicas); especialistas (seleciona, entende criticamente as vantagens e desvantagens das TIC); líderes (amplo repertório do uso de TIC e reflexão contínua sobre suas próprias práticas); pioneiros (experimentam TIC altamente inovadoras e complexas e/ou desenvolve novas abordagens pedagógicas).

Nota-se que ter um *checklist* completo de competências que os(as) docentes devem ou deveriam ter concernentes aos *media* e TIC esgota-se quando o objetivo por traz é de cunho puramente técnico-instrumental, transformando os(as) professores(as) em meros “operadores competentes” de tecnologias de informação e comunicação. Mas, será que é só isso que se espera de uma formação? Concordamos com a professora Kenski

⁴ como as mídias e outros provedores de informação poderiam contribuir racionalmente para promover as liberdades fundamentais e a aprendizagem continuada; ética com mídias informação; as capacidades, os direitos e as responsabilidades dos indivíduos em relação às mídias e à informação; padrões internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos), liberdade de informação, garantias constitucionais sobre liberdade de expressão, limitações necessárias para impedir a violação dos direitos do próximo (questões como linguagem hostil, difamação e privacidade); processos e ferramentas de acesso, busca e definição de necessidades informacionais; como entender, organizar e avaliar informações, incluindo a confiabilidade das fontes, criando e apresentando as informações em diversos formatos; preservação, armazenamento, reutilização, gravação, arquivamento e apresentação de informações em formatos utilizáveis e uso de informações para a resolução de problemas e para a tomada de decisões na vida pessoal, econômica, social e política (WILSON, et. al., 2013, p.21).

(2015) que considera que as formações continuadas deveriam levar os(as) professores(as) a compreender que a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação não significa a adesão incondicional ou a oposição radical a elas, mas, ao contrário, significa criticamente entendê-las, conhecê-las para saber quais são suas vantagens e desvantagens, riscos e possibilidades, para transformá-las em parceiras em alguns momentos nas práticas pedagógicas e dispensá-las em outros instantes. Mas, para que o(a) docente possa fazer essa adesão, transformação e entender as TIC criticamente é necessário dar passos anteriores levando em conta as múltiplas mediações, ou seja, as produções de significados que esses constroem diante de um cenário sócio-histórico “em que os sistemas e processos comunicativos ganharam lugar de centralidade “ (CITELLI, 2015, p. 64). Acerca disso, o professor Adilson Citelli propõe pelo menos quatro grandes variáveis que se deve ter em vista sobre as investigações e práticas implicadas na interface comunicação e educação, incluindo nessas as mídias e TIC:

- (1) a abrangência dos meios de comunicação;
- (2) as reconfigurações sociotécnicas e tecnológicas;
- (3) os requisitos impostos por operacionalidades suscitadas pelos dispositivos comunicacionais;
- (4) as novas formas de ser e estar dos sujeitos sociais frente à comunicação, aos processos de ensino-aprendizagem, aos acessos à informação e ao conhecimento (CITELLI, 2015, p. 63).

Metodologia

Neste artigo optamos pela revisão sistemática - identificação de autores que trouxessem o estado de conhecimento da pesquisas, além da pesquisa documental por meio da leitura de documentos normativos e consulta às pesquisas nacionais - Cetic, CGI, grupo MECOM, estaduais e articulação dos dados encontrados.

Posto isso, foi pertinente realizar uma revisão sistemática de literatura dentro da vasta bibliografia produzida nos campos da Educação e Comunicação, que por sua vez, permitiu avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis atualmente relevantes sobre a formação continuada dos docentes das diferentes etapas da educação básica e ensino superior para/com/sobre dispositivos tecnocomunicativos no período de pandemia do coronavírus ou covid 19 (KITECHENHAM, 2004; BIOLCHINI et. al., 2005). Para realizar tal revisão consideramos que a principal questão norteadora foi como se tem realizado a formação continuada docente nessa temática durante o período de pandemia, especificamente, com as escolas e universidades fechadas durante os meses de março a agosto. Consideramos que as bases de dados eletrônicas indispensáveis para a área de

pesquisa revisão foram: o Google Acadêmico ou Google Scholar⁵ SCIELO⁶, Portal de periódicos da CAPES⁷, no período de abril de 2020 a agosto de 2020, resultando nos materiais encontrados e visualizados na Tabela 1.

Tabela 1: Resultados encontrados no primeiro levantamento nas bases de dados: CAPES, Scielo e Google Acadêmico

Base de Dados Palavras-chaves	Google Acadêmico	Scielo	Portal de Periódico da Capes
formação continuada [e] pandemia [e] profess*	324	15	5
formação continuada [e] covid 19 [e] profess*	309	15	1
formação continuada [e] pandemia [e] profess* [e] tecnologia de informação e comunicação	209	0	0
formação continuada [e] covid 19 [e] profess* [e] tecnologia de informação e comunicação	15	0	0
Total	857	30	6

Fonte: elaborada pela autora, 2020.

Após a triagem das literaturas, (avaliando títulos, resumos, palavras-chaves, em alguns casos tivemos que realizar a leitura parcial dos trabalhos - introdução, metodologias, conclusão), chegamos a 4 estudos que apresentaram relação e dialogam com nossa questão norteadora. Faremos alusão às investigações/relatos produzidos durante o período pandêmico.

No que se refere a *pesquisa documental*, utilizamos documentos tanto impressos como digitais - legislação, vídeos de lives das secretarias de educação e universidades públicas, pesquisas e bases de dados estatísticas. Consultamos base de dados estatísticos gerais e educativos como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - INEP e pesquisas já consolidadas sobre os docentes, Anuário 2020 – Todos para a Educação, TIC Educação (CGI,Cetic, 2017, 2018), grupo Mediações Educomunicativas (MECOM)

⁵ O Google acadêmico ou Google Scholar possui uma ampla base de dados de artigos, teses, livros online, relatórios, dentre outros.

⁶ A *Scientific Electronic Library Online – SciELO* - é uma base digital, de livre acesso, baseada na cooperação para publicação digital de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – Bireme. Mais informações em: <https://scielo.org/pt/sobre-o-scielo/rede-scielo/>

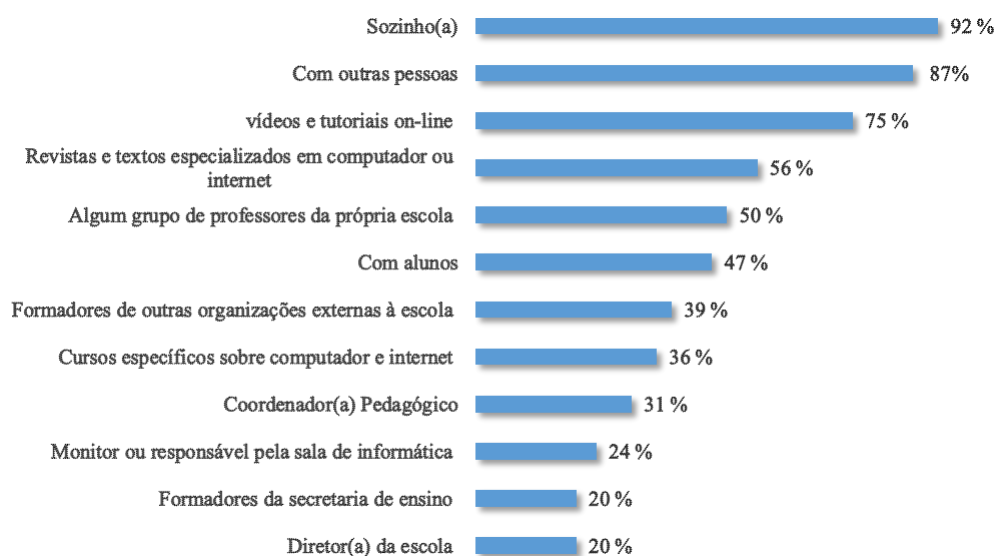
⁷ A base de dados da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) foi escolhida pois conta com um acervo nacional de mais de 38 mil títulos com textos completos Mais informações em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102. Acesso em: 10 ago. 2020.

e Instituto de Estudos Avançados (IEA). E fundamentalmente, perscrustamos legislações pertinentes para a discussão da investigação como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Alguns dados do cenário brasileiro de formação continuada para/com/sobre os media e as tecnologias de informação e comunicação

Conforme dados da pesquisa TIC Educação (CGI,Cetic, 2017) 77% dos(as) professores(as) não realizaram nenhum curso de formação continuada sobre o uso de computador e internet em atividades de ensino, e dos 23% de realizaram a formação contiuada,12% o fizeram apenas de modo presencial, 7% apenas à distância e 4% tanto presencial quanto à distância, totalizando 23%. Dentre os que responderam positivamente, para 16% a percepção foi de que a formação continuada contribuiu muito, 6% contribuiu pouco e 1% não contribuiu nada. Revelou-se que apenas 8% dos professores indicaram realizar a formação continuada com essa temática dentro da escolas e 18% fora dela. Com relação as formas de aprendizado e atualização do uso do computador e internet foi possível verificar os dados a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1: Formas de aprendizado e atualização do uso de computador e internet



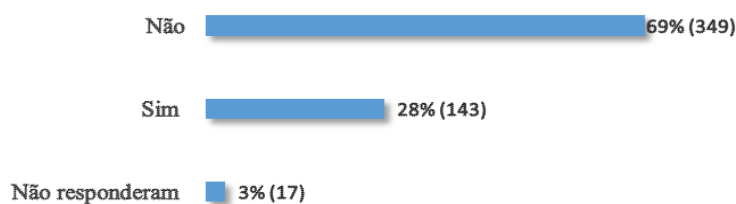
Fonte: CGI.br/NIC.br, Cetic.br, 2017.

Em 2018, segundo os dados do CGI, Cetic 76% dos docentes usavam a internet e computadores para desenvolver e aprimorar conhecimentos sobre o uso de tecnologias

nos processos de ensino e aprendizagem. Pelo observado na pesquisa, os docentes têm buscado por iniciativa própria a participação em cursos, debates e palestras sobre o tema tecnologia e educação. Dos docentes de escolas públicas foram 25% que buscaram participar em cursos, debates e palestras sobre licenças de uso de recursos educacionais obtidos na Internet, 35% programas de computador ou aplicativos de criação de conteúdos educacionais, 48% diretrizes curriculares para o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, 53% uso de tecnologias na avaliação dos alunos, 54% formas de orientar os alunos sobre o uso seguro do computador, da Internet e do celular, 62% uso de tecnologias em novas práticas de ensino e 63% uso de tecnologias em conteúdos da própria disciplina de atuação.

No entanto, a oferta de programas de formação via políticas públicas educativas aparenta ainda ser um desafio a ser superado, conforme pesquisa do grupo Mediações Educomunicativas - MECOM⁸ - com um conjunto de 509 docentes em várias regiões do Brasil⁹, no período de setembro de 2018 a março de 2019, indagados se conheciam algum programa oficial voltado à formação continuada do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias obteve-se as seguintes respostas conforme pode ser visualizado no Gráfico 2.

Gráfico 2: : Informação acerca de algum programa oficial voltado à formação continuada do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias



Fonte: TELES, BIERWAGEN, 2019.

⁸ Mediações Educomunicativas: grupo de pesquisa apoiado pelo CNPq e baseado no Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. Pesquisadores associados: Dra. Ana Luisa Zaniboni Gomes, Dra. Eliana Nagamini, Dra. Elisângela Rodrigues da Costa, Dra. Helena Corazza, Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Dr. Rogério Pelizzari de Andrade, Dra. Sandra Pereira Falcão, MS. Suéller Costa; Doutorandos: Ms. Douglas Calixto, Ms. Edilane Carvalho Teles, Ms. Gláucia Silva Bierwagen, Ms. Michel Carvalho da Silva; Mestrandos: Roberta Takahashi Soledade e Wellington Nardes; Iniciação científica: Rafaela Treib Ta borda.

⁹ Dentre um total de 509 respostas, 306 docentes responderam no formato digital através da internet e 203 foram realizados presencialmente com o material impresso, nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Pará. mapeamento realizado pelo MECOM (Mediações Educomunicativas) sobre a formação e práticas docentes nas inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico. ANDRADE, Rogério P.; FALCÃO, Sandra P. Grupo de Pesquisa MECOM (ECA/USP) e o projeto Inter-Relações Comunicação e Educação no Contexto do Ensino Básico. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0437-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

A pesquisa revelou que dos 28%, ou seja, 143 professores(as) que responderam afirmativamente, 124 acrescentaram cursos, programas ou projetos variados. Os dados evidenciaram que existe uma grande diversidade de oportunidades formativas apresentadas pelos(as) docentes, sendo preponderantes as respostas referentes aos cursos ofertados pelas secretarias de educação dos estados e municípios citados na pesquisa¹⁰, assim como em programas de educação à distância, como por exemplo os cursos e programas de formação de docentes da Revista *Nova Escola*, do Instituto Natura, da Fundação Lemann; dos cursos ministrados pelas universidades federais por meio do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), TV Escola, Futura e Cultura. Embora, existam cursos e alguns programas de formações citados por professores(as) de iniciativas de programas federais e secretarias de educação, ainda nota-se uma presença reduzida de políticas públicas de formação de docentes nessa área. Na mesma pesquisa foi investigado se os(as) docentes tinham realizado algum curso de formação continuada voltado ao trabalho com os meios de comunicação em sala de aula: 330 (65%) indicaram que não, 158 (31%)sim e 21 (4%) não responderam. No entanto, mais de 70%¹¹ desses docentes responderam positivamente quando perguntados se fariam um curso voltado à formação para os meios de comunicação, evidenciando que muitos possuem interesse nessa temática.

No início de 2020, embora já tivéssemos notícias e relatos da seriedade e perigos da pandemia do Covid 19 na China e na Europa, as redes de ensino e até mesmo governo federal brasileiros foram pegos de surpresa em março ao terem que fechar escolas, faculdades e universidades como forma de combater aglomerações, uma das principais formas de contágio do coronavírus. Dessa forma, foram propostas estratégias emergenciais para promover a comunicação, aulas e atividades pedagógicas, chamado de ensino remoto, com os mais de 47 milhões de estudantes em todas as etapas da educação básica brasileira – creche, educação infantil, ensino fundamental ciclos I e II, ensino médio e mais de 6 milhões de alunos no ensino superior (INEP, 2019, TODOS PELA

¹⁰ Por exemplo, acrescentaram cursos, programas ou projetos variados na região Sudeste, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), o projeto EDUCOM (Educomunicação), o PROINFO; a Licenciatura em Educomunicação (USP); os cursos de especialização do SENAC, DAT (Diário do Alto Tietê) na sala de aula; cursos na UNESP e Unicamp) Centro-Oeste (cursos ofertados pelas Diretorias de Ensino), Nordeste (curso E- nova no estado da Bahia), Sul (menção à pós-graduação disponível pela Secretaria de Educação de Santa Catarina).

¹¹ 251(49%) docentes responderam que realizariam um curso independentemente do local do curso, virtual/presencial e 116 (23%) indicaram esta alternativa desde que o curso ocorresse em uma das escolas nas quais lecionam (TELES, BIERWAGEN, 2019).

EDUCAÇÃO, 2020). Dentre as estratégias usadas tivemos: a produção de materiais impressos enviados aos estudantes, produções de programas de aulas síncronas e assíncronas, *lives* transmitidas por televisões educativas e internet¹², uso de ambientes virtuais de aprendizagem como *Google Classroom*, *Moodle*, dentre outros; uso de recursos de comunicação síncronas como *Google Meet*, *Zoom*, *Youtube* para realização de aulas à distância e até mesmo a utilização de aplicativos como o *Whatsapp* para comunicação com famílias e estudantes. Um grande desafio apontado por uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é que os estudantes, já em situações desiguais de acesso a educação, não possuem/possuíam condições necessárias (equipamentos necessários para transmissão de dados, acesso a internet ou a TV digital) para acompanhar as atividades de ensino remoto durante o período de isolamento social¹³.

Para promover o chamado ensino remoto a esse enorme contingente de estudantes os(as) docentes precisaram buscar formação continuada. Mas, em meio há tantos desafios como fizeram isso em período tão curto?

Panorama da formação continuada docente continuada para/com/sobre os media e as tecnologias de informação e comunicação em tempos de COVID-19 conforme literatura científica

A pesquisa *Educação e a Covid-19* realizada pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) realizada com 19.221 docentes da rede estadual de São Paulo¹⁴, representando a participação de 544 municípios (84% dos municípios do estado) identificou que 48 % desses tinham como principais sentimentos associados à pandemia - medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza. No entanto, diferentemente das pesquisas

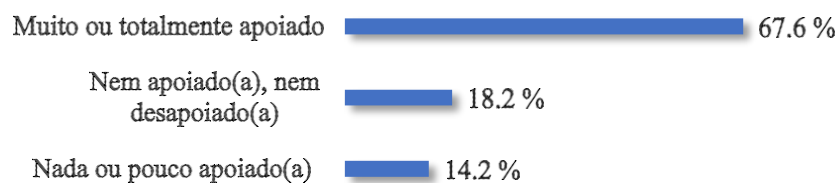
¹² Como por exemplo, no Estado de São Paulo tivemos, as aulas produzidas por professores do estado de São Paulo divulgadas pela TV Cultura e TV Univesp por meio do *youtube*; pela criação do Centro de Mídias com aulas específicas das disciplinas do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Por meio do canal *Sedu Digit@l*, no estado do Espírito Santo, realizaram a elaboração de *lives* com profissionais da própria rede e convidados com temáticas sobre o currículo do estado, educação especial, uso de tecnologias de informação e comunicação, criação de recursos digitais e roteiros de estudos para os alunos.

¹³ Para mitigar essa desigualdade a pesquisa forneceu estimativas de implementação de uma política um valor aproximado de 3,9 bilhões de reais para compra de equipamentos como: um tablet ou celular; um chip de dados para os que puderem utilizar a internet para terem acesso às atividades escolares; e um kit com conversor digital e antena digital interna para os estudantes sem acesso à internet, mas com um aparelho de televisão em seus domicílios. Mesmo assim, cerca de 300 mil estudantes poderiam não ser atingidos por essa política (IPEA, 2020).

¹⁴ Construiu-se o maior e mais completo quadro de como esses profissionais - com um público majoritariamente feminino e de uma faixa etária entre 31 a 55 anos - e suas atividades foram impactadas pela pandemia, levando em consideração diferentes indicadores afetivos, de saúde mental e pedagógicos, além de trazer uma visão da atuação docente e da Educação pós-pandemia.

veiculadas referente às capacidades do trabalho docente mediado por tecnologia em uma escala de 0 a 10, 70% (6 a 10) se consideraram muito aptos(as) para essa função, 19,6% (5) acreditam não serem aptos(as), nem inaptos(as) e 10,4% (0 a 4) declararam serem nada ou pouco aptos(as). Com relação a formação por meio da questão *Como você avalia, em uma escala de 0 a 10, o apoio formativo dado para sua atuação nesse momento em que a educação passou a ser intensamente mediada por tecnologia?*” obteve as seguintes respostas.

Gráfico 3: Apoio formativo dado para atuação no período de pandemia, educação mediada por tecnologias



Fonte: GRANDISOLI, et. al., 2020 (Adaptado)

Por meio da pesquisa na literatura acadêmica-científica encontramos experiências e estratégias usadas no ensino remoto na educação superior e na educação básica. Na maioria dos casos investigados quando fala-se em formação continuada refere-se a forma urgente que se foi realizada (em muitos casos, foram produzidos materiais com erros conceituais e até mesmo ortográficos), como foram usadas determinadas plataformas, aplicativos, produções de vídeos, dentre outros; além de pesquisas que reforçam/identificam a importância da formação continuada em temas como mídias e TIC. Por exemplo, KOHNLEIN et. al. 2020, no artigo *Formação continuada – uma experiência remota*, destaca que a UNOESC do Campus de São Miguel do Oeste (Santa Catarina) assessorou as secretarias de educação a realizar formação com os(as) educadores(as) por meio de oficinas por meio de webconferências e produção de materiais audiovisuais de modo que esses pudessem trabalhar os conteúdos e habilidades previstos no Currículo do Território Catarinense, propondo atividades por meio de mídias ou ainda no formato impresso, para os estudantes cujas famílias não têm acesso as tecnologias. O artigo não mostra como se deu essas oficinas, em que formatos foram realizados. Benedito e Castro Filho (2020) ao avaliarem o ensino remoto na educação cearense, destacam que existe a necessidade de se ter uma maturidade na adoção da tecnologia pela escola, ou seja ela presente estar presente no dia a dia da escola. Mas, embora considerem que a formação continuada docente nesta temática submetesse a formulação de políticas públicas, de infraestrutura e movimentos da sociedade civil ressaltam que o(a) docente comprometido(a) investirá na sua própria formação. Encontramos relatos de experiências de professores(as) com o ensino remoto. Alguns desses descreveram o autoprocesso formativo durante o período de isolamento social.

Por exemplo, no artigo *Formação continuada do professor de geografia em tempos de Covid 19: minha experiência*, o professor Rafael Alves de Freitas, que atua o Rio de Janeiro, evidencia que o processo de formação continuada não deve ser algo somente fornecido por meio de cursos e programas das secretarias de educação, mas que o próprio educador deve empreender sua trajetória formativa, desenvolvendo uma postura pesquisadora, como ele explica “tenho aproveitado para colocar em dia leituras atrasadas de livros, tenho buscado muitos artigos sobre educação e Geografia em geral, tenho feito cursos on-line” (FREITAS, 2020, p. 43).

Por meio do artigo intitulado *Docência no Ensino Fundamental durante a pandemia no município de Ananideua/Pará* encontramos mais um relato de um docente que atua no Pará, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I que obteve formação através da secretaria de educação da plataforma online *Google Classroom* ou Google Sala de Aula. Esse docente relata como foi o processo de participação dos alunos, destacando que teve a participação nessa plataforma somente de 3 alunos dos 20 alunos com os quais trabalhava. Usou o aplicativo *Whatsapp* e obteve o feedback de 7 alunos como forma de comunicação, postagem de textos, fotos e vídeos produzidos por ele mesmo (ALBUQUERQUE, 2020).

Considerações finais

O escopo teórico analisado no presente trabalho permite-nos concluir acerca da necessidade de formação continuada para/com/sobre as tecnologias de informação e comunicação e os *media* como estratégia política de formação docente possibilitando-lhe uma formação mais ampliada, indagativa, além do fornecimento de cursos de procedimentos operacionais de usos de TICs e mídias para atingir “competências” desejadas. Simultaneamente, é bastante importante intensificar as pesquisas em torno de estratégias de formação de professores nessa questão, bem como incrementar/aumentar a comunicação científica dessas investigações.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BENEDITO, Samiles Vasconcelos C.; CASTRO FILHO, Pedro Julio de. A educação básica cearense em época de pandemia de coronavírus (Covid 19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. **Rev. Nova Paideia -Revista Interdisciplinarem Educação e Pesquisa**. Brasília/DF, v. 2, n. 3. Núm. Esp.. p. 58 – 71, 2020

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL, Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de abr. 2013, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2017**. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2018**. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

CITELLI, Adilson Odair. Tecnocultura e educomunicação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63-75, dez. 2015. ISSN 2318-406X. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/6665>>. Acesso em: 21 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.17058/rzm.v3i2.6665>.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo . **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Rafael A. de. Formação continuada do professor de geografia em tempos de Covid 19: minha experiência. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v.5, n.especial, 2020.

FREITAS, Kleber A. de. Docência no Ensino Fundamental durante a pandemia no município de Ananideua/PA . **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v.5, n.especial, 2020.

GATTI, Bernadette. A.; BARRETO, Elba S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro R.; MARCHINI, Silvio. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, USP Cidades Globais, Reconnecta, 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota técnica n°88**: Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Brasília: IPEA, 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2015.
- KOHNLEIN, Janes Terezinha Cerezer; FERRASSO, Dara Claudia de OLiveira; NUNES, Daniel; WEINMANN, Carlos; DALMOLIN, Gilmar; PRADO, Ana Paula; BRUN, Marines. Formação continuada – uma experiência remota. **XXVI Seminário Integrado de Ensino**, São Miguel do Oeste, Editora UNOESC, 2020.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Editora Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PERRENOUD, Phillipe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- REDECKER, Christine; PUNIE, Yves. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.
- TELES, Edilane C.; BIERWAGEN, Gláucia S. Educação midiática e tecnológica na formação docente. . **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0437-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo, Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos>. Acesso em: 17 ago 2020.

UNESCO. *Unesco ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO: Paris, França, 2018.
Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 20 ago. 2020.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.